



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA
CURSO DE DOUTORADO

ARLAM DIELCIO PONTES DA SILVA

“EU, ‘SEVERINO’ ETIQUETA”: Educação Financeira Escolar, *Backgrounds* e *Foregrounds* de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Recife
2024

ARLAM DIELCIO PONTES DA SILVA

“EU, ‘SEVERINO’ ETIQUETA”: Educação Financeira Escolar, *Backgrounds e Foregrounds* de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação Matemática e Tecnológica.
Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Cristiane Azevedo dos Santos Pessoa

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Arlam Dielcio Pontes da.

"Eu, 'Severino' etiqueta": educação financeira escolar, backgrounds e foregrounds de estudantes da Educação de Jovens e Adultos / Arlam Dielcio Pontes da Silva. - Recife, 2024.
280f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. 2024.

Orientação: Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho.

Coorientação: Cristiane Azevedo dos Santos Pessoa.

Inclui apêndices.

Inclui referências e anexos.

1. Educação Matemática Crítica; 2. Background; 3. Foreground;
4. Educação Financeira Escolar; 5. Educação de Jovens e Adultos.
I. Carvalho, Liliane Maria Teixeira Lima de. II. Pessoa, Cristiane Azevedo dos Santos. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ARLAM DIELCIO PONTES DA SILVA

“EU, ‘SEVERINO’ ETIQUETA”: Educação Financeira Escolar, *Backgrounds* e *Foregrounds* de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação Matemática e Tecnológica.
Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Aprovada em: 21 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa (Coorientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Ana Coêlho Vieira Selva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Aldinete Silvino de Lima (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Prof. Dr. Alfredo Dib Abdul Nour (Examinador Externo)
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior (Examinador Externo)
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Aos meus pais: Everaldo Evaristo e Maria Eurenice; e irmãos: Diogo Rogério e Alan Diego (*In memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Com alegria, agradeço às professoras Liliane Carvalho e Cristiane Pessoa, pela dedicação, compreensão e as palavras de acolhimento. Gratidão também aos docentes e servidores do PPGEDUMATEC, em particular, aos da linha de pesquisa de Processos de Ensino e Aprendizagem em Educação Matemática. Ainda, expresso agradecimento a Robson Eugênio, primeiro orientador e incentivador.

Esta pesquisa foi construída com o olhar inspirador, ético e responsável dos componentes de três grupos de pesquisa. Assim, expresso meu carinho aos companheiros de pesquisa dos: GPEME (Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Estatística), GREDAM (Grupo de Estudos em Desenvolvimento e Aprendizagem de Matemática na Educação Básica) e GPEMCE (Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos contextos da Educação do Campo Responsável).

Registro a honra e gratidão de contar com as contribuições da professora Ana Selva, da professora Aldinete Silvino, do professor Alfredo Dib e do professor Marco Kistemann, que de forma generosa contribuíram com o avanço e conclusão da tese.

Agradeço a pessoas incríveis, com as quais compartilho momentos da minha trajetória educacional: Jéssica Emanuelle, Gerciane Ramos, Mylena Tenório, Elânia Mendes, Kelly Azevedo, Alex Araújo, Charliel Couto, Amanda Diniz, Amanda Rodrigues, Ewellen Lima, Marciel Monte, Mayra Darly, Daiane Rocha, Marciana Rodrigues, Priscila Matias. Estendo, ainda, abraços à toda GRE-AM (Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional), representada por: Adriana Rodrigues, Ana Cláudia, Anna Paula, Diego Maciel, Edjane Fortunato, Emanuel Vicente, Jardson José, Karla Verônica, Lourdes Antunes, Marcilene Muniz, Mércia Cavalcanti e demais.

Finalizo, expressando meu respeito às políticas de Educação pública, gratuita, universalizada e de qualidade, a exemplo da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), as quais são responsáveis por criar condições de inclusão no Ensino Superior, na Ciência e na possibilidade de produzir conhecimentos, para pessoas que enxergam essas oportunidades como distantes ou impossíveis. Reforço o desejo de que a produção de conhecimentos e o acesso e produção da Ciência possam se tornar um bem social, que os investimentos se descentralizem dos grandes centros urbanos e sejam interiorizados, para resgatar da vulnerabilidade intelectual, econômica, cultural, social e política os inúmeros cérebros brasileiros que anseiam, invisibilizados, com sua inteligência e criatividade, por uma oportunidade de expansão.

“Por que é que nós vamos para a região do agreste? Nós vamos porque lá tem conhecimento” (SILVA, 2005, p. 6).

RESUMO

Neste estudo realizamos um diálogo teórico e prático baseado na Educação Matemática Crítica (EMC), relacionando-a com uma perspectiva de Educação Financeira Escolar (EFE) para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A perspectiva teórica amplia as discussões acerca do tema, de modo a incluir nas produções de conhecimentos a responsabilidade pedagógica para atender ao público dessa modalidade de ensino, com suas especificidades e necessidades educacionais, sociais e econômicas. A pesquisa visa a analisar, à luz da Educação Matemática Crítica, se e como reflexões de Educação Financeira Escolar mobilizam os *foregrounds* de estudantes de uma turma multisseriada dos módulos II e IV da Educação de Jovens e Adultos da Rede de Ensino de Garanhuns-PE em decisões relacionadas ao tema. A metodologia, de cunho qualitativo, envolve a utilização de entrevistas estruturadas e semiestruturadas e realização de aulas sobre o tema, mediadas pelo pesquisador. As entrevistas nos ajudaram a conhecer os *backgrounds* e os *foregrounds* dos estudantes, bem como as possibilidades de movimentá-los a partir de reflexões mobilizadas por elementos relacionados às finanças, identificados nos episódios da minissérie “O Auto da Compadecida” ao longo dos debates mediados nas aulas. Para a análise dos dados, apoiamos-nos em interpretações de significados de *foreground*, com base no referencial teórico adotado, em que os sujeitos investigados se posicionam em uma fronteira influenciada por seus *backgrounds*, levando a cinco possíveis direções de *foreground*: polarizado, destruído, amputado, direcionado ou multiplicado. Identificou-se uma movimentação sutil dos *foregrounds* desses estudantes, de modo que, emergiu da tese a proposição de uma nova interpretação que pudesse melhor traduzir as especificidades dos estudantes da modalidade. Com isso, destacamos o *foreground* cristalizado como mais uma interpretação de significados. Concluímos, que reflexões de Educação Financeira em aulas de Matemática podem contribuir para mobilizar *foregrounds* de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, permitindo que eles, estando em uma posição de fronteira, movimentem as direções dos seus *foregrounds*.

Palavras-chave: Educação Matemática Crítica; *Background*; *Foreground*; Educação Financeira Escolar; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

In this study, we carry out a theoretical and practical dialogue based on Critical Mathematics Education, relating it to a perspective of School Financial Education for Youth and Adult Education students. The theoretical perspective expands the discussions on the topic, in order to include in the production of knowledge the pedagogical responsibility to serve the public of this type of teaching, with their specificities and educational, social and economic needs. The research aims to analyze, in the light of Critical Mathematics Education, whether and how reflections on School Financial Education mobilize the foregrounds of students in a multigrade class of modules II and IV of Youth and Adult Education of the Garanhuns-PE Education Network, in decisions related to the topic. The methodology, of a qualitative nature, involves the use of structured and semi-structured interviews and classes on the topic, mediated by the researcher. The interviews help us to understand the students' backgrounds and foregrounds, as well as the possibilities of moving them based on reflections mobilized by elements related to finance, identified in the episodes of the miniseries "O Auto da Compadecida" throughout the debates mediated in classes. For data analysis, we relied on interpretations of foreground meanings, based on the adopted theoretical framework, in which the investigated subjects position themselves on a border influenced by their backgrounds, leading to five possible foreground directions: polarized, destroyed, amputated, directed or multiplied. A subtle movement in the foregrounds of these students was identified, so that the proposition of a new interpretation emerged from the thesis that could better translate the specificities of the students of the modality. With this, we highlight the crystallized foreground as another interpretation of meanings. We conclude that reflections on Financial Education in Mathematics classes can contribute to mobilizing the foregrounds of Youth and Adult Education students, allowing them, being in a frontier position, to move the directions of their foregrounds.

Keywords: Critical Mathematics Education; *Background*; *Foreground*; School Financial Education; Youth and Adult Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Aspectos dos <i>backgrounds</i> e <i>foregrounds</i> segundo Skovsmose (2014b).	29
Quadro 2 -	Interpretações de significados de <i>foregrounds</i> (Skovsmose, 2018).	31
Figura 1 -	Dimensões da Educação Financeira Pedagógica.	61
Quadro 3 -	Desenvolvimento da Aprendizagem da Educação Financeira Pedagógica.	62
Quadro 4 -	Comparação entre os decretos da Estratégia Nacional (ENEF).	70
Quadro 5 -	Delimitação da revisão literária.	75
Quadro 6 -	Artigos selecionados para discussão.	78
Quadro 7 -	Textos encontrados nas bases de dados BDTD e CTD.	85
Figura 2 -	Mapa de distribuição das dissertações catalogadas.	88
Gráfico 1 -	Distribuição por etapas de escolarização e sujeitos/professores das dissertações catalogadas.	88
Quadro 8 -	Palavras-chave utilizadas pelas dissertações catalogadas.	89
Quadro 9 -	Aspectos teóricos que embasam as dissertações catalogadas.	93
Quadro 10 -	Objetos matemáticos estudados pelas dissertações catalogadas.	95
Quadro 11 -	Metodologias adotadas pelas dissertações catalogadas.	97
Quadro 12 -	Temáticas financeiras investigadas pelas dissertações catalogadas.	99
Quadro 13 -	Identificação dos estudantes participantes da pesquisa.	106
Figura 3 -	Diagrama da coleta dos dados.	108
Figura 4 -	Categorias de análise dos <i>foregrounds</i> , conforme Skovsmose (2018).	110
Quadro 14 -	Possibilidades de Educação Financeira nas Orientações Pedagógicas de Matemática para os primeiros módulos do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco.	113
Quadro 15 -	Informações sobre os estudantes coletadas na entrevista estruturada.	117
Quadro 16 -	Episódios de “O Auto da Compadecida” e temáticas de EFE utilizadas no estudo.	128
Figura 5 -	Atividade para o primeiro episódio de “O Auto da Compadecida”.	129
Figura 6 -	Atividade para o segundo episódio de “O Auto da Compadecida”.	135
Figura 7 -	Atividade para o terceiro episódio de “O Auto da Compadecida”.	140
Figura 8 -	Atividade para o quarto episódio de “O Auto da Compadecida”.	150
Quadro 17 -	Características das respostas dos estudantes que emergiram das Atividades vivenciadas em sala de aula.	164

Quadro 18 -	Interpretação de Significado dos <i>Foregrounds</i> dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada ao Planejamento na Entrevista Semiestruturada Inicial.	168
Quadro 19 -	Interpretação de Significado dos <i>Foregrounds</i> dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada ao Planejamento na Entrevista Semiestruturada Final.	171
Quadro 20 -	Movimentação dos <i>Foregrounds</i> dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada ao Planejamento nas duas Entrevistas Semiestruturadas.	171
Quadro 21 -	Interpretação de Significado dos <i>Foregrounds</i> dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada a Situação Fictícia na Entrevista Semiestruturada Inicial.	174
Quadro 22 -	Interpretação de Significado dos <i>Foregrounds</i> dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada a Situação Fictícia na Entrevista Semiestruturada Final.	176
Quadro 23 -	Movimentação dos <i>Foregrounds</i> dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada a Situação Fictícia nas duas Entrevistas Semiestruturadas.	176
Quadro 24 -	Interpretação de Significado dos <i>Foregrounds</i> dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada ao Consumo Fictícia na Entrevista Semiestruturada Inicial.	179
Quadro 25 -	Interpretação de Significado dos <i>Foregrounds</i> dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada a Situação Fictícia na Entrevista Semiestruturada Final.	182
Quadro 26 -	Movimentação dos <i>Foregrounds</i> dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada ao Consumo nas duas Entrevistas Semiestruturadas.	182
Gráfico 2 -	Movimentação dos <i>Foregrounds</i> de Ana Luíza Severina nas Entrevistas.	184
Gráfico 3 -	Movimentação dos <i>Foregrounds</i> de Pedro Afonso Severino nas Entrevistas.	185
Gráfico 4 -	Movimentação dos <i>Foregrounds</i> de Júlia Beatriz Severina nas Entrevistas.	186
Gráfico 5 -	Movimentação dos <i>Foregrounds</i> de Maria Helena Severina nas Entrevistas.	187
Gráfico 6 -	<i>Foregrounds</i> Movimentados.	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados quantitativos das buscas nas bases de dados.	76
Tabela 2 - Resultados quantitativos de artigos por ano.	76
Tabela 3 - Resultados quantitativos de dissertações por ano.	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 DISCUSSÃO TEÓRICA.....	24
2.1 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA: <i>BACKGROUNDS</i> E <i>FOREGROUNDS</i>	24
2.2 DIÁLOGO MULTIDISCIPLINAR SOBRE <i>BACKGROUNDS</i> E <i>FOREGROUNDS</i>	32
3 CRÍTICA SOCIAL: A DISTOPIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA	42
3.1 <i>BACKGROUND</i> E <i>FOREGROUNDS</i> EM UM BRASIL DE SEVERINOS.....	43
3.2 PELO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO FINANCEIRA PEDAGÓGICA	56
3.2.1 Educação Financeira Pedagógica: de quem para quem?.....	57
4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO FINANCEIRA	65
5 REVISÃO DA LITERATURA.....	74
5.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DA LITERATURA EM ARTIGOS	74
5.2 ESTADO DA ARTE DAS TESES E DISSERTAÇÕES	82
6 METODOLOGIA.....	103
6.1 <i>LÓCUS</i> E PARTICIPANTES	104
6.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	106
6.3 ANÁLISE DOS DADOS.....	108
7 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	111
7.1 EDUCAÇÃO FINANCEIRA E CURRÍCULO	111
7.2 CONHECENDO OS <i>BACKGROUNDS</i> DOS ESTUDANTES	116
7.3 ASPECTOS DAS AULAS DE EFE COM OS ESTUDANTES	124
7.4 IDENTIFICAÇÃO DOS <i>FOREGROUNDS</i> DOS ESTUDANTES.....	166
7.4.1 Tomada de Decisão relacionada ao Planejamento.....	167
7.4.2 Tomada de Decisão relacionada à Situação Fictícia.....	172
7.4.3 Tomada de Decisão relacionada ao Consumo	177
7.4.4 Movimentação de <i>Foregrounds</i> dos Estudantes.....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA	204
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INICIAL.....	211
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FINAL	213
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA AS AULAS.....	215
APÊNDICE E – ARTIGOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DA LITERATURA	220
APÊNDICE F – DISSERTAÇÕES DO ESTADO DA ARTE.....	265
ANEXO A – ENCAMINHAMENTO PARA COLETA DOS DADOS	278
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	279

CARLOS JOAQUIM SEVERINO – 1947

II Módulo da Educação de Jovens e Adultos

Trabalhava e não tinha escola, que nem é hoje!

Era mais de uma légua daqui. Que quando morava lá, pai não queria que ninguém estudasse. Pai não queria que a gente estudasse, porque quando começou era na enxada, quando a gente começou com dez anos era na enxada, plantação de milho e feijão.

Eu achei [de ter trabalhado na infância e não estudado], bem, porque é o seguinte, eu cheguei ainda aqui velho, sem estudo. E o estudo fez falta! Fez falta, porque eu estava nos cantos e não conhecia nada. Eu via as letras assim, mas não sabia nada, num, num sabia o que era, onde era que entrava, tinha que perguntar pra poder entrar. Aí, tá a falta! Algumas pessoas respondiam, outras não me respondia, outros ensinava errado, porque não sabia. Olha, eu cheguei numa rua, e não sabia o nome da rua, eu não sabia, e perguntava: “Essa rua aqui, que nome é? É rua tal!” Aí, eu sabia que aquela rua era rua tal. Aí, eu fiquei muito atrasado foi nisso. Aí, depois que eu entrei pra trabalhar na plantação, pronto, agora de semente, você pode perguntar a semente que você quiser...

Eu estou [na EJA] pra aprender o assinar o nome e ter mais um grauzinho de estudo, somente isso aí! É porque eu não tinha assinatura nenhuma aí, eu acho chato chegar nos cantos e botar o dedo, que nem eu boto.

Não, não sinto vontade não [de aprender algo além de assinar o nome]. Porque assim, eu não tenho mais estrutura de chegar à formatura de uma coisa, acho que não tem não, porque Deus, Deus toca na minha [inaudível], que não chegar na formatura depois de velho não. Aí, é um péssimo jogo. Pra quem tá novo, Deus dá força! Eu não tenho essa esperança mais não! Minha esperança é saber passar um troco, que eu sei passar mesmo. Sou analfabeto, mas sei passar um troco, sei receber dinheiro, só não sei somar, somar em tonelada. Sei contar tonelada, sei contar o peso.

Passava noites e mais noites dentro do mar, os caba ia simhora na água, vinha a onda alta, a gente deitava no barco, pescava e pescava. Mas, eu era só empregado, que nem diz a história. Peixe grande, era só pro dono, a gente não tinha direito não, só quando pegava toneladas na beira da praia. Mas, não tenho esperança não, a esperança que eu tenho no estudo, sabe qual é? É eu assinar alguma coisa e aprender alguma coisa de ler. Pronto, só isso aí, e mais nada!

Mas, de hoje em dia não me arrependo de escola não! Me arrependo de não ter aprendido assinar o nome, porque chegar no canto: “assina teu nome aí, oh!”, “vou botar o dedo, vê se tem um negócio aí de botar o dedo?”, que nem eu fiz no fórum. É saber assinar o nome que me motiva, é isso que eu quero! Assinando o nome bem, eu fico satisfeito! Não quero mais nada de tá me botando num canto, desenhando no outro..., mas, sair num canto pra você dizer assim: “bota o nome tal, aí”, eu saber botar. Mas, negócio de me formar, não quero, não estou pensando mais nisso não. Estou pensando não, porque eu nunca tive o pensamento de estudo. Só tive pensamento de estudo depois de velho né?! Porque eu vi o que é chega num canto pra botar o dedo.

O que eu quero hoje é assinar meu nome, e num dou conselho a ninguém pra deixar de estudar! Estude que a coisa melhor que tem é estudar! É isso que eu digo! Agora que eu, só quero isso!

1 INTRODUÇÃO

EU, ETIQUETA

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.

Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.

Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.

Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.

Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.

Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,
minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos sapatos,

são mensagens,

letras falantes,

gritos visuais,

ordens de uso, abuso, reincidência,

costume, hábito, premência,

indispensabilidade,

e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo da matéria anunciada.

Estou, estou na moda!

É duro andar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
trocá-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.

Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia

tão diverso de outros, tão mim mesmo,
 ser pensante, sentinte e solidário
 com outros seres diversos e conscientes
 de sua humana, invencível condição.

Agora sou anúncio,
 ora vulgar ora bizarro,
 em língua nacional ou em qualquer língua
 (qualquer, principalmente).

E nisto me comparo, tiro glória
 de minha anulação.

Não sou - vê lá - anúncio contratado.

Eu é que mimosamente pago
 para anunciar, para vender
 em bares festas praias pérgulas piscinas,
 e bem à vista exibo esta etiqueta
 global no corpo que desiste
 de ser veste e sandália de uma essência
 tão viva, independente,
 que moda ou suborno algum a compromete.

Onde terei jogado fora
 meu gosto e capacidade de escolher,
 minhas idiossincrasias tão pessoais,
 tão minhas que no rosto se espelhavam
 e cada gesto, cada olhar
 cada vinco da roupa
 sou gravado de forma universal,
 saio da estampanaria, não de casa,
 da vitrine me tiram, recolocam,
 objeto pulsante.
 Mas, objeto que se oferece
 como signo de outros objetos estáticos, tarifados.

Por me ostentar assim, tão orgulhoso
 de ser não eu, mas artigo industrial,
 peço que meu nome retifiquem.

Já não me convém o título de homem.
 Meu nome novo é coisa.

Eu sou a Coisa, Coisamente.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE (1984)

Enquanto sujeitos sociais, somos moldados por “etiquetas” que tomam o lugar de nossa identidade. O poema, “Eu, Etiqueta”, do Drummond de Andrade (1984) reflete os aspectos que abordamos no decorrer desta tese. Os nossos *backgrounds* e os *foregorunds* são construídos com base no que a sociedade nos oferece em seus

diferentes âmbitos: educacional, cultural, econômico, político e outros. Em particular, *backgrounds* e *foregrounds* relacionados a experiências e expectativas financeiras são moldados com base no contexto ao qual o sujeito está inserido socialmente, seja por opção ou por imposição social.

Nesse sentido, defendemos a ideia de que é preciso que a escola, em especial a pública, desempenhe a sua responsabilidade social de ampliar os horizontes de possibilidades dos nossos estudantes. A escola é, por vezes, a única oportunidade que um sujeito encontra, não apenas para se alimentar, socializar ou aprender conceitos, mas como a oportunidade de mudanças para sua realidade fora do espaço escolar.

Investir na interiorização da produção de conhecimentos é uma política pública que promove o desenvolvimento das regiões mais distantes dos grandes centros urbanos. Produzir conhecimentos condizentes com a realidade local e regional é tão importante quanto dar acesso aos conhecimentos produzidos nacional e globalmente.

A globalização não pode tornar-se uma justificativa para supervalorizar conhecimentos de determinados grupos e difundi-los para colonizar as populações mais vulneráveis. É preciso que a Educação tenha uma preocupação sociopolítica e proporcione aos estudantes um desenvolvimento crítico, para que eles possam ao longo da vida exercer sua cidadania de forma consciente e engajada participando das decisões que influenciam sua vida e de sua comunidade.

Quando a escola desenvolve ações pedagógicas na perspectiva de uma formação crítica, ela está despertando nos estudantes a aprendizagem para além da reprodução de conhecimentos em avaliações ou processos classificatórios, ainda que estes sejam importantes, tendo em vista que os estudantes se deparam com eles ao longo da sua vida. Com uma aprendizagem crítica o estudante não aprende apenas o conteúdo de determinada aula, ao longo dos anos de escolarização ele desenvolve a habilidade de aprender de forma autônoma.

Essa forma de aprender com a autonomia de tornar-se crítico, pressupõe investigar as informações que recebe, não aceitar como verdade o que lhe impõem e tomar decisões com qualidade e reflexivas. A Educação com sua responsabilidade sociopolítica precisa estimular essa emancipação intelectual dos estudantes e, isso requer que o professor se aventure por uma zona de possibilidades, de conflitos e riscos nos processos de ensino, ainda, que momentaneamente.

Dentre os diferentes temas que precisam ser inseridos na sala de aula, a Educação Financeira (EF) pode desempenhar um importante papel na formação crítica, reflexiva e participativa dos estudantes. O uso do dinheiro e todas as decisões relacionadas a ele, direta e indiretamente, tem efeitos que se materializam na vida das pessoas, seja individualmente ou coletivamente como, por exemplo, o endividamento ou as mudanças climáticas.

Entretanto, a Educação Financeira na sala de aula não pode ser uma reprodução das concepções, ideologias, práticas e objetivos de órgãos, empresas, instituições ou pessoas ligadas ao mercado financeiro ou a economia. É importante estudar essas ações externas, mas com uma ótica pedagógica de compreensão desses fenômenos e não de inserção do estudante de forma unilateral nesse meio. Nesse sentido, produzir conhecimentos de uma Educação Financeira Pedagógica¹ (EFP) apresenta-se como uma necessidade, sendo objeto de interesse e contribuição deste estudo.

A Educação Financeira Pedagógica deve ser inserida em todas as etapas da vida escolar dos estudantes. Mesmo oficializada nos documentos curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio, pode ser trabalhada desde a Educação Infantil a partir da percepção do professor, ainda que o docente não perceba ou faça relação de sua prática com conhecimentos do tema.

Entretanto, é necessário considerar outros grupos em processo de escolarização, que também precisam construir pedagogicamente conhecimentos de Educação Financeira como, por exemplo, os estudantes das modalidades de ensino, em particular, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), público-alvo deste estudo. Seja na Educação de Jovens e Adultos ou nas outras modalidades de ensino, é preciso produzir conhecimentos de Educação Financeira que atendam as especificidades desses públicos.

Ainda que as crianças tenham contato com o dinheiro e com decisões envolvidas no processo do seu uso, elas estão sendo acompanhadas por seus

¹ A Educação Financeira Pedagógica (EFP) será discutida no terceiro capítulo deste estudo. Considerar o tema nessa perspectiva lhe confere uma abordagem mais adequada às práticas docentes e às necessidades educacionais dos estudantes, proporcionando-lhes acesso a uma diversidade de conhecimentos, de forma crítica e democrática, sem interferências de agentes externos no processo de formação escolar.

responsáveis. No caso dos Jovens e Adultos, eles encontram-se em um momento da vida que já precisam tomar suas decisões financeiras sozinhos.

Nesse sentido, justifica-se uma Educação Financeira Pedagógica que seja pensada, desenvolvida e praticada para as especificidades do público da EJA, não com o objetivo de ensiná-los a gastar, poupar ou investir seu dinheiro, mas para que desenvolvam uma criticidade nas suas decisões financeiras. De forma específica, além do contato com conhecimentos amplos sobre o tema é preciso se pensar na construção de conhecimentos relacionados ao contexto local e regional dos estudantes, pois um conhecimento genérico, provavelmente, não será suficiente para atender as necessidades específicas dos grupos.

Na defesa de uma Educação Financeira Pedagógica, que inclua na aprendizagem dos estudantes os conhecimentos locais e regionais, além dos globais, e que não se torne uma representante dos interesses externos ao educacional, buscamos as contribuições teóricas da Educação Matemática Crítica (EMC). Essa teoria, desenvolvida por Skovsmose (2014a), responde à compreensão de uma Educação com responsabilidade sociopolítica, em particular na Matemática, uma vez que a Educação Financeira mesmo sendo um tema transversal é comumente vista como uma ciência exata.

Dentre as diferentes preocupações apresentadas por Skovsmose (2014a) ao longo de suas obras, temos como recorte para o desenvolvimento deste estudo, as noções de *backgrounds* e *foregrounds*, que direcionam as reflexões apresentadas ao longo do segundo capítulo deste estudo, dedicado a Discussão Teórica. Nele, propomos um debate teórico de Skovsmose (2014a; 2014b) com Freire (1987), Bauman (2008) e Damásio (1994). Ainda, relacionada a teoria, o terceiro capítulo propõe um diálogo de Skovsmose (2014a) com as ideias de Freire (1967) e Sen (2010), para promover reflexões acerca da Educação Financeira que chega nas escolas e qual Educação Financeira defendemos que esteja nesses espaços.

Skovsmose (2014b) afirma que os *backgrounds* estão associados as experiências do indivíduo, e embora encontrem-se solidificados, existem possibilidades de o indivíduo ressignificar seu passado. Por outro lado, os *foregrounds* dizem respeito as perspectivas de futuro do indivíduo, sendo construídos pelas condições sociais, culturais, políticas e econômicas, além de incluir sonhos, desejos, sentimentos, expectativas, possibilidades ou mesmo ausência delas. O *foreground* pode também ser flexibilizado a depender das oportunidades e experiências de vida.

A Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2014a) é utilizada como aporte teórico por ser uma tendência educacional que vem se consolidando ao ajudar a responder problemas socioeducacionais. Em particular, a Educação Financeira encontra suporte na EMC para fortalecer a produção, compreensão e difusão de conhecimentos, conforme apresentado no quarto capítulo deste estudo, dedicado a Revisão Bibliográfica da Literatura.

Assim, com base nessa perspectiva teórica e nas discussões dos demais autores mencionados, estabelecemos como problema da pesquisa: Como reflexões de Educação Financeira podem mobilizar os *foregrounds* de estudantes da Educação de Jovens e Adultos na tomada de decisões relacionadas ao tema?

Nessa perspectiva, apresentamos como Tese, que reflexões de Educação Financeira em aulas de Matemática podem contribuir para mobilizar *foregrounds* de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, permitindo que eles estando em uma posição de fronteira, movimentem seus *foregrounds*. Assim sendo, a Educação Financeira, enquanto problemática social de relevância no cenário contemporâneo da sociedade brasileira, requer da escola e de seus agentes uma postura pedagógica crítica. Em particular, com estudantes da EJA, é preciso que o tema não reforce comportamentos incentivados pelos agentes que representam as ideias opressoras, mas que proporcione uma formação mobilizadora para o desenvolvimento do espírito crítico e do pensamento reflexivo.

Como Objetivo Geral, propomos: Analisar, à luz da Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2014b), se e como reflexões de Educação Financeira mobilizam os *foregrounds* de estudantes de uma turma multisseriada dos módulos II e IV da Educação de Jovens e Adultos da Rede de Ensino de Garanhuns-PE em decisões relacionadas ao tema.

Como Objetivos Específicos, buscamos:

- a) Verificar se e como é proposta a Educação Financeira na rede de ensino de Garanhuns-PE para os módulos dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos;
- b) Conhecer o *background* dos estudantes da turma multisseriada investigada;
- c) Identificar, à luz da Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2014b), na obra “O Auto da Compadecida”, elementos que promovam o convite a reflexões de Educação Financeira para estudantes da Educação de Jovens e Adultos;

- d) Descrever reflexões de estudantes da Educação de Jovens e Adultos em aulas de Educação Financeira Escolar com base na obra “O Auto da Compadecida”;
- e) Analisar os *foregrounds* de um grupo de estudantes dos módulos II e IV da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola da rede de ensino de Garanhuns-PE, em decisões relacionadas a Educação Financeira, antes e após aulas do tema.

A Educação de Jovens e Adultos, público-alvo deste estudo, é discutida no quinto capítulo, que dedica espaço para uma apresentação da modalidade. Nesse capítulo, é realizada uma discussão acerca do que é proposto nos documentos curriculares para o trabalho com a Educação Financeira.

No sexto capítulo é apresentada os Procedimentos Metodológicos deste estudo, no qual se discorre sobre a pesquisa qualitativa, objetivos, *lócus*, sujeitos, instrumentos de coleta e procedimentos da pesquisa.

O sétimo capítulo é dedicado a Descrição e Análise dos Resultados, no qual são apresentados os *backgrounds* e *foregrounds* dos estudantes da turma investigada e as principais reflexões deles sobre o tema.

MARIA HELENA SEVERINA – 1981

IV Módulo da Educação de Jovens e Adultos

Na minha infância, como te falei, perdi meu pai e minha mãe. Minha mãe, com cinco ano e o meu pai, quando eu tava com oito anos, com três anos depois. E, assim, começou minha trajetória, né, na guarda da minha vó paterna. Aí, não tive muita oportunidade de estudar. Comecei a estudar com 10 anos, mas ia e saía, que ela [avó] tinha preguiça de levar a gente.

Eu me lembro, dois anos antes dele falecer! Só que esses dois anos que ele tava lá [São Paulo], eu me lembro ainda, que eu tinha recordação, assim, que tanto ele [irmão], tanto a minha vó, como eu, ficava lembrando do meu pai. Ele [irmão] chorava toda noite: “eu quero meu pai!”. E ela dizia: “seu pai tá em São Paulo, ele vai vim!” Eu tenho essa lembrança, sabe, longe..., dela dizendo que ele vai voltar. E, nisso eu fui criada, eu fui crescendo durante esses dois anos com a expectativa de que sempre ele voltava. Tá entendendo? Aí, eu tinha aquela convicção, né, dentro mim, que ele ia voltar. Depois de dois anos, quando ele faleceu [morte violenta], que eu vi ele, ali... Sei lá... Minha cabeça ficou, que nem, um bloqueio. Eu vi ele morrendo! Morreu assim, olhando pra mim, que a lágrima desceu, olhando pra mim. E eu: “Levanta, pai! Vamos dormir! Vem pra dentro!”.

Aí, passou-se, né, e eu fiquei sei lá... Eu fiquei com a mente, aquela perturbação, sabe? Aí, não me lembro se eu tive, se nós tivemos acompanhamento com psicólogo, na época. A gente era muito novo pra entender a morte dele e minha vó sempre dizia que ele tava em São Paulo e ia voltar. Quando eu vim parar de pensar que ele ia voltar, foi com 14 anos. Eu já tinha um propósito: “Hoje bateu a ficha que, infelizmente, eu perdi eles, eles não vão tá aqui pra, sei lá, pra mim incentivar, então, eu tenho que fazer isso por mim mesma!” Foi quando eu me arrumei, comecei a namorar com um rapaz. Aí, me perdi com ele. Me perdi com ele, e ela [avó] me botou pra fora. Fui morar mais ele, na casa da mãe dele. Minha maior tristeza, né?!

Aí, começou outra trajetória da minha vida, só que com ele. Aí, comecei a estudar. Ele novo, eu nova, eu tinha 14 e ele tinha 17. Aí, ele ficou com ciúme, só que eu ia mais a sobrinha dele [inaudível]. Eu ia mais ela, contra a vontade dele, porque mesmo assim, eu pensava em terminar. Quem sabe se ele não tivesse me parado ou eu tivesse mais coragem, mais coragem de enfrentar aquela situação, hoje eu tava... num sei... Ou, eu tinha me formado em alguma coisa já, porque faz muitos anos, eu tinha só 14 anos. Hoje, eu vejo o quanto é importante um estudo, viu! Me admiro você, tá aqui... Eu dependia da mãe dele. Aí, é outra trajetória triste de vida também, é muita humilhação por causa do dinheiro e um pessoal, assim, que gosta de humilhar, entendesse? Você só vale o que tem, e eu fui muito humilhada.

Pelo pouco tempo que estou com ele [atual esposo], eu acho quase parecido, porque o outro também bebia. Aí, vem a questão da cachaça, que o outro começou beber. Aí, vem a violência, que eu apanhei muito! E ele batia muito, muito mesmo! [mostra cicatrizes no corpo]. Tive violência doméstica, apanhava..., mas sempre com a convicção do que a família dele dizia: “Não, se você deixar ele, homem nenhum vai te querer. Você já é mulher e os homens querem moça”. E, aí, eu fui ficando com ele, com medo de eu ficar sozinha no meio do mundo, sem pai, sem mãe, sem ninguém. Até hoje, eu fico pensando: “Poxa, se eu tivesse minha mãe, meu pai, ia ser diferente. Porque ia trabalhar e tinha com quem deixar a minha filha, né?”

Quando minha vó tinha minha guarda, eu me recordo que a gente morava lá, depois do buracão [aponta para a direção de um bairro periférico], e naquele tempo era só mata e sítios, não tinha luz e era bem esquisito. Aí, quando minha vó me tirava da escola, eu saía de casa à noite e ia pelas estradas chorando me esconder no mato, criança não tem juízo, né?! [risos]. Como lá é no alto, eu ficava olhando pra cidade e vendo aquelas luzes amarelas, só passava pela minha cabeça se um dia eu ia ter uma luz daquelas, uma casinha só minha, se eu ia sair daquela situação de ser sozinha no mundo e eu sabia que eu precisava estudar pra mudar aquela situação.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Abordamos neste capítulo uma discussão teórica a respeito da Educação Matemática Crítica (EMC), em sua particularidade, nos *backgrounds* e *foregrounds*, de modo que essas preocupações do teórico são discutidas em duas perspectivas. Primeiro, apresentamos a conceituação dos *backgrounds* e *foregrounds*, com base na disposição das ideias de Skovsmose (2014a, 2014b). Na segunda parte do capítulo, propomos reflexões que promovem um diálogo entre as ideias da teoria adotada com autores de outras áreas do conhecimento, como Freire (1987), Bauman (2008) e Damásio (1994).

2.1 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA: *BACKGROUND*S E *FOREGROUND*S

A EMC surge como uma resposta do Ole Skovsmose para um ensino da Matemática que proporcione aos educandos a experiência da construção ativa e consistente de conhecimentos, de modo que eles participem desse processo e não sejam conduzidos apenas pelo olhar e pensar do professor.

Podemos pensar que a EMC é em essência um ato político, que possibilita a oportunidade de a comunidade escolar refletir sobre o cotidiano fazendo uso da Matemática de forma não só contextualizada, mas também explorando as diferentes realidades, que ultrapassam o contexto do estudante.

Skovsmose (2009) discute noções e inquietações da EMC que buscam responder aos anseios de uma aprendizagem que transforme a vida das pessoas. O principal objetivo da EMC, segundo Skovsmose (2014a), é criar oportunidades de aprendizagens e condições da Matemática ser explorada de diversas maneiras na escola, considerando sua responsabilidade social, “inclusive uma possível concepção de educação Matemática para a cidadania” (p. 12).

A Matemática concebida na perspectiva da EMC deve ser explorada e vivenciada de diversas maneiras na sala de aula. Concordamos com Skovsmose (2014a) quando ele destaca a importância de considerar a Matemática também em um aspecto de responsabilidade social e sugerimos, neste sentido, que é preciso distinguir três agentes importantes:

- i) A escola, que tem como função social a garantia de oportunidades e igualdade de condições de Educação formal;

- ii) O professor, que está ligado diretamente à função de conduzir uma formação emancipatória, agregando para o aprendiz a construção de conhecimentos críticos, especialmente em Matemática;
- iii) O estudante, que a partir de sua formação escolar crítica tem a possibilidade de mobilizar seus conhecimentos em prol pessoal e da sua comunidade, ou seja, em ações de interesse individual e coletivo.

Esses três agentes são condutores protagonistas no processo de sobrepor na Matemática a ideia de formação para a cidadania, conforme sugere Skovsmose (2014a). O teórico discorre sobre a Educação Matemática Crítica considerando aspectos políticos, culturais, econômicos e sociais, além do educacional, na medida em que os sujeitos estão inseridos e vivenciam situações que perpassam por essas dimensões. Assim sendo, é preciso considerá-las na formação escolar, para que as influências dessas dimensões sejam minimizadas, de modo que os sujeitos se tornem responsáveis por suas decisões, embasando-as em suas próprias reflexões.

Segundo Skovsmose (2018) o *foreground* pode ser constituído de ações que direcionam o estudante para um horizonte de possibilidades. Entretanto, ele destaca que não podemos visualizar essas possibilidades como fenômenos exclusivamente positivos, pois “um *foreground* também é estruturado por obstáculos e ausência de possibilidades [...] Neste sentido, os *foregrounds* são estruturados, tanto em termos de possibilidades como de impossibilidades, por esperanças e aspirações, bem como por medos e aversões” (Skovsmose, 2018, p. 767).

Ainda, o teórico complementa afirmando que estudantes que passaram por experiências escolares negativas criam perspectivas limitadas de vida, de modo que “qualquer coisa que pressuponha conhecimento escolar tende a desaparecer de seus *foregrounds*” (Skovsmose, 2018, p. 772). Ou seja, podemos considerar que estudantes que possuem traumas no decorrer do seu processo educacional não conseguem movimentar seus *foregrounds* associando-os com conhecimentos escolares, pois a própria escola foi opressora. Porém, o teórico também destaca que ao experimentar uma nova aprendizagem de sucesso, o estudante reconstrói um *foreground* antes destruído por experiências não exitosas.

Quando o estudante movimenta seus *foregrounds*, principalmente associados ao conhecimento escolar, situa-se em uma posição de fronteira, “que se refere a uma posição onde o indivíduo pode ver suas atuais condições de vida em relação a outras possibilidades de vida” (Skovsmose; Scandiuzzi; Valero; Alrø, 2012, p. 236).

Posicionado em uma fronteira, a partir da construção de conhecimentos escolares em uma perspectiva crítica, segundo os autores, o estudante amplia a sua visão de mundo e percebe outros mundos além do seu, ou seja, ele consegue compreender as diferenças sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais, bem como as marcas construídas em sua vida por uma cultura dominante e opressora. Assim:

A posição de fronteira lhes permite, constantemente, pesar um conjunto de oportunidades da vida na favela contra, por exemplo, um conjunto de oportunidade de vida no centro da cidade, ou oportunidades de vida em condomínios. Eles podem ver o que seria possível, para eles e para a sua educação, se ultrapassassem a linha e tivessem acesso a outros modos de vida. Uma reação para a discriminação que experienciam é o sonho da fuga. A educação é claramente um modo possível para fugir e, portanto, a aprendizagem (Matemática) – até mesmo se as razões são puramente instrucionais – faz sentido e representa um investimento no futuro. Ao mesmo tempo, no entanto, eles podem ver e experimentar as enormes barreiras que enfrentarão ao tentar cruzar a fronteira. Sua posição de fronteira torna evidente as asperezas da divisão social, a estratificação e a estigmatização (Skovsmose; Scanduzzi; Valero; Alrø, 2012, p. 255).

Desta forma, concordamos com os autores que o ensino e a aprendizagem introduzem na vida dos estudantes a possibilidade de acessar outros contextos diferentes do seu, de modo que os seus *foregrounds* são ampliados e eles tenham a oportunidade de transitar de um modo de vida para outro.

O *foreground* abordado por Skovsmose (2014a) faz parte de sua preocupação em tornar a Matemática escolar uma importante fonte de construção de conhecimentos emancipatórios, de modo que os estudantes possam aprender os conceitos e desenvolver habilidades Matemáticas para além dos conteúdos. Dessa forma, eles serão capazes de fazer uso da Matemática como instrumento de criticidade social e que possam ampliar suas percepções em relação ao mundo que conhecem e que lhe é oferecido.

O autor discute ainda os *foregrounds* como sendo a maneira como ocorre a motivação para a aprendizagem dentro do ambiente escolar, sobretudo, em aulas de Matemática, de modo que essa motivação influencia na construção do conhecimento do estudante. Cabe destacar que motivação não se refere aos *foregrounds* como uma tradução ou significado da palavra estrangeira, mas como uma ação realizada pelo indivíduo, ou seja, uma leitura ou uma alavanca que mobiliza o indivíduo frente às situações que vivencia.

Os *foregrounds* podem ser abordados em duas dimensões conceituais, conforme destaca Biotto Filho (2015): dimensão externa que está relacionado ao contexto do indivíduo; dimensão subjetiva que está relacionada às experiências do indivíduo. Assim sendo:

Uma dimensão é externa, pois o contexto de um indivíduo pode fornecer a ele oportunidades, possibilidades, obstáculos, barreiras e desvantagens. Assim, um *foreground* pode ser configurado por parâmetros sociais, econômicos e políticos. Por outro lado, o conceito de *foreground* também inclui uma dimensão subjetiva. Nesse sentido, o *foreground* de uma pessoa é formado por meio de suas experiências e de como ela interpreta as possibilidades e os obstáculos presentes em seu contexto (Biotto Filho, 2015, p. 23).

Diante disso, fica evidenciada a flexibilização que os *foregrounds* possuem, uma vez que o indivíduo pode mover-se em diferentes projeções, a depender de sua motivação e da interpretação que um determinado recorte fotográfico temporal lhe proporciona, ou seja, um *foreground* capturado de um indivíduo mostra, principalmente, como ele estava compreendendo e interpretando os fatos naquele exato momento em que foi identificado.

Assim sendo, alterações são constantes na construção de *foregrounds*, sendo importante:

explorar ainda mais a dimensão subjetiva, Skovsmose (2014) discute a imaginação na configuração de um *foreground*. Dessa forma *foregrounds* incluem o que poderia acontecer, o que poderia ser esperado, o que poderia ser temido, o que poderia ser sonhado, o que poderia ser conquistado, as limitações que poderiam surgir. No entanto, o limite entre o que é realista e o que é fantasia não é bem definido. Assim, o autor considera *foreground* como sendo um conceito opaco. Ou seja, o *foreground* de uma pessoa não é totalmente claro, nítido ou transparente. Antes, é configurado de modo complexo em uma rede de experiências e emoções que envolvem a imaginação (Biotto Filho, 2015, p. 23, grifo nosso).

Nesse sentido, considerando o público da EJA que lida rotineiramente com situações financeiras, é esperado que eles já possuam *backgrounds* consolidados e que influenciem na formação de seus *foregrounds*. Assim sendo, conjecturamos que abordar a Educação Financeira de maneira crítico-reflexiva possibilitará a esses sujeitos uma libertação da influência opressora de atores sociais, políticos, econômicos e culturais que limita o poder de imaginar diferentes cenários, possibilitando que eles criem diversos *foregrounds*.

Diante disso, Skovsmose (2014a) afirma que:

O *foreground* de um jovem pode se mostrar exuberante numa dada situação e apagado em outra. *Foregrounds* podem conter combinações improváveis e inesperadas de sonhos, realismo e frustrações. Um *foreground* pode ser desolador. *Quando uma pessoa só experimenta limitações, chamo a isso de foreground fragilizado.* Dizer que um *foreground* foi fragilizado não significa dizer que não exista *foreground*, apenas que ele parece destruído de possibilidades motivadoras. Um *foreground* fragilizado não favorece o desenvolvimento de aspirações, pelo contrário, as chances são maiores de desenvolver frustrações. *Um foreground pode se tornar fragilizado por meio de ações sociais, econômicas, políticas e culturais* (Skovsmose, 2014a, p. 36, grifo nosso).

Nesse sentido, considerando que a escola também faz parte da sociedade e é influenciada por diferentes interesses e agente internos e externos e, ela enquanto agente de Educação formal, também pode apresentar uma cultura voltada para atitudes opressoras. Apesar disso, inferimos que o papel educativo da escola, juntamente com seus atores, é onde se encontra a forma mais democrática de acesso às oportunidades de ascensão e emancipação para as pessoas, possibilitada na construção de conhecimentos e mobilização de *foregrounds*.

A discussão de *foregrounds* inserida na Educação Matemática Crítica por Skovsmose (2014a) nos direciona para uma melhor compreensão a respeito de reflexões de Educação Financeira de estudantes da EJA. Esse público, em maioria, provavelmente já apresenta aspirações e experiências financeiras, uma vez que lida diariamente com situações que envolvem o dinheiro.

Assim sendo, os *foregrounds* são associadas as condições dadas a um indivíduo que pode pré-determinar as suas decisões em relação ao seu futuro. Entretanto, cabe salientar que os *foregrounds* não são imóveis, ou seja, a resposta que um indivíduo dará frente às condições que lhe são impostas, pode ser alterada, mediante a intervenção de um processo de escolarização, como já mencionado.

Para o entendimento dos *foregrounds*, Skovsmose (2018, p. 765) argumenta na direção de “que as experiências de significado dos estudantes têm a ver com a forma como eles veem suas oportunidades futuras de vida”. Para esse autor, essas experiências de significados são um reflexo da forma como eles visualizam as possibilidades. Nesse sentido, a ausência de significado para estimular a aprendizagem está ligada ao fato dos estudantes não o relacionarem com o seu futuro.

Skovsmose (2018) propõe:

uma interpretação de significado com base no conceito de *foreground*, que ajuda a revelar as complexas formatações sociopolíticas das

experiências de significado na Educação Matemática. Eu quero destacar que condições sociais, econômicas, culturais e religiosas, bem como visões, suposições, presunções e preconceitos podem estabelecer algo como significativo ou não para os estudantes (Skovsmose, 2018, p. 767, grifo do autor).

Para o autor, os significados dados para interpretar os *foregrounds* estão relacionados às experiências sociopolíticas vivenciadas pelos estudantes em sua individualidade. Dessa maneira, de acordo com as condições de vida dos estudantes em seus diferentes contextos de vida, vai haver influência na criação de significado ou não, para suas aprendizagens. Com isso, Skovsmose (2014b) propõe a investigação e interpretação de situações em sala de aula em que “os estudantes parecem não ter nenhum interesse em aprender” (Skovsmose, 2018, p. 768).

Nesse sentido, Skovsmose (2018) adiciona aos *foregrounds* a ideia de intencionalidade. Para o teórico é a intencionalidade que define a consciência humana, que sempre direciona as ações para algo, e esse direcionamento é um fenômeno de antecipação e que ocorre, portanto, antes de outros fenômenos. A intencionalidade seria a intuição do fenômeno esperado. Desse modo:

Eu também considero a intencionalidade como fundamental para a interpretação das ações humanas. [...], vejo as intencionalidades como estruturadas sociopoliticamente. As direções das intencionalidades são formadas por todos os tipos de fatores sociopolíticos: cultural, religioso e econômico. Elas podem ser direcionadas por presunções, equívocos e qualquer tipo de ideologias. Não há fim para a gama de fatores que podem formar nossas intencionalidades e propósitos para as ações. [...]. Quando prestamos atenção especial para onde se dirige a intencionalidade, chegamos à noção de *foreground*. Uma ação pode ser direcionada para possibilidades e o horizonte de possibilidades constitui o *foreground* (Skovsmose, 2018, p. 768).

Destaca-se a relação que Skovsmose (2018) estabelece entre intencionalidade e *foreground* e como a ação pode ser direcionada para movimentar os *foregrounds*. As implicações dessa perspectiva na escola remetem para intencionalidades na prática docente.

Considerando a importância para a presente pesquisa das discussões e ideias de Skovsmose (2014b) sobre *background* e *foreground*, resumimos no Quadro 1, como o teórico concebe essas noções.

Quadro 1: Aspectos dos *backgrounds* e *foregrounds* segundo Skovsmose (2014b).

BACKGROUNDS	FOREGROUNDS
--------------------	--------------------

Experiências do passado.	Perspectivas de futuro.
Solidificados.	Flexibilidade.
Forma de interpretar o passado.	Percepção para visualizar um horizonte de possibilidades ou ausência delas.
Influenciado pelas condições sociais, políticas, econômicas e culturais.	Construídos pelas condições sociais, políticas, econômicas e culturais.
Ressignifica o passado.	Inclui desejos, sonhos, expectativas, sentimentos, medos e frustrações em relação ao futuro.

Fonte: Autor.

Os aspectos elencados no Quadro 1 nos dão uma dimensão da relação entre *backgrounds* e *foregrounds*, para além de um pensamento que os limite como passado e futuro. Apesar de organizados desta forma, os aspectos não devem receber uma ideia de contraposição, pois eles se complementam, ou seja, o *background* de um sujeito tem influência no seu *foreground*, assim como o seu *foreground* influencia na forma como ele entende e interpreta seu *background*.

De forma didática, observando o Quadro 1, mais especificamente a linha que divide as duas colunas, podemos pensar nela como uma *posição de fronteira*. Skovsmose (2014b) apresenta a metáfora da *posição de fronteira* para explicar a existência de um conflito entre o sujeito e as formas de vida social que ele enxerga.

Estar em uma *posição de fronteira* faz o sujeito perceber o seu ambiente social e as possibilidades de escolhas por outros ambientes sociais que ele pode acessar, sejam ambientes que promovam a sua vivência com uma diversidade de experiências ou ambientes que ele enxerga como inacessíveis para experimentar.

De acordo com Skovsmose (2014b), a *posição de fronteira* existe para todos e possibilita que as pessoas experimentem as diferenças sociais, culturais, políticas e a estigmatização. Nessa compreensão, o teórico propõe que há interpretação para os *foregrounds* quando o sujeito está posicionado em uma fronteira, uma vez que essa sua posição lhe possibilita enxergar possibilidades ou não para seu futuro.

É importante considerar, ainda, que o modo como o sujeito enxerga essas possibilidades tem relação com o seu passado, ou seja, com as condições nas quais seus *backgrounds* foram construídos. Além disso, a partir do momento em que o sujeito se direciona para um *foreground*, também construirá ou reconstruirá os significados de seu passado.

Skovsmose (2018) propõe que sejam interpretados os significados dos *foregrounds* para que se possam mostrar a complexidade das formatações sociopolíticas. Todavia, interpretar os *foregrounds* em uma pesquisa é um processo que requer atenção, para que os *backgrounds* e os *foregrounds* do pesquisador/professor não influenciem na interpretação dos *foregrounds* dos estudantes. Ainda que não seja possível uma influência nula, são indispensáveis um distanciamento e um esforço intelectual, para que as interpretações possam fotografar o sujeito observado em sua particularidade.

Na construção de seus *foregrounds*, os estudantes estão expostos a uma série de condições, como destaca Skovsmose (2018). Essas condições sociais, econômicas, políticas, culturais e outras é que delimitam se determinado *foreground* de um estudante merece sua atenção ou não, se ele se vê ocupando aquele espaço ou o vê como fora de seu alcance.

Para interpretar os *foregrounds*, baseamo-nos nas interpretações de significados exploradas por Skovsmose (2018) e organizadas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Interpretações de significados de *foregrounds* (Skovsmose, 2018).

INTERPRETAÇÃO	SIGNIFICADO
<i>Foregrounds</i> Polarizados	Pode acontecer para quaisquer grupos de pessoas que vivem em países estrangeiros ou grupos estigmatizados.
<i>Foregrounds</i> Destruídos	Não são autodestruídos. Tem a ver com as perspectivas de vida no contexto no qual se está situado.
<i>Foregrounds</i> Amputados	Pode acontecer por estereótipos, humilhação e estigmatização de discursos e práticas sociopolíticas.
<i>Foregrounds</i> Direcionados	Acontece quando um elemento específico domina o processo de criação de significado, podendo referir-se a objetivos específicos estabelecidos para o futuro.
<i>Foregrounds</i> Multiplicados	Não é a substituição de um por outro. Há uma multiplicação quando se opera com horizontes diferentes.

Fonte: Autor.

Skovsmose (2018) destaca que as interpretações de significados não representam uma resposta simplificada para a questão “O que é Educação Matemática significativa?” (Skovsmose, 2018, p. 777). Nesse sentido, interpretar significados dos *foregrounds* requer uma intencionalidade na visualização dos sujeitos

investigados em sua individualidade, ou seja, com base nas suas experiências e perspectivas construídas no seu contexto.

Os *backgrounds* e *foregrounds* na EMC são uma preocupação de Skovsmose (2018) em considerar a identidade dos indivíduos no processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Entretanto, neste estudo, sentimos a necessidade de aprofundar a compreensão dessas ideias em um debate multidisciplinar, o qual está apresentado no próximo capítulo.

2.2 DIÁLOGO MULTIDISCIPLINAR SOBRE *BACKGROUND*S E *FOREGROUND*S

Neste espaço, propomos reflexões a respeito dos *backgrounds* e *foregrounds* com a contribuição de ideias de outras áreas do conhecimento, que podem contribuir para uma compreensão ampliada desses conceitos. Para tanto, abordamos um diálogo do Teórico Skovsmose (2014a, 2014b) com o Educador e Filósofo Paulo Freire (1987), o Sociólogo e Filósofo Zygmunt Bauman (2008), o Neurologista e Neurocientista António Damásio (1994).

Skovsmose (2014a) refere-se ao *foreground* como sendo a forma como uma pessoa visualiza o futuro, de modo que ela inclua nessa visualização os seus desejos, sonhos, expectativas, outros sentimentos ou ausência deles. Para tanto, o educador pode exercer um papel importante no processo de construção e reconstrução dos *foregrounds* de seus estudantes, pois:

o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só risível intelectual, mas no nível de ação. [...]. Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. *Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui* (Freire, 1987, p. 55, grifo nosso).

Assim sendo, essa visão de mundo que reflete na situação em que se encontra o indivíduo, pode ser relacionada com a ideia de *background* e *foreground* inserida por Skovsmose (2014a) no cenário educacional. Nesse sentido, no processo de ensino e aprendizagem escolar, sobretudo para estudantes jovens e adultos, é preciso que o educador distancie a sua leitura de mundo para dar protagonismo à leitura de mundo dos estudantes, pois, assim, o estudante será preparado para refletir sobre

seus *backgrounds* e alterar seus *foregrounds*, considerando a sua leitura e incluindo elementos de suas experiências e motivações.

A forma como um indivíduo vivencia o seu meio é chamado por Skovsmose (2014a) de “mundo-vida”. Para o teórico, “é preciso conhecer as expectativas, esperanças, frustrações e perspectivas de um *foreground*” (Skovsmose, 2014a, p. 35). Assim sendo, o *foreground* se apresenta como uma forma importante de compreender as motivações de alguém. De modo que:

Mundos-vida não são apenas fatos sociais prontos ou situações que as estatísticas mostram, mas também os modos como esses fatos e situações são vividos. Entendo o *foreground* como sendo uma província especial do reino dos mundos-vida. É a província que se ocupa do futuro (Skovsmose, 2014a, p. 35).

O teórico destaca que essa noção de “mundo-vida” está mais relacionada à vivência que um indivíduo experimenta na sua comunidade, do que com a interpretação que terceiros fazem dos fatos vivenciados por esses indivíduos. Nesse sentido, fazemos uma relação do “mundo-vida” apresentado por Skovsmose (2014a) com o conceito de “situações-limites” abordado por Freire (1987), para ele:

[...] não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites” (Freire, 1987, p. 58).

Com base nessa ideia de Freire (1987), adotamos no estudo a mesma perspectiva, por considerarmos a criticidade como elo de liberdade que transforma “situações-limites” impostas por “mundos-vida” na formação de *foregrounds*.

Freire (1987) destaca um ensino que se pautar em temas que satisfazem as demandas dos estudantes, por exemplo, que temas do cotidiano deles precisam ser considerados como prioridade no processo educacional. Quando relacionado aos estudantes da EJA, esse argumento se torna ainda mais sólido, uma vez que:

Nesse caso, os temas se encontram encobertos pelas “situações-limites” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou divisar, mais além delas e em relação com elas (Freire, 1987, p. 60, grifo nosso).

As “situações-limites” podem se apresentar como um *background* na perspectiva teórica da EMC segundo Skovsmose (2014a), e dessa maneira, influenciar no *foreground* de uma pessoa. Contudo, “o *background* da pessoa refere-se a tudo que ela já viveu, enquanto o seu *foreground* refere-se a tudo que pode vir a acontecer com ela” (Skovsmose, 2014a, p. 35). Desta forma, o *foreground* de uma pessoa estará sempre aberto e flexível para ser alterado, enquanto o seu *background* já estará fechado e sólido. Entretanto, é preciso lembrar que a interpretação do *background* feita pela pessoa, a partir de suas experiências ao longo da vida, pode ser alterada, entretanto, isso não desconfigura a condição solidificada do *background*.

Essa alteração pode acontecer mediante uma série de fatores, pois “contém experiências, interpretações, esperanças e frustrações, que se forjam com o exercício contínuo da convivência humana, [...]. A formação dos *foregrounds* dos jovens se dá a partir das mais diversas fontes: seus amigos, seus pais e seus ídolos” (Skovsmose, 2014a, p. 36). Assim sendo, compartilhamos e relacionamos a ideia de Freire (1987) a respeito do papel da Educação nesse processo, uma vez que alterar *foregrounds* pode tanto ampliá-los como fragilizá-los. Por isso:

É que há esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo [...]. Esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. Nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Por quê?”. Se esta educação somente pode ser realizada, em termos sistemáticos, pela sociedade que fez a revolução, isto não significa que a liderança revolucionária espera a chegada para aplicá-la (Freire, 1987, p. 49).

Novamente, Freire (1987) reforça a ideia de uma Educação crítica e problematizadora. A superação da vulnerabilidade através da criticidade se torna fundamental no processo de emancipação dos sujeitos, sobretudo, o público que busca na EJA essa superação.

Revisitando a ideia de *foregrounds* fragilizados, Skovsmose (2014a) mostra que a exclusão e a opressão podem arruinar vidas, de modo que limita a visão de futuro dos sujeitos nessa condição. Para tanto, “a prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como um sujeito de sua própria destinação histórica” (Freire, 1987, p. 06).

O ato de questionar é importante no processo de uma escolarização pautada na responsabilidade crítica do estudante, pois ele aprenderá que a forma problematizadora de entender as suas vivências é o que o diferencia dos demais sujeitos e, assim, se sobressai refletindo para além do que lhe é imposto social, política, econômico e culturalmente como formas de pensar. Desta forma, entendemos que o trabalho pedagógico pode direcionar reflexões como a destacada por Bauman (2008). Assim:

[...] os bens que produzem para serem “ferramentas” de uso individual no processo de tomada de decisão são na verdade, como insiste Anders, “decisões tomadas de antemão”. *Foram produzidos muito antes de o indivíduo se confrontar com o dever (apresentado como oportunidade) de decidir.* É absurdo, [...], pensar nessas ferramentas como algo que possibilita uma escolha com o propósito individual. Os instrumentos são cristalizados da irresistível “necessidade” que, agora como antes, os seres humanos devem aprender, *obedecendo para serem livres* (Bauman, 2008, p. 80, grifo nosso).

Essa fala de Bauman (2008) está ligada ao consumo e encontra-se em sintonia com nossas reflexões de Educação Financeira. Entretanto, também podemos pensar nessa lógica para ampliar a compreensão dos *foregrounds* como “as oportunidades que as condições sociais, políticas, econômicas e culturais proporcionam” (Skovsmose, 2014a, p. 34) a um indivíduo. Assim sendo, somos convidados a refletir se os *foregrounds* de indivíduos que vivenciam uma realidade oprimida são de fato seus ou são “fabricados de antemão” para condicioná-los a uma condição vulnerável.

Freire (1987) nos apresenta uma importante contribuição na sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Para ele, “parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens” (Freire, 1987, p. 16). Nesse sentido, a sectarização, independentemente de quem cria, produz “verdades” que são impostas e que se sobrepõem às experiências e perspectivas de grupos de sujeitos vulneráveis (em diferentes aspectos). Os sujeitos ao criar sectarização:

distinguem-se, na medida em que o primeiro pretende “domesticar” o presente para que o futuro, na melhor das hipóteses, repita o presente “domesticado”, enquanto o segundo transforma o futuro em algo pré-estabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediáveis. Enquanto, para o primeiro, o hoje ligado ao passado é algo dado e imutável; para o segundo, o amanhã é algo pré-dado, prefixado inexoravelmente. Ambos se fazem reacionários porque, a partir de sua falsa visão histórica, desenvolvem uma e outra formas de ações negadoras da liberdade. É que, o fato de um conceber o presente “bem-comportado” e o outro, o futuro como pré-determinado, não significa que se tornem espectadores, que cruzem os braços, o

primeiro, esperando a manutenção do presente, uma espécie de volta ao passado; o segundo, à espera de que o futuro já “conhecido” se instale (Freire, 1987, p. 17).

Podemos associar essa ideia de sectarização apontada por Freire (1987) com o resgate da discussão de Skovsmose (2014a) a respeito dos *foregrounds* serem oportunidade entrelaçadas às condições proporcionadas às pessoas e, refletindo se os *foregrounds* podem ser domesticados. Um *foreground* domesticado não permite que os sujeitos o potencializem, pois já está pré-estabelecido, ou seja, o seu futuro já se encontra determinado pelo seu passado ou definido pelo presente.

Com isso, devemos nos questionar: a quem interessa decisões tomadas de antemão e *foregrounds* domesticados? Concordamos com Freire (1987) que os indivíduos, mesmo diante das condições pré-estabelecidas, não devem se tornar “espectadores” de suas vidas, assim sendo, podemos conjecturar que o processo de escolarização, a priori, possibilita que estudantes da EJA se tornem protagonistas de seus *foregrounds*.

Quando pensamos em relacionar a Educação Financeira com *foregrounds*, precisamos refletir acerca da tomada de decisões financeiras por parte de jovens e adultos. Para nos apoiar nessa discussão, abordamos alguns aspectos dos estudos de António Damásio (1994) em sua obra “O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano”, que discorre sobre as emoções e a razão de modo interligados. Esse autor não isola essas duas funções como sendo uma ou outra que motiva a tomada de decisões.

Resgatando a ideia de *foreground* como sendo a motivação, no caso deste estudo, para a tomada de decisões financeiras, é preciso considerar que tomadas de decisões em âmbito pessoal ou social “estão repletas de incertezas e têm impacto na sobrevivência de forma direta ou indireta. Requerem, por isso, um vasto repertório de conhecimentos sobre o mundo externo e sobre o mundo que existe dentro do organismo” (Damásio, 1994, p. 103).

Esse repertório de conhecimentos pode se referir às experiências dos estudantes da EJA e as suas perspectivas relacionadas com situações financeiras. Segundo Tomaz e Giuliano (1997, p. 407) “as emoções são indispensáveis para nossa vida racional. São as emoções que nos fazem únicos, é o nosso comportamento emocional que nos diferencia uns dos outros”. Assim sendo, podemos afirmar que na Educação Financeira as decisões não podem ser avaliadas de forma simplista como

sendo certas ou erradas, pois existem indivíduos únicos, movidos por emoções ligadas aos seus *backgrounds* e *foregrounds*.

Desta forma, estudantes da EJA, por possuírem *backgrounds* educacionais precários, são um público com *foregrounds* diversos no que diz respeito à sua relação com o dinheiro. Uma vez que estão inseridos em “uma sociedade de consumidores [...], representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumista e rejeita todas as opções culturais alternativas” (Bauman, 2008, p. 71).

Assim sendo, podemos considerar que para se sentirem incluídos nas diversas dimensões sociais, os sujeitos são estimulados a consumirem, o que, na maioria das vezes, ocorre sem reflexões sobre suas decisões financeiras. Essa condição de incentivo ao consumismo para a inclusão social pode criar *foregrounds* manipulados.

Concernente, Damásio (1994, p. 116) em suas discussões a respeito da representação que nosso cérebro produz a partir das emoções e/ou sentimentos, destaca que “imagens – perceptivas, evocadas a partir do passado real e evocadas a partir de planos para o futuro – são construções do cérebro. Tudo o que se pode saber ao certo é que são reais para nós próprios”.

Diante disso, cabe-nos refletir que os *backgrounds* e *foregrounds* de Educação Financeira de estudantes da EJA são criados a partir da percepção individual construída através da maneira como eles vivenciam suas experiências com o dinheiro. Entretanto, devemos considerar que essas experiências e perspectivas estão ligadas ao que é definido pelos agentes dominantes ou opressores, assim sendo, há uma linha tênue entre o que é construído individualmente em relação às condições externas.

Com isso, podemos fazer uma relação com o que Freire (1987) chama de prática bancária, para a qual o principal objetivo é manter mentes imersas em crenças limitantes, porém, é preciso um processo de escolarização que promova “a educação problematizadora, enquanto um fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (Freire, 1987, p. 06).

Fazendo uso das reflexões educacionais de Paulo Freire, Skovsmose (2014a) desenvolve na Educação Matemática Crítica uma possibilidade de levantar discussões a respeito das oportunidades sociais de um sujeito, de modo que a

Matemática se preocupe com uma Educação emancipatória e libertadora, parafraseando Freire.

No que se refere à Educação Financeira, objeto deste estudo, inferimos que através do ensino humanista e libertador é possível contribuir para que jovens e adultos repensem suas atitudes frente a diversas situações financeiras, uma vez que:

a sociedade de consumidores representa um conjunto peculiar de condições existenciais em que é elevada a probabilidade de que a maioria dos homens e das mulheres venham a *abraçar a cultura consumista* em vez de qualquer outra, e de que na maior parte do tempo *obedeçam aos preceitos com máxima dedicação* (Bauman, 2008, p. 70, grifo nosso).

Desta forma, podemos conjecturar que abraçar a cultura consumista e obedecer com dedicação faz parte de um processo social, político, econômico e cultural que vai sendo inserido ao longo do tempo na leitura de mundo que os estudantes possuem em relação às suas finanças. Cabe-nos, portanto, enquanto educadores, garantir que os aprendizes jovens e adultos tenham uma oportunidade educacional de se construírem como indivíduos críticos e reflexivos, em especial, frente às situações financeiras com as quais se deparam cotidianamente.

No que se refere a sentimentos, estes estão muito associados, principalmente, em tomadas de decisões financeiras, Damásio (1994, p. 147) afirma que “estamos programados para reagir com uma emoção de modo pré-organizado quando certas características dos estímulos, no mundo ou nos nossos corpos, são detectadas individualmente ou em conjunto”.

Damásio (1994) faz referência ao ser humano em seus aspectos biológicos e em sua relação com o meio. Com base nessa perspectiva, podemos conjecturar sobre uma potencial interferência externa nas decisões financeiras dos estudantes da EJA, uma vez que estímulos, como propagandas, por exemplo, podem criar a ideia de necessidade de consumo e até mesmo a ideia de pertencimento através do consumismo. Sobre este mesmo assunto, adicionamos às ideias de Bauman (2008), o qual afirma que:

O pobre é forçado a uma situação na qual tem de gastar o pouco dinheiro ou os poucos recursos de que dispõe com objetivos de consumo sem sentido, e não com suas necessidades básicas, para evitar a tal humilhação social e evitar a perspectiva de ser provocado e ridicularizado (Bauman, 2008, p. 74).

Bauman (2008) nos mostra que existem forças que levam pessoas a consumirem de maneira incompatível com suas condições financeiras, com o intuito de se tornar percebido em determinada comunidade ou grupo. A busca pela visibilidade através do consumo pode levar jovens e adultos a terem *foregrounds* limitados, uma vez que diferentes atores dominantes limitam as percepções de sujeitos vulneráveis, tornando-os suscetíveis de ideias e ações de consumo como única forma de pertencimento.

Entendemos que apenas um processo de escolarização em uma perspectiva crítica pode libertar os estudantes da EJA dessas amarras sociais, políticas, econômicas e culturalmente impostas, auxiliando-os a refletir novas interpretações para seus *backgrounds* e construir *foregrounds* com qualidade em relação às suas finanças. Dessa forma:

O autor [Antônio Damásio] sugere o déficit no comportamento emocional como causa da dificuldade em tomar decisões racionais. Segundo ele, *a razão, por si só, não sabe quando começar ou parar de avaliar custos e benefícios para uma tomada de decisão. É o quadro referencial das nossas emoções que seleciona as opções.* Nesse ponto são feitos questionamentos sobre a influência das emoções na tomada de decisão, algo que não parece tão racional. Será que no momento de decidir é a emoção que determina a resposta? Pode haver um comportamento puramente racional sem a influência da emoção? (Tomaz; Giuliano, 1997, p. 409, grifo nosso).

Ao se referirem aos estudos de Damásio (1994), os autores Tomaz e Giuliano (1997) destacam a influência das emoções na tomada de decisões. Revisitando nossas discussões neste estudo, percebemos que as emoções podem ter um papel importante em direcionar determinados comportamentos consumistas, conforme Bauman (2008) aborda. Entretanto, o questionamento dos autores também é válido diante do nosso tema: será que no momento de decisões financeiras é a emoção que determina a ação tomada pelos sujeitos? E em relação aos *foregrounds*, será que eles são construídos considerando apenas aspectos cognitivos sem a influência das emoções?

Considerando que os *foregrounds* de um indivíduo é uma configuração complexa de experiências e emoções, podemos concordar com Damásio (1994), quando afirma que conhecer as emoções nos proporciona a possibilidade de avaliar melhor as decisões. Ou seja:

Em síntese, sentir os estados emocionais, o que equivale a afirmar que se tem *consciência das emoções, oferece-nos flexibilidade de respostas* com base na história específica de nossas interações com o meio ambiente. Embora sejam precisos mecanismos inatos para pôr a bola do conhecimento em jogo, os sentimentos oferecem-nos algo extra (Damásio, 1994, p. 150, grifo nosso).

Diante disso, percebemos que é importante considerar nas tomadas de decisões não apenas aspectos cognitivos, mas também os emocionais. Considerar que as emoções também interferem nas decisões, em particular neste estudo, aquelas relacionadas às finanças, nos exige uma responsabilidade maior enquanto educadores, para que nossa prática não se pautem na imposição de nossas ideias ou reflexões.

Percebemos que Skovsmose (2014a, 2014b), Freire (1987), Bauman (2008) e Damásio (1994) afluem para a ideia de que as condições nas quais o indivíduo está inserido influencia na forma como ele interpreta sua vida e projeta seu futuro. Essas condições, portanto, terão consequências nas suas decisões. Nesse sentido, propomos no próximo capítulo uma reflexão acerca da Educação Financeira que é oferecida nas escolas, em particular, para o público da EJA a partir de problematizações baseadas em um personagem de Melo Neto (1974).

PEDRO AFONSO SEVERINO – 1984

II Módulo da Educação de Jovens e Adultos

Querida ter dinheiro no bolso, né?! Por isso que eu nunca me importei nos estudos, porque eu queria sempre ganhar dinheiro. Já buscava ganhar dinheiro, e deixei de estudar. Mas, antes eu tivesse estudado, deixado o dinheiro de lado. Eu não tinha sofrido o tanto que eu já sofri, né?! Foi boa opção não! Eu acho que se voltasse no tempo, né, eu acho que estudava. Por que o tempo não volta pra trás, né? Só pra frente. Nasci ontem e hoje já tenho 38 anos!

Eu não vou dizer que minha infância foi ruim, que nunca foi. Foi boa! Eu sempre tive de trabalhar, ganhar meu dinheiro. Só não foi bom, porque eu não quis estudar. Já passamos dificuldade? Já, né?! A maioria das vezes, o pai e a mãe da gente, não é às mil maravilhas, mas nunca passamos fome. Minha mãe conta que deixava de comer mais meu pai pra botar comida pra eu e meus irmãos, né?! Então, eu não posso dizer que foi ruim!

Tenho seis irmãos, era sete. Tem um irmão meu mesmo que ele já foi diretor da escola aqui duas vezes. Tem minhas irmãs que já sabe ler. Duas irmãs que eu tenho sabe ler e um irmão meu, mas o resto é tudo... Meu irmão mesmo diz: "Oxe, era pra eu ter estudado, véi! O estudo em primeiro lugar na vida da gente".

Quando eu era novo, eu era mais solto, gastava muito bebendo cachaça. Gastei muito dinheiro! Aí, agora não, que eu parei de beber. Aí, você vê as coisas diferente. Entendeu? Você gasta, mas não gasta tanto, porque se você parou de beber... Eu estourava meu dinheiro! Quando chega hoje, você sente falta, porque num guardou, nem economizou seu dinheiro, bebendo muito e gastando muito, ficando problemático, arrumando problema. Aí, quando você para, passa um tempozinho sem beber, as coisas vai se encaixando na sua mente. O que você poderia ter feito, o que você vai fazer, entendeu? Não passava nem oito dias, mas o que ganhava, gastava. Porque os meus filhos, dizem direto: "Eu vou gastar, porque eu vou gastar é hoje, que amanhã não sei se eu vivo". O povo diz muito isso, né?! Aí, quando o amanhã chega, o caba tá sem nada, do mesmo jeito! Então, hoje eu penso diferente.

Hoje a escola representa pra mim um monte de coisa. Pra aprender ler, aprender falar. Que todo analfabeto ele é ignorante! Você sabia disso? Oxe, o analfabeto é o mais ignorante que tem, porque não sabe falar não, irmão. Não lê, não! E quem não lê as coisas, eu considero ser ignorante. Hoje não, sou mais calmo, mas quando eu não sabia de nada mesmo! Grosseiro em todas as partes, em todas as coisas. Porque, tem gente que pelos estudo que tem, fala mais calmo, mais maneiro, mais... Tem gente que é..., o estudo dele, faz com que ele fale tão manso, que dá até preguiça de falar com ele. Acredita? É verdade! Tem um irmão meu que ele é analfabeto mesmo, nem o nome ele sabe escrever, o nome dele, agora burro, burro, ignorante igual um jumento! Eu trabalhei com ele esses dias. Aí, eu almoço na casa da minha mãe..., Ele teve duas mulheres! Ele é casado com uma, que mora dentro da casa da minha mãe mais meu pai. E tem outra fora, tem dois filhos com a outra mulher, e com a de casa, que ele casou, ele não tem filho. E, ai de você, se falar alguma coisa! Num instante ele fica brabo. Não aceita conversar! Por isso que eu te digo, quem estuda é diferente. Quem tem estudo é diferente no modo de falar as coisas, sabe expressar as coisas. É diferente demais!

Mãe botava eu na escola, era perdido! Pra mim, ganhar dinheiro era mais vantagem do que ir pra escola. Eu joguei meus sonhos fora! Eu tinha dois sonhos de menino, que eu me via: ser um policial ou um caminhoneiro. Pegar uma carreta e bater no meio de mundo! Perdi meus dois sonhos, porque eu não estudei. Como é que você vai ter um sonho, se não estudou? Tá vendo como é as coisas? E o sonho que eu tinha, o desejo que eu tinha de tá pelo meio do mundo, eu perdi, junto com o sonho de PM, policial. Eu via que, no meu pensamento, que eu ia impactar a vida dos outros. Eu ir pra frente de casa, e arrumar qualquer outro serviço pra mim ganhar meu dinheiro, era melhor do que a escola. Foi por isso que eu deixei de estudar. Não foi por falta deles, nunca vou culpar meu pai, nem minha mãe, tem que culpar eu mesmo!

3 CRÍTICA SOCIAL: A DISTOPIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

A distopia, descrita ao longo deste capítulo, diz respeito a ideia de uma realidade que está organizada para oprimir e privar os indivíduos de conhecimentos qualitativos de Educação Financeira. No capítulo² refletimos acerca das situações de vulnerabilidade em que os estudantes da EJA estão inseridos. Para ajudar nessa compreensão, convidamos o personagem Severino do Poema Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto (1974), que assumirá, temporariamente, o papel dos sujeitos deste estudo, o público da modalidade EJA.

“[...] Somos muitos Severinos
iguais em tudo na vida:
na mesma cabeça grande
que a custo é que se equilibra,
no mesmo ventre crescido
sobre as mesmas pernas finas,
e iguais também porque o sangue
que usamos tem pouca tinta.
E se somos Severinos
iguais em tudo na vida,
mesma morte Severina:
que é a morte de que se morre
de velhice antes dos trinta,
de emboscada antes dos vinte,
de fome um pouco por dia [...]”
(Melo Neto, 1974, n.p).

São muitos os Severinos e Severinas pelo Brasil, parte destes possuem em comum as inseguranças, em especial, a educacional. Essa insegurança é um reflexo do não cumprimento do artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123); e do inciso I do artigo 206 “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, p. 123) da Constituição Federal.

É preciso nos questionarmos quanto aos motivos de inúmeros Severinos e Severinas, “com sangue de pouca tinta” (Melo Neto, 1974, n.p), estarem na condição de estudantes da EJA ou, ainda, terem se evadido das escolas. Será que o Estado

² Parte do texto deste capítulo foi publicado em forma de capítulo de livro no volume 2 do Livro “Educação Financeira: olhares, incertezas e possibilidades (Silva; Carvalho; Pessoa, 2023).

Brasileiro está garantindo acesso e permanência à Educação, independente da fase de vida desses sujeitos, seja na infância, juventude, ou enquanto adultos ou idosos? A chamada Constituição Cidadã, criada com uma identidade social, tem sido suficiente para essa garantia? Quais os *backgrounds* e os *foregrounds* desses Severinos e Severinas que morrem de “velhice antes dos trinta, de emboscada antes dos vinte e de fome um pouco por dia” (Melo Neto, 1974, n.p)? Qual a responsabilidade da escola com eles? Como deve ser a Educação Financeira para esses sujeitos? Quem pensa, desenvolve e define a Educação Financeira a que eles terão acesso?

Respostas para estas perguntas não são simples. A insegurança educacional será a discussão que guiará as reflexões propostas ao longo deste capítulo, sendo relacionada às ideias da Educação Matemática discutidas por Ole Skovsmose (2014a; 2018), do Educador Paulo Freire (1967) e do Economista e Nobel Amartya Sen (2010).

3.1 BACKGROUND E FOREGROUNDS EM UM BRASIL DE SEVERINOS

A insegurança educacional que acompanha os(as) diversos(as) Severinos(as) da EJA é uma fotografia das desigualdades sociais que, instaladas no Brasil, perpetuam-se como um projeto de nação nas decisões de um grupo de brasileiros³ que não coexistem com a brasilidade⁴. Coexistir com a brasilidade se contrapõe às cerimônias ou etiquetas de ambientes alinhados e formais, é presenciar a elegância da generosidade na escassez e a benevolência da sobrevivência com cooperação e superação.

A brasilidade de Severinos e Severinas lavradores, agricultores, feirantes, mecânicos, diaristas, camelôs, pedreiros, desempregados e tantos outros perfis, é uma realidade nas salas de aula da EJA e precisa ser considerada quando a Educação Financeira for inserida e trabalhada com esse público. Entretanto, é preciso que se discuta qual Educação Financeira está sendo levada para esses estudantes ou, ainda, com base em qual perfil curricular ou ideologia a Educação Financeira está ocupando os espaços escolares.

Há alguns anos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sofrendo com a falta de políticas públicas robustas, uma vez que não foi levada em consideração, por

³ Brasileiro: do Brasil; natural ou habitante desse país (significado de acordo com o dicionário Dicio).

⁴ Brasilidade: característica ou particularidade do que ou de quem é brasileiro; natureza do que ou daquilo que é brasileiro; sentimento de simpatia e amor pelo Brasil (significado de acordo com o dicionário Dicio).

exemplo, na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, a modalidade também foi negligenciada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para resolver isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) propõe uma solução que agrava ainda mais esses dois problemas.

Com a solução proposta pelo CNE (orientações e resoluções que serão apresentadas e discutidas a seguir), a mesma Educação Financeira que entra nas salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio também passa a ocupar espaço educacional na EJA. Ou seja, além das inúmeras críticas ao modelo e ideologia de Educação Financeira implementados para crianças e adolescentes, também podemos tecê-las no pouco zelo ao desconsiderar as especificidades da modalidade EJA. A partir do:

Artigo 5º. O atendimento com livros didáticos para as entidades parceiras do PBA [Programa Brasil Alfabetizado] e as escolas públicas com turmas de alfabetização ou ensino fundamental e médio na modalidade de EJA ocorrerá da seguinte forma: I- escolha e distribuição trienal, de forma integral, dos livros didáticos considerando todas as matrículas; II- reposição anual, de forma integral, dos livros didáticos para cobertura das matrículas adicionais (Brasil, 2009, p. 3).

De acordo com esse Artigo 5º da Resolução nº 51/2009, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA), está garantido aos estudantes a escolha de livros atualizados a cada três anos e a reposição anual. Essa situação é exemplificada no próprio documento, ao afirmar que em 2011 haveria a escolha e distribuição dos livros, seguido da reposição em 2012 e 2013. Em 2014 haveria novamente a escolha e distribuição de novos livros com a reposição em 2015 e 2016, e prosseguindo com essa alternância nos anos seguintes.

Desassistidos em 2017 (ano de nova escolha e distribuição) e em discordância com o disposto na Resolução nº 51/2009, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) emite informes a respeito do PNLD EJA para os anos de 2018 e 2019, conforme consta em seguida. Assim:

O FNDE informa que, em decorrência de estar em andamento a revisão de marcos legais da educação nacional com posterior necessidade de atualização dos livros didáticos, não haverá, para 2018, distribuição de novos materiais para atendimento do PNLD EJA, destinado à Educação de Jovens e Adultos. Para garantir a continuidade de atendimento, será encaminhada reposição para os livros destinados ao ensino fundamental, tomando como base o quantitativo de novas matrículas constantes no censo escolar. Para o

ensino médio, deverão ser reutilizados os materiais disponíveis na escola (Brasil, 2017, n.p).

Está em curso a revisão dos marcos legais da educação nacional com posterior necessidade de atualização dos livros didáticos. Desse modo, não haverá em 2019 a aquisição de novos materiais para atendimento do PNLD EJA, destinado à Educação de jovens e Adultos. Para garantir a continuidade de atendimento, será encaminhada reposição de livros destinados ao ensino fundamental e médio das coleções registradas na última escolha ou recebidas em reposições anteriores, considerando-se o quantitativo de novas matrículas no censo escolar. Já para escolas novas, será enviada aleatoriamente uma das coleções dentre aquelas aprovadas, conforme critérios de alocação definidos pelo FNDE, desde que o gestor local tenha aderido ao PNLD EJA (Brasil, 2019, n.p).

Percebemos o abandono da preocupação com a formação escolar do público da EJA, mesmo com a prática de envio de livros didáticos das faixas etárias não correspondentes a eles. Destaca-se ainda que não houve autonomia do professor da modalidade na escolha do material, uma vez que os livros encaminhados para as escolas correspondiam aos escolhidos para trabalhar com as crianças e adolescentes dos Ensinos Fundamental e Médio.

Um segundo ponto que merece atenção é ao que o FNDE se refere quando utiliza como justificativa a revisão dos marcos legais, pois não há esclarecimentos de quais são esses documentos que estão em revisão. Se considerarmos que a BNCC foi o documento oficial criado mais recentemente e que passou por revisões até a publicação de sua versão final, haveria dois conflitos nessa justificativa: 1) a BNCC não considera a modalidade, ou seja, ela não foi pensada e desenvolvida para atender a modalidade EJA; 2) o processo de criação e revisão da BNCC não impediu a escolha/distribuição de livros didáticos para os Ensinos Fundamental e Médio, então, por qual motivo impediu na EJA?

Essa distribuição ineficaz de livros didáticos para a modalidades nesse intervalo de tempo pode ser um indício de que a EJA esteja sendo integrada às políticas dos Ensino Fundamental e Médio. Além disso, há outro indício que sugere essa integração, na Resolução nº 1/2021 do CNE que alinha à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à BNCC, e à Educação de Jovens e Adultos a Distância. De acordo com o:

Artigo 13. Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política

Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital (Brasil, 2021, p. 4).

Direcionar a EJA para uma integração total com os currículos e políticas para os Ensino Fundamental e Médio é um percurso perigoso e que requer atenção, pois pode precarizar e descaracterizar as especificidades da modalidade e do público que ela atende. Essa integração deve nos levar a refletir sobre o despreparo dos agentes públicos que respondem pelas políticas públicas educacionais para a EJA ou, ainda, na intencionalidade ou desorganização do CNE e FNDE ao tratar esta modalidade com descaso.

No que se refere a essas políticas públicas educacionais, quando relacionadas à Educação Financeira, encontramos a distopia, isto é, a reprodução de uma ideologia internacional na BNCC, a da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Assim:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018b, p. 13).

Ainda que seja importante uma visão internacional da Educação, devemos refletir sobre o limite entre o acompanhamento internacional de práticas educacionais e a total adoção de ideias ou programas/projetos/ideologias externas à nação. Existir uma conexão pode agregar no cenário educacional brasileiro, entretanto, adotar sem qualquer discernimento crítico pode ser um primeiro passo para a perda da soberania do Brasil em seus assuntos estratégicos, como a Educação. Desse modo:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidade, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno

exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que asseguram as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018b, p. 13).

Se a BNCC adota as ideias de órgãos internacionais para tomar suas decisões pedagógicas, conseqüentemente, ela abre a possibilidade desses órgãos ganharem espaço nas decisões do Brasil em seus assuntos estratégicos. Podemos fazer uma relação com a Educação Financeira que é inserida na BNCC sob essa distopia ideológica. Dessa forma:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas e abordagens de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradoras. Entre esses temas, destacam-se: [...], educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2018b, p. 20).

A Educação Financeira apresentada pela BNCC não converge para nenhum documento publicado anteriormente, ou seja, não fica explicado qual a real intenção desse tema posto no documento curricular. Entretanto, no ano de publicação da BNCC, já havia o Decreto nº 7.397/2010, que instituía a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), e que foi construída com base nas orientações da OCDE. Nesse sentido, pode-se sugerir que a Educação Financeira proposta pela BNCC é baseada também em órgãos internacionais.

Quanto ao Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, mencionados pela BNCC ao indicar o trabalho com a Educação Financeira, ambos em seus Artigos 16 destacam “[...], educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo” (Brasil, 2010b, n.p; Brasil, 2010c, n.p).

Percebemos que é incoerente a justificativa da BNCC de apresentar a Educação Financeira como sendo uma ideia do Parecer e da Resolução, pois esses dois documentos não a mencionam. Então, como e de onde surgiu a Educação Financeira que está posta na BNCC? Por que não fica explícito qual a natureza e o

viés de Educação Financeira incorporado ao documento? Existe algum motivo para que o tema tenha surgido sem uma “árvore genealógica” ou foi apenas o principal documento curricular do país que foi criado sem critérios e responsabilidade? Ainda, será que foi intencional? São questões que requerem atenção da sociedade e da academia.

Além disso, quando a BNCC destaca a autonomia dos sistemas de ensino e escolas, devemos refletir se essa autonomia está sendo garantida ou se está atrelada ao que propõem os órgãos internacionais. Ao indicar o trabalho de forma contextualizada, nesse caso, o contexto a ser considerado é democrático ou converge para ideias de órgãos internacionais, que se alinham com políticas não sociais.

Contudo, compreendemos a necessidade de ocuparmos os espaços educacionais com uma visão de Educação Financeira que se contraponha às dos órgãos internacionais, principalmente, por serem órgãos não educacionais e possuírem objetivos próprios. Devemos defender uma Educação Financeira pedagógica, libertária, crítica, democrática e plural, que desperte a intelectualidade dos estudantes e não que os limite, e que seja, prioritariamente, pensada e desenvolvida pelos atores educacionais (professores e cientistas).

Essa Educação Financeira, comumente pensada, criada ou disseminada por entes distantes da realidade escolar, compromete a aprendizagem libertária e de desenvolvimento da autonomia crítica de Severinos e Severinas, conforme seguirá a discussão e reflexões.

Para refletirmos sobre *backgrounds* e *foregrounds* na perspectiva libertária, propomos um diálogo de Skovsmose (2014b; 2018) com a ideia de Educação como prática de Liberdade de Freire (1967) e de Desenvolvimento como Liberdade de Sen (2010). As ideias destes autores afluem para o enriquecimento conceitual de uma Educação Financeira que deve ser pensada e desenvolvida para os espaços escolares, sobretudo da EJA.

Os *backgrounds* e *foregrounds* representam uma das preocupações de Skovsmose na Educação Matemática Crítica (EMC), em particular, nas interpretações de significados da Matemática, ou seja, interpretar o significado que os estudantes atribuem à Matemática e considerar suas experiências e expectativas diante da sua aprendizagem. Desse modo:

Vou argumentar que as experiências de significado de estudantes têm a ver com a forma como eles veem suas oportunidades futuras na vida.

Eu acho que experiências de significado refletem visualizações de possibilidades. Quando os estudantes não percebem o significado do que estão fazendo na sala de aula de Matemática, pode ser devido ao fato de não poderem conectá-lo ao futuro. Essas ideias fornecem a base para uma interpretação de significado de *foregrounds* (Skovsmose, 2018, p. 765).

De forma breve, para revisitarmos as discussões já realizadas, os *backgrounds* estão relacionados às experiências vividas e as condições sociopolíticas nas quais determinado sujeito se encontra. Enquanto, os *foregrounds* se referem às expectativas desse sujeito em relação às suas aspirações, sejam elas positivas ou negativas. Há uma relação entre ambos, na medida em que *foregrounds* influenciam na interpretação ou reinterpretação dos *backgrounds*, da mesma forma que a interpretação dos *backgrounds* contribuem para as movimentações dos *foregrounds*.

Pensando em Severinos e Severinas de, citando Melo Neto (1974), “sangue de pouca tinta”, que nascem em comunidades com pouca ou ausência de políticas públicas que lhes garanta acesso aos seus direitos básicos, como Educação, saúde, saneamento, segurança etc., seus *backgrounds* são limitados, em relação aos de outros sujeitos que possuem acesso e até mesmo a liberdade de escolha do melhor meio para suprir essas necessidades.

Com isso, os *foregrounds* desses Severinos e Severinas, no geral, não lhes aflora possibilidades além da “morte de velhice antes dos trinta, emboscada antes dos vinte e fome um pouco por dia” (Melo Neto, 1974, n.p). Em contrapartida, os sujeitos melhores assistidos têm *foregrounds* diferentes, que lhes permite o direito de sonhar, desejar, planejar e realizar expectativas de futuro. Entretanto, é importante destacar que os cenários exemplificados podem ser alterados, ou seja, essa relação entre *backgrounds* e *foregrounds* não é fixa e sólida, pode e deve ser proporcionada oportunidade de movimentação, sobretudo, através da escolarização.

No que se refere à Educação Financeira de Severinos e Severinas que frequentam as turmas de EJA, é preciso que haja uma interpretação dos significados que eles atribuem a esse tema, de modo que o professor possa ajudá-los a compreender seus *backgrounds* e movimentar seus *foregrounds* e, assim, surja a possibilidade de libertação desses sujeitos. Libertação intelectual, social, política, econômica, cultural e religiosa, para que se percebam como corresponsáveis por suas trajetórias de vida.

Revisitada as ideias centrais dos *backgrounds* e *foregrounds*, prosseguimos para a discussão acerca da liberdade propostas por Freire (1967) e Sen (2010). Ainda

que eles partam de posições intelectuais diferentes, suas ideias convergem para a democratização da superação das desigualdades sociais, que segrega grupos de pessoas nas diferentes inseguranças (educacional, econômica, alimentar, saúde etc.). Pretendemos, ao longo da discussão, provocar reflexões acerca dos *backgrounds* e dos *foregrounds* sob a ótica das ideias desses autores, ainda que eles não discorram sobre esses conceitos.

Se pudéssemos questionar para Paulo Freire e Amartya Sen como eles explicariam as suas ideias de liberdade, teríamos possivelmente como respostas:

[...], toda vez que se suprime a liberdade, fica ele [o homem] um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (Freire, 1967, p. 42).

Um número imenso de pessoas em todo o mundo é vítima de várias formas de privação de liberdade. Fomes coletivas continuam a ocorrer em determinadas regiões, negando a milhões a liberdade básica de sobreviver. [...]. No que se refere a outras privações de liberdade, a um número enorme de pessoas em diversos países do mundo são sistematicamente negados a liberdade política e os direitos civis básicos. Afirma-se com certa frequência que a negação desses direitos ajuda a estimular o crescimento econômico e é “benéfica” para o desenvolvimento econômico rápido (Sen, 2010, p. 29).

Ambos destacam a restrição da liberdade como um ponto que limita os sujeitos, a partir destas visões, podemos fazer uma relação com os *backgrounds* e *foregrounds*, quando eles destacam a liberdade cerceada como projeto de desenvolvimento econômico e que sacrifica a capacidade criadora dos sujeitos.

Nesse sentido, a privação da liberdade é uma condição que, pela ótica macro, pode ser induzida como meio para se alcançar objetivos financeiros, em contrapartida, na ótica micro, suprime as necessidades básicas de Severinos e Severinas, que pouco podem fazer para alterar esse cenário. Assim sendo, é dever da escola trabalhar com uma pedagogia da libertação, ainda que intelectual, para proporcionar aos estudantes reflexões que lhes possibilitem reinterpretar seus *backgrounds* a partir da inclusão de outros pontos de vista e movimentar seus *foregrounds* com liberdades básicas, considerando aspectos sociopolíticos.

É importante realçar que os Severinos e Severinas que frequentam as turmas de EJA comumente tiveram suas liberdades negadas, que os fizeram evadir da escolarização na infância e adolescência, pois quando lhes negam direitos básicos, também lhes privam “de liberdades importantes para conduzir suas vidas, sendo-lhes

negada a oportunidade de participar de decisões cruciais” (Sen, 2010, p. 31). Porém, essas pessoas quando inseridas em um processo de escolarização que prioriza a criticidade, “já não se satisfaz em assistir. Quer participar” (Freire, 1967, p. 54). Com isso, faz-se um paralelo com os *backgrounds* e *foregrounds* na medida em que se oportuniza a esses sujeitos a formação de sua criticidade e eles possam se movimentar reinterpretando suas experiências e ampliando suas expectativas. Ou seja:

[...] ajudá-lo a inserir-se no processo criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe proporcionasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas responsabilidades, de que decorreria sua capacidade de opção (Freire, 1967, p. 57).

Essa preocupação de Freire (1967) com a humanização dos sujeitos é uma forma de dar-lhe instrumentos para a sua libertação, talvez subjetiva, ou quando ancorada nas privações sociopolíticas que lhes são impostas. O autor sugere uma Educação crítica, que propicie reflexões e o desenvolvimento da liberdade de escolhas nas vidas desses Severinos e Severinas, ou seja, que eles reflitam sobre seus *backgrounds* e tenham a capacidade de visualizar diferentes *foregrounds*. Sen (2010) corrobora com essa preocupação, pois:

[...] considera as liberdades dos indivíduos os elementos constitutivos básicos. Assim, atenta-se particularmente para a expansão das “capacidades” (capabilities) das pessoas de levar o tipo de vida que elas valorizam – e com razão. Essas capacidades podem ser aumentadas pela política pública, mas também, por outro lado, a direção da política pública pode ser influenciada pelo uso efetivo das capacidades participativas do povo (Sen, 2010, p. 32).

O autor discorre sobre as capacidades dos sujeitos em optar por suas vidas, de forma que essas capacidades podem ser potencializadas na medida em que são direcionadas políticas públicas para eles, como por exemplo, uma Educação de qualidade. Dessa maneira, na medida em que os Severinos e Severinas são atendidos por essas políticas públicas, eles aumentam as suas capacidades de também influenciar nos rumos dessas políticas. Da mesma forma, podemos fazer uma relação

com as ideias de *backgrounds* e *foregrounds* de Skovsmose (2014b), que a partir da promoção de reflexões dos sujeitos sobre eles, mobiliza-os para mudar suas vidas.

Sen (2010), discute a relação entre liberdade e desenvolvimento apresentando duas razões que relacionam a avaliação e eficácia. Para compreensão das razões apresentadas por Sen (2010), é importante considerar dois elementos, o individual e o coletivo, pois na medida em que as liberdades individuais são garantidas aos sujeitos, eles são levados a influenciar na sociedade:

Primeiro, [...] as liberdades individuais substantivas são consideradas essenciais. *O êxito de uma sociedade deve ser avaliado, nesta visão, primordialmente segundo as liberdades substantivas que os membros dessa sociedade desfrutam.* Essa posição avaliatória difere do enfoque informacional de abordagens normativas mais tradicionais, que se concentram em outras variáveis, como utilidade, liberdade processual ou renda real. [...]. *A segunda razão para considerar tão crucial a liberdade substantiva é que a liberdade não é apenas a base da avaliação do êxito e fracasso, mas também um determinante principal da iniciativa e da eficácia social.* Ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento (Sen, 2010, p. 32-33, grifo nosso).

A liberdade individual deve ser considerada como uma condição fundamental para o desenvolvimento sociopolítico da coletividade. Nesse contexto, é crucial que o público atendido pela EJA não seja imerso na perspectiva neoliberal da individualidade ao abordar o ensino de Educação Financeira. É importante ressaltar que essa perspectiva é defendida por órgãos e instituições/empresas que não têm um enfoque educacionais e que trabalham com o tema. Entretanto, muitas vezes esses órgãos e instituições/empresas buscam disseminar uma Educação Financeira medíocre, ou seja, que não tem como objetivo potencializar a libertação dos *backgrounds* e dos *foregrounds* desses sujeitos.

Concernente à proposição de trabalhar a Educação Financeira na EJA, é preciso que se discutam elementos do desenvolvimento econômico e suas influências na vida de Severinos e Severinas como, por exemplo, o acúmulo de riquezas e seu objetivo, uma vez que é central refletir sobre o acúmulo em diferentes perspectivas (sustentável, social, política, emocional, entre outras). Assim:

Punha-se, desde já, um problema crucial na fase atual do processo brasileiro. O de conseguir o desenvolvimento econômico, como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres.

E de coincidir o desenvolvimento como um projeto autônomo da nação brasileira (Freire, 1967, p. 87).

Freire (1967) discorre sobre um aspecto da realidade brasileira, a opressão da elite financeira em detrimento dos direitos básicos das classes mais abastardas. É válido nos questionarmos se a existência das salas de EJA no Brasil estão relacionadas ao poder das classes dominantes, que contribui para cercear o acesso à escolarização na infância e adolescência ou mesmo na condução das políticas educacionais para esse público, como já discutido.

Defender a ideia de uma nação autônoma perpassa pela defesa das liberdades, em particular, da liberdade intelectual, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, principalmente, na formação pedagógica em Educação Financeira, pois é preciso mais do que ensinar a poupar ou gerar riquezas, como defendem órgãos e instituições/empresas externas à escola. Desse modo:

Se temos razões para querer mais riqueza, precisamos indagar: quais são exatamente essas razões, como elas funcionam ou de que elas dependem, e que coisas podemos “fazer” com mais riqueza? Geralmente temos excelentes razões para desejar mais renda ou riqueza. Isso não acontece porque elas sejam desejáveis por si mesmas, mas porque são meios admiráveis para termos mais liberdade para levar o tipo de vida que temos razão para valorizar (Sen, 2010, p. 28).

Nesse sentido, o desejo de obter mais riqueza ou aumentar a renda não pode ser vista como errado, mas é preciso ir além, ou seja, refletir sobre o que essa riqueza ou renda pode proporcionar na vida dos sujeitos. Entretanto, agregamos a essa ideia de Sen (2010), a necessidade de se pensar não apenas em uma dimensão individual, mas também coletiva, na forma como essa riqueza ou renda influenciará ou mesmo contribuirá socialmente, ambientalmente ou no âmbito familiar, por exemplo.

Podemos novamente fazer um paralelo com os conceitos de *backgrounds* e *foregrounds* (Skovsmose, 2014b). Se pensarmos nesses conceitos de forma orgânica, ou seja, que existem e se moldam conforme as condições nas quais os Severinos e Severinas estão inseridos, sem que eles os conheçam ou os percebam, é preciso que a formação escolar lhes proporcione a libertação intelectual para que eles possam refletir e ter mais controle de seus *backgrounds* e *foregrounds*. Nesse sentido, eles devem acessar de forma crítica e reflexiva informações sobre as condições sociopolíticas na qual estão inseridos. Com isso, possam compreender esse *background* como tendo influência nas suas aspirações e expectativas, na formação

de seus *foregrounds* e, assim, tenham condições de movimentá-los com menos limitações.

Doravante, precisamos discutir o desenvolvimento, mas não apenas o individual, como também o das sociedades, pois o desenvolvimento macro dos diferentes âmbitos de uma nação corrobora com o desenvolvimento micro e mais próximo do cotidiano das pessoas, de forma a propor:

O desenvolvimento, envolvendo não apenas questões técnicas ou de políticas puramente econômicas ou de reformas de estruturas, mas guardando em si, também, a passagem de uma para outra mentalidade. A de adesão à necessidade das reformas profundas, como fundamento para o desenvolvimento e este para a própria democracia (Freire, 1967, p. 87).

Freire (1967) destaca a importância do desenvolvimento do indivíduo para que ele se torne atuante na sociedade e possa contribuir com as mudanças que são necessárias, inclusive com as mudanças que precisam ser feitas em sua vida. Essa é uma fórmula crescente, na medida em que um Severino ou Severina se emancipa, este(a) busca por melhores condições de vida, e essa busca faz com que ele(a) se torne ainda mais livre e novamente busque por melhorias, em uma espiral que desagrada os opressores. Destarte:

Os fins e os meios do desenvolvimento requerem análise e exames minuciosos para uma compreensão mais plena do processo de desenvolvimento; é sem dúvida inadequado adotar como nosso objetivo básico apenas a maximização da renda ou da riqueza, que é, como observou Aristóteles, “meramente útil e em proveito de alguma coisa”. Pela mesma razão, o crescimento econômico não pode sensatamente ser considerado um fim em si mesmo. O desenvolvimento tem de estar relacionado, sobretudo, com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo (Sen, 2010, p. 29).

Percebemos que Freire (1967) e Sen (2010) dialogam com a mesma ideia, ainda que discorram sobre liberdade em campos distintos (campos educacional e econômico). O que eles demonstram é a importância de se considerar que o desenvolvimento não se restringe ao crescimento econômico ou obtenção de renda e acúmulo de riquezas, mas em que medida esses elementos influenciam na liberdade dos sujeitos e os levam a modificarem suas realidades.

Se pensarmos no desenvolvimento como potencial influenciador dos *backgrounds* e dos *foregrounds* de Severinos e Severinas, as condições que lhes são proporcionadas por uma sociedade, que direciona ações apenas para o desenvolvimento econômico, atribui limitações no desenvolvimento pessoal e da comunidade em que a maioria desses sujeitos vive. Em contrapartida, quando se inclui os Severinos e Severinas na equação para medir o desenvolvimento, como consequência, eles serão beneficiados, não apenas com renda ou riqueza, mas com a democratização intelectual que potencialize suas interpretações de seus *backgrounds* e a movimentação de seus *foregrounds*.

A economia não pode estar baseada apenas em si mesma, mas nas pessoas e em seus valores, seus desejos, suas necessidades, relações, escolhas etc. Desta forma, a escolha do Estado tem que ser baseada no bem-estar da população, com políticas públicas que lhes libertem e não com a reprodução de ideologias externas que fragilizam a nossa soberania, sobretudo no ambiente educacional.

Comumente, o desenvolvimento é pensado e retratado como sendo a capacidade econômica de uma sociedade. Entretanto, considerar o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto), por exemplo, é uma visão elitista e macro de determinada sociedade, que considera apenas a capacidade do capital financeiro e não lança reflexões de forma micro, ou seja, desconsidera o capital humano e social.

A Educação Financeira distópica que está ocupando os diferentes espaços na sociedade, principalmente, os escolares, difunde a visão macro e individualista, na qual o foco está no acúmulo de riqueza para gerar mais riqueza. Ainda que esse tipo de Educação Financeira seja necessário, ela não pode ser tratada como única.

Para que o desenvolvimento atinja o bem-estar social é preciso que a equação considere não apenas o crescimento econômico, mas a participação das pessoas nesse processo, seja na produção ou, principalmente, ao usufruir dele. Assim sendo, esse crescimento econômico, defendido por Sen (2010), deve estar associado ao seu retorno para a sociedade que o produziu, com diferentes políticas públicas.

É importante, ainda, resgatar a discussão acerca da influência internacional que o país vem adotando e permitindo na Educação, uma vez que essa influência desconfigura as características e especificidades educacionais brasileiras. No que se refere à Educação Financeira distópica, é preciso atenção no modelo e discursos de atores que não são educadores e/ou cientistas da Educação, pois a reprodução de

ideias ligadas as demandas internacionais ou de órgãos e instituições/empresas financeiras não têm como gênese a pauta educacional em sua essência pedagógica.

O desenvolvimento possui relação com aspectos educacionais, em particular, com Severinos e Severinas que frequentam as turmas de EJA, tendo em vista que estes já têm rotinas que lidam com o dinheiro e suas diferentes faces (mercado de trabalho, produtos financeiros, decisões etc.). Pensar no desenvolvimento apenas como crescimento econômico segrega ainda mais esse perfil de sujeitos, pois conserva as limitações de seus *backgrounds* e *foregrounds*, quando, na verdade, precisamos trocar limite por liberdade.

3.2 PELO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO FINANCEIRA PEDAGÓGICA

Compilamos agora as reflexões realizadas ao longo do texto para propor uma ideia de Educação Financeira, doravante defendida como pedagógica, pois nessa condição o tema passa a receber uma conceituação para se adequar às práticas docentes e às necessidades educacionais dos estudantes. A Educação Financeira Pedagógica (EFP), portanto, é um termo que apresentamos como uma possibilidade para trabalhar o tema em sala de aula para promover o protagonismo docente. Nesse sentido, objetivamos, neste capítulo, discutir sobre uma Educação Financeira como um direito de todos os estudantes, em uma perspectiva pedagógica, considerando a função social da escola e a importância de uma Educação crítica.

A palavra “Educação” que antecede “Financeira” tem recebido uma diversidade de interpretações que se transformam em ações, sejam elas de correntes capitalistas, liberal, social ou outras. Entretanto, é preciso construir também um significado pedagógico para essa expressão, ou melhor, resgatar o significado pedagógico da “Educação”, uma vez que diferentes órgãos e instituições/empresas econômicos possuem seus objetivos primários, que se distanciam dos objetivos pedagógicos das escolas. É importante salientar que também são válidos os objetivos dos agentes externos à escola, mas dentro de sua constituição de lucro, que não pode servir para o ato pedagógico.

Construir um significado pedagógico para a Educação Financeira não é negar a existência das diferentes correntes que estão consolidadas na sociedade, mas proporcionar aos indivíduos em sua formação escolar a oportunidade de terem acesso a essa diversidade de conhecimentos de forma crítica e democrática. Assim sendo,

eles poderão desenvolver e construir atitudes financeiras responsáveis, autônomas e qualitativas, considerando não apenas perdas e ganhos individuais.

Nesse sentido, propomos uma abordagem de Educação Financeira Pedagógica, pois defendemos que as discussões sobre esse tema nas escolas, em todas as etapas de ensino, devem ser direcionadas aos estudantes, com um enfoque crítico fundamentado na EMC, levando em consideração aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Portanto, na próxima seção abordaremos sobre os atores que devem estar envolvidos na implementação da Educação Financeira Pedagógica.

3.2.1 Educação Financeira Pedagógica: de quem para quem?

Quem produz a Educação Financeira que chega às escolas brasileiras? Para qual sujeito essa Educação Financeira é pensada? Qual deve ser o objetivo da Educação Financeira nos espaços educacionais? A Educação Financeira deve ser proposta pensando apenas no contexto e/ou realidade do educando? A Educação Financeira na sala de aula deve promover uma ideologia/corrente econômica? A função da escola é disseminar a Educação Financeira proposta por órgãos e instituições/empresas financeiras?

Inúmeros são os questionamentos que precisam ser feitos quando nos referimos a uma Educação Financeira para os espaços educacionais, pois não podemos aceitar que escolas e redes de ensino trabalhem com o tema de forma simplificada ou indiscriminada, pautando-se apenas em materiais ou propostas desenvolvidas por agentes externos à Educação.

O intuito das discussões que propomos não é um posicionamento para eleger inimigos ou polarizações, mas na defesa de uma Educação Financeira que seja pautada na responsabilidade pedagógica das escolas, uma vez que esses espaços devem ser promotores da construção de conhecimentos por meio da reflexão e não da disseminação unilateral de ideias.

Nesse sentido, é fundamental que a escola assuma um papel de resistência frente às diversas correntes de Educação Financeira que buscam impor-se em seu espaço. Cabe à escola garantir aos estudantes o desenvolvimento de seus conhecimentos e atitudes, preocupando-se com aspectos como: autoconhecimento, conhecimento de seus direitos, liberdade de escolhas, participação política e responsabilidade no âmbito familiar, comunitário e social. Dessa forma, os estudantes

tornam-se capazes de interpretar e analisar dados, situações e fatos, compreendendo-os em uma perspectiva tanto individual como coletiva, tanto local como global.

Contudo, a construção da imagem de Educação Financeira Pedagógica que idealizamos adota as reflexões teóricas que seguirem nos segundo e terceiro capítulos deste texto: a Educação Matemática Crítica; a Educação Libertária; o Desenvolvimento para a Liberdade; as Emoções nas Tomadas de Decisões e a Vida para o Consumo.

A partir do que discutimos sobre diferentes formas de se pensar a Educação Financeira e sobre o foco na parte pedagógica, podemos conceber a Educação Financeira Pedagógica como sendo crítica, democrática, participativa, solidária, coletiva, sustentável, responsável, autônoma, plural, atualizada com preocupações e problemas temporais e atemporais e promotora da diversidade, de modo que se construa no indivíduo em escolarização, nos diferentes âmbitos de sua vida, uma munção intelectual que lhe desenvolva ampla e reflexivamente.

Dessa forma, as atitudes e situações relacionadas às finanças não se limitam a um amontoado de informações com objetivos distorcidos e que levam o indivíduo a acumular, gastar ou investir indiscriminadamente. Pelo contrário, elas abrem um leque de possibilidades reflexivas, permitindo o desenvolvimento de objetivos críticos e impactantes. Compreende-se que acumular, gastar ou investir podem ser atitudes menos egoístas, individualistas ou centralizadas, transformando-se em motores de mudanças sociais.

A Educação Financeira Pedagógica assume a dimensão crítica, quando pensada para garantir o direito a emancipação intelectual dos sujeitos em escolarização, pois é inaceitável que na terceira década do século ainda possa se pensar em ensinar um indivíduo a partir da “transmissão do saber”. O saber de quem é/será transmitido? O saber do professor? O saber acadêmico-científico? O saber de alguma doutrina? O saber do opressor? O saber libertador?

Ela terá a dimensão democrática quando ensinada de forma livre, no sentido de que seja garantido ao educador o direito de conhecer e se debruçar reflexivamente sobre as diversas correntes de pensamento econômico que desenvolvem ações de Educação Financeira, de modo que a partir da construção ampla de conhecimentos, ele possa observar a si e a sociedade e ter competência intelectual para tomar suas decisões financeiras. Essa dimensão sugerida se pauta na inibição de práticas

intencionais de reprodução ou promoção de uma única perspectiva, que limita a conscientização cidadã.

A perspectiva da dimensão democrática da Educação Financeira poderá ser caracterizada considerando a humanização resultante das dimensões participativa, solidária e coletiva. Além disso, a Educação Financeira Pedagógica deve ser promotora do direito a inclusão, em seus diferentes campos. Humanizá-la, portanto, é uma necessidade que se coloca quando observamos as desigualdades na sociedade. Assim sendo, é inadmissível que se promova nos espaços escolares a consolidação e perpetuação das desigualdades através de perspectivas excludentes e opressoras do tema.

A Educação Financeira Pedagógica se tornará sustentável e responsável quando for considerada como uma ação humana para garantir o direito à qualidade de vida, de forma que atinja todas as pessoas e não grupos privilegiados. Pensar nessas dimensões sobre a Educação Financeira Pedagógica nos leva a considerar que, tanto os bens de consumo, como os recursos financeiros, têm (ou deveriam ter) como premissa o bem-estar social. Partindo disso, a escola precisa desenvolver no estudante a responsabilidade socio-sustentável e ensinar que a Educação Financeira não é sinônimo de acúmulo de riquezas, mas que ela está na fraternidade do pensamento coletivo, de longo prazo e que preza pela qualidade de vida dos humanos de todas as gerações e da preservação da fauna e da flora.

Podemos pensar na Educação Financeira Pedagógica em sua dimensão autônoma e plural revisitando a dimensão democrática, mas com uma importante diferença, o respeito aos atores educacionais (professores, acadêmicos e cientistas), de modo que, possa ser garantido a eles o direito de trabalhar com liberdade em detrimento da imposição de ideias e conceitos alienantes ou de aptidão pedagógica duvidosa. Ainda, podemos considerar nessa dimensão, a liberdade das escolas e redes de ensino em decidir como trabalhar o tema, respeitando suas especificidades locais, da comunidade na qual está inserida. O intuito dessa dimensão é garantir que não haja imposições na forma de trabalhar o tema didaticamente, mas que os educadores e educandos tenham acesso a pluralidade de conhecimentos.

A Educação Financeira Pedagógica assumirá a dimensão de atualização para as preocupações e problemas temporais e atemporais quando for trabalhada garantindo o direito a reflexão histórica. Assim, os educandos irão responder não apenas as demandas atuais da sociedade, mas também proporcionar-lhes reflexões

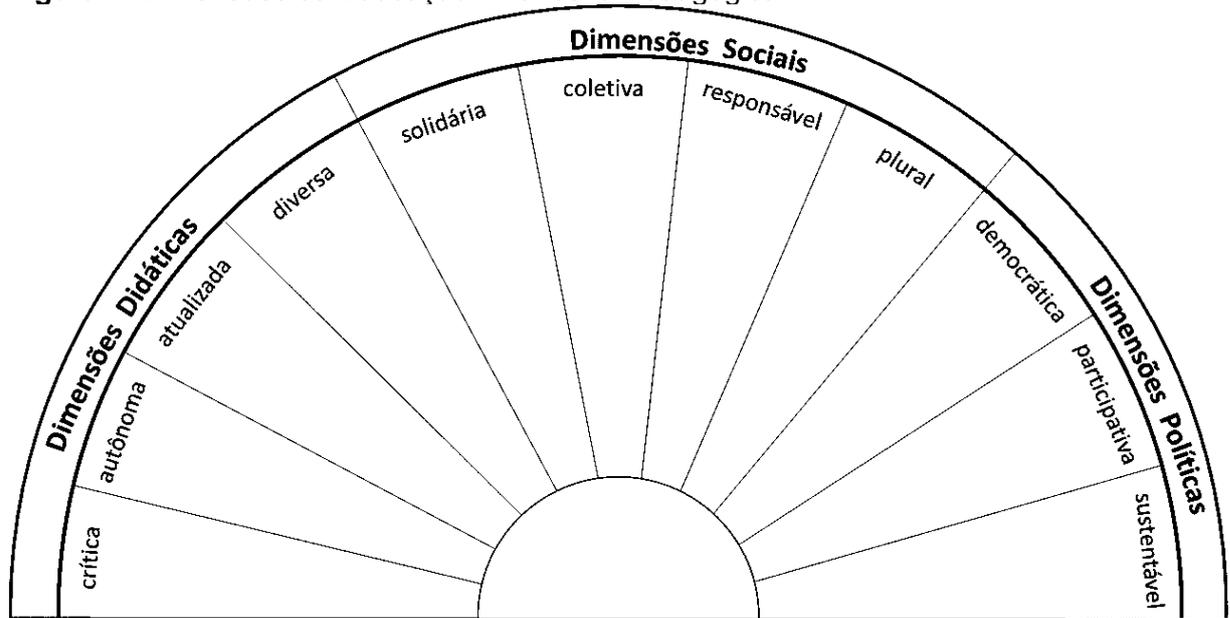
e um ensino histórico e projetivo, ou seja, conhecendo as preocupações das sociedades passadas e refletindo sobre as preocupações e problemas que surgirão nas próximas gerações. Além disso, será atemporal na medida em que posicionado no presente, o estudante perceba as influências das gerações anteriores em sua vida atual e que se perpetuarão para as próximas, corroborando com as questões temporais, na medida em que ele reflita sobre suas ações que influenciarão o futuro.

A Educação Financeira Pedagógica se tornará promotora da diversidade quando garantir o direito a multiplicidade de ideias, culturas, conceitos, abordagens, perspectivas, sujeitos e outras. Essa dimensão pode ser caracterizada como a mais difícil de se concretizar ao longo do trabalho com a Educação Financeira Pedagógica, pois diferentes variáveis podem comprometer a vivência da diversidade nas salas de aula, seja de intolerância ou submissão da escola a determinada corrente ideológica.

A posição dessa dimensão requer que as escolas e salas de aula se tornem espaços de amplitude educacional. Desse modo, pode ser garantido aos estudantes em condição de vulnerabilidade, não apenas uma Educação Financeira que responda a sua realidade ou contexto limitado, pois ele pode e é capaz de alterar essa condição. Ao mesmo passo que aos estudantes em posições privilegiadas, lhes seja proporcionado conhecer realidades e contextos diferentes do seu, para que eles se desenvolvam sensíveis a diversidade e ao próximo, de modo que no exercício de sua cidadania se construa uma sociedade mais fraterna.

Assim sendo, ilustramos a seguir na Figura 1, a concepção de Educação Financeira Pedagógica que tratamos nesta tese, em suas dimensões que convergem para as reflexões realizadas.

Figura 1: Dimensões da Educação Financeira Pedagógica.



Fonte: Autor.

Para melhor compreensão das dimensões de Educação Financeira Pedagógica propostas, organizamos as onze dimensões em três grupos, conforme ilustrado na Figura acima, dimensões didáticas, sociais e políticas. A forma de organização não sugere a existência de gradação, assim sendo, não se espera que todas as dimensões sejam contempladas ao mesmo tempo na sala de aula, mas que elas possam convergir conforme a prática docente.

As dimensões apresentadas podem ser visualizadas como ponto de partida para consolidar a ideia de uma Educação Financeira Pedagógica, podendo ser repensada, reorganizada ou reajustada conforme o desenvolvimento natural da produção de conhecimentos referente ao tema.

Contudo, pensando no ambiente da sala de aula, quando o professor estiver desenvolvendo atividades de Educação Financeira na perspectiva Pedagógica, entende-se que ele estará posicionado em uma ou numa combinação das dimensões. Ainda que o professor desconheça as dimensões, na sua prática elas poderão estar presentes, tendo em vista que no processo de ensino e aprendizado, quando convergem para a reflexão, ultrapassam os muros da escola e ampliam as percepções sociopolíticas dos estudantes, como foi percebido no estudo de dissertação de Silva (2018).

No decorrer do processo de discussão e reflexão em sala de aula, nas três dimensões de Educação Financeira Pedagógica que propomos (didáticas, sociais e

políticas), é importante que o docente oportunize o diálogo entre os estudantes, assumindo um papel de ouvinte e instigador do debate.

Inferimos que o debate conduzido na perspectiva das três dimensões que propomos estimule o desenvolvimento da aprendizagem da Educação Financeira Pedagógica de forma crítico-reflexivo. Desse modo, os estudantes pensam e interpretam as situações disponibilizadas pelo docente, expõem suas ideias, avaliam as ideias dos colegas, debatem, mudam de ideias ou aprofundam-na para consolidar suas considerações a respeito do assunto debatido e tomam suas decisões.

Assim sendo, apresentamos no Quadro 3 a sistematização dessa concepção de Aprendizagem da Educação Financeira Pedagógica.

Quadro 3: Desenvolvimento da Aprendizagem da Educação Financeira Pedagógica.

	Aspectos Reflexivos	Aspectos Críticos
Aprendizagem Cognitiva	- Interpretar - Avaliar outras ideias - Mudar/aprofundar ideias	- Pensar - Consolidar ideias
Aprendizagem Operacional	- Tomar decisões	- Expor ideias - Debater ideias

Fonte: Autor.

Com base no Quadro 3, os aspectos críticos e reflexivos, estão dispostos em dois horizontes de aprendizagem, o cognitivo e o operacional. Os aspectos que estão localizados no horizonte de aprendizagem cognitiva, referem-se à parte da aprendizagem que é construída no campo das ideias, enquanto os aspectos localizados no horizonte de aprendizagem operacional demandam atitudes do estudante, ou seja, pôr suas ideias em prática. Dessa maneira, espera-se que a mobilização de aspectos críticos e reflexivos potencializem as aprendizagens de uma Educação Financeira Pedagógica.

Propomos os elementos apresentados no Quadro 3 como uma possibilidade para o Desenvolvimento da Aprendizagem na Educação Financeira Pedagógica, permitindo que os docentes trabalhem com a proposta de Dimensões da Educação Financeira Pedagógica. Essa abordagem de Educação Financeira Pedagógica está em construção e surgiu como uma reflexão crítica à abordagem neoliberal adotada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) para a Educação Financeira que nas escolas. Nesse sentido, propomos uma ampliação da concepção de Educação

Financeira Escolar discutida por Silva e Powell (2013) e Muniz Junior (2016), de forma a permitir que os sujeitos envolvidos no processo educativo, sejam eles professores ou alunos, se tornem protagonistas na construção de conhecimento sobre o tema, e não apenas consumidores de ideias, materiais ou reflexões vindas de fora da escola.

No próximo capítulo discutimos a respeito da Educação Financeira para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

JÚLIA BEATRIZ SEVERINA – 1984

IV Módulo da Educação de Jovens e Adultos

Eu morava no sítio. Aí, vim trabalhar na rua, de babá. Eu não tive infância, não, mode o trabalho. Fiz até a 5ª série. Aí, depois vim pra rua, depois terminei o estudo, agora a pouco, em 2016.

Olha, eu tive AVC duas vez. Aí, um dia eu sentei, outro dia eu não fiz nem a [inaudível] não, entendesse? Aí, eu venho aqui, um dia eu faço a tarefa, outro dia eu não faço nada, e fico aqui! Eu voltei estudar pra sair do estresse de casa, os filhos, as contas, o marido [risos]. Assim, sair de casa um pouquinho. Já que não tô trabalhando, tenho que sair um pouquinho. E aprender algo, né?

Se eu não vou morrer. É! Muitos objetivos! Mas, agora, agora, quando eu tive AVC, essa última vez, ficou mais difícil. Tem muitos objetivos pra fazer ainda. Se tem alguns... Deixar o marido [risos]. Eu fiquei pensando, é muito difícil mesmo. Acho que... como é que eu vou dizer a você? Nem sei! É que eu não tenho dinheiro! Aí, tem que ter a minha parte. Aí, ele num me deixa também, aí, pronto!

[inaudível], tive raiva, fiz graduação. Mas, agora não tenho vontade. Fiz graduação de professora, professora de criança pequena. Não tô trabalhando, porque eu tô afastada por causa do AVC. Eu trabalhava no abrigo, cozinhando. E vim pra EJA, porque um dia eu consigo ler, no outro dia eu não consigo ler. Aí, eu vim! E aqui eu me distraio.

Acho que ter um concurso [poderia ter tornado a vida diferente], porque eu fiz um concurso, num passei. Um concurso significa uma coisa muito melhor, mesmo se fosse serviço gerais, eu saia pra fora [de casa/casamento], eu ia ter estabilidade!

Eu aprendo, mesmo assim formada, a gente não deixa de aprender, né?! Todo tempo é tempo de aprender. É a primeira vez que venho pra EJA. O médico me recomendou voltar pra sala de aula. Eu me motivo pra vir aprender, “gaiatar”, só isso! É assim mesmo, né?! E tem que coisar os amigos, as professoras, é legal. Aí, desaparece né, não?! É!

Acho que trabalhar, eu não trabalho mais, porque eu não sei. Mas, eu acho que vou trabalhar ano que vem. Vou voltar pro abrigo. Eu acho que vou. Não sei! O ruim também, deixa eu ver mais o quê...é tantas coisas. Pra daqui a uns anos, se eu tiver viva, acho que, acho ficar livre. Livre de marido, de tudo [inaudível] não, assim [inaudível], eu acho. Não quero mais nenhum [marido]. Não, porque... Tá gravando? Ah, num vou dizer não!

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO FINANCEIRA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996) – LDBEN – estabelece a Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica como uma modalidade de ensino que deve garantir acesso educacional como um direito para jovens, adultos e idosos que não concluíram seus estudos em idade regular. Normatizar o ensino para essa modalidade é um passo importante no processo de desenvolvimento de políticas públicas específicas para esse público, uma vez que esse grupo possui características próprias.

Em seu Artigo 4º, a LDBEN destaca a garantia do direito à Educação mediante efetivo dever do Estado e, complementa no Inciso VII que esse direito, para o público da EJA, deve considerar as suas necessidades, garantindo-lhes condições de acesso e permanência na escola.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) nos convida a refletir sobre o lugar social no qual grupos de pessoas estão inseridas, em particular o público da EJA. Entretanto, mesmo a busca por inclusão e equalização das condições educacionais desses sujeitos ou ainda, se nos propusermos a empatia, não dimensionamos suas lutas e as condições que constituem e constroem seus *backgrounds*.

Nesse sentido, concordamos com Freire (1987), que apenas o oprimido (no caso deste estudo, os estudantes da EJA), consegue entender por completa a situação educacional vulnerável na qual se encontra, somente ele compreende a real necessidade de uma Educação libertadora e a importância do seu retorno escolar. Desta forma, a escola deve assegurar a esses estudantes uma Educação crítica, que construa neles um espírito crítico e pensamento reflexivo para contribuir na mobilização de seus *foregrounds*.

Contudo, é importante que se desenvolvam estudos referentes a compreensão de finanças desses sujeitos, uma vez que o consumo de produtos e serviços, não apenas de caráter mercadológico, mas também de sistemas bancários e financeiros, bem como, as consequências geradas por esse consumo, fazem parte do cotidiano deles. Diante disso, cria-se a necessidade de uma formação escolar que dê condições e possibilidades para o desenvolvimento de uma postura crítica frente as decisões relacionadas as finanças.

Revisitando a LDBEN, sua Seção V é dedicada exclusivamente para a modalidade da EJA, definido o perfil desse público no Artigo 37, segundo o qual, são “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996, p. 30) e, em alteração posterior, acrescenta que a modalidade “constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 2018a), por meio da Lei nº 13.632/2018.

Essa premissa inserida na lei dialoga com uma das três funções que Soek (2009) destaca como sendo essencial a ser desempenhada pela EJA, a função qualificadora, que é acompanhada das funções reparadora e equalizadora. A função reparadora é abordada no que concede aos jovens e adultos o direito a escolarização de qualidade e o reconhecimento social; a função equalizadora, por sua vez, é aplicada àqueles que foram desfavorecidos ao acesso ou permanência na escola e permite a atualização dos conhecimentos; enquanto a função qualificadora deve proporcionar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida.

Com base nessas três funções apontadas por Soek (2009), bem como, embasados na Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2014a) e na Pedagogia da Autonomia (Freire, 1996), podemos refletir e propor uma quarta função, a emancipatória.

Essa proposição surge da necessidade de se pensar em uma formação mais ampla, que vá além do mero acesso aos conteúdos escolares e suas atualizações, mas que possa preparar os estudantes da EJA de forma crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, os estudantes podem passar a ocuparem ativamente os espaços nos diferentes âmbitos sociais e a sua aprendizagem não se volta apenas para conteúdos e habilidades escolares, mas para o desenvolvimento da autonomia para observar, questionar, refletir, identificar, propor e efetivar ações que impactam suas vidas individualmente e coletivamente.

Para isso, Skovsmose (2009) dialoga com a *literacia* de Freire (1996) e diz que ela deve ir além do desenvolvimento das capacidades de ler e escrever, mas que deve se referir também a “capacidade para ler e interpretar situações sociais, culturais, políticas, econômicas e interpretar essas situações com condições para a realização de ações de transformação” (Skovsmose, 2009, p. 111).

Percebemos nessa ideia de Skovsmose (2009) uma relação com a nossa proposição de uma quarta função escolar para a modalidade da EJA, a emancipatória. Freire (1996) contribui para a formação de estudantes dessa modalidade

considerando, principalmente, atos de leitura e escrita, que não negamos a sua importância no processo formativo, porém, com o desenvolvimento do pensamento matemático podemos ampliar as possibilidades de estimular a criticidade dos estudantes.

Uma discussão de Skovsmose (2014a) que contribui para a nossa defesa de uma Educação Financeira crítica e reflexiva, alcançando a quarta função da escola que propomos (emancipatória), trata-se do que ele chama de *fenômeno* e *discurso sobre o fenômeno*. O teórico questiona se esses dois elementos são diferentes e afirma que algumas vezes não são, pois, “o discurso constitui o fenômeno e passa a fazer parte dele” (Skovsmose, 2014a, p. 9). Entretanto, segundo ele não podemos pensar sua ideia como radical, ou seja, que o discurso estará sempre associado ou dissociado do fenômeno, por exemplo:

segundo estatísticas, a condição de vida das pessoas, incluindo a expectativa de vida, varia de acordo com o grupo social a que pertencem. Não se muda tal situação com uma simples mudança de discurso. Não se consegue resolver o problema da pobreza e seus efeitos dessa forma. Transformações reais são necessárias. Por outro lado, o discurso influencia, isso sim, as nossas preocupações. À medida que empregamos o discurso para expressar preocupações, podemos, por meio de mudanças de discurso, realizar modificações nelas. Por exemplo, a forma pela qual se entende a pobreza depende do discurso que se emprega para falar sobre ela (Skovsmose, 2014a, p. 9).

Essa situação posta por Skovsmose (2014a) para nos convidar a refletir sobre o *fenômeno* e o *discurso sobre o fenômeno* é relevante para compreendermos a Educação Financeira, em particular para a EJA, tendo em vista que podemos observá-la como o *fenômeno*.

Enquanto educadores, devemos ter cautela com a Educação Financeira que levamos para a sala de aula, pois, o cenário ideal seria possibilitar a discussão sobre o tema a partir de diferentes perspectivas, tendo em vista que se propusermos apenas uma discussão voltada para a seara do mercado financeiro, por exemplo, podemos, de início estar tratando de uma Educação Financeira distante dos estudantes ou pouco significativa.

Não estamos afirmando que é dispensável o acesso dos estudantes a esse tipo de Educação Financeira, ela também precisa ser levada como *fenômeno* para ser discutida em sala de aula, mas de forma crítica e não como modelos e indicações de operações financeiras. É importante um olhar mais amplo, que investigue e discuta

além do investir, do lucro, do ganho, do gasto etc., é preciso sugerir reflexões sobre o neoliberalismo, o capitalismo e políticas públicas, por exemplo.

Revisitando a afirmação de Skovsmose (2014a, p. 9), “não se muda tal situação com uma simples mudança de discurso [...]. À medida que empregamos o discurso para expressar preocupações, podemos por meio de mudança de discurso, realizar modificações”, o ponto chave para o qual devemos direcionar nossa atenção é ao termo preocupações colocado por ele. Segundo o teórico, a forma como é feito o *discurso sobre o fenômeno*, no nosso caso o discurso sobre Educação Financeira, é que vai direcionar as preocupações dos sujeitos e, conseqüentemente, mobilizá-los para tomada de ações ou não.

A Educação Financeira posta de forma crítica e reflexiva, com discursos direcionados para uma visão político-social, como sugerimos a partir da EMC, tem potencial de proporcionar aos estudantes da EJA a possibilidade de realizarem modificações em seus discursos que advêm de suas experiências e contextos, para criarem condições de transformação da sua realidade.

Dessa maneira, ensinar os estudantes a realizarem operações financeiras é dar-lhes uma perspectiva de discurso de Educação Financeira, em contrapartida, propor que esses estudantes investiguem e reflitam sobre o neoliberalismo, capitalismo ou políticas públicas é dar-lhes condições não apenas de fazer operações financeiras, mas de refletirem sobre suas ações financeiras de forma micro (vida pessoal) e considerar elementos macros (coletivo, social etc.) que influenciam em suas vidas, escolhas e decisões.

Parte dos estudantes da EJA já está inserida no mercado de trabalho (precarizado ou não) e no mercado financeiro (como clientes de bancos e de seus produtos), bem como, já lidam diariamente com situações e rotinas financeiras, sejam domésticas, pessoais ou profissionais. Outra parte desses estudantes (os mais jovens e adolescentes) já começam a dedicar mais tempo com essas situações, mesmo que de forma superficial ou supervisionada e com pouca autonomia. Nesse sentido, é necessário incluir a Educação Financeira em suas aulas, em especial nas de Matemática⁵.

⁵ Esta primeira parte da seção foi publicada em forma de artigo no XXV Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (XXV EBRAPEM), realizado online em 2021.

A Educação Financeira faz parte de discussões inseridas oficialmente na sociedade brasileira há mais de uma década, com a promulgação do extinto Decreto Federal nº 7.397/2010, que criou a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) a partir das orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005) para os países membros.

Apesar do Brasil não ser um país membro, como um parceiro-chave adota ações pautadas nas sugestões da Organização. Tomando como base as orientações da OCDE, a Estratégia Brasileira (Brasil, 2010) em uma de suas ações, passa a fazer parte dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas ganhando visibilidade com a publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018b), no qual a Educação Financeira é tratada como um tema transversal, contemporâneo e integrador.

É importante levantar reflexões acerca das ações adotadas pelo Brasil na sua relação com a Organização, que somadas as inúmeras dificuldades e desmontes governamentais que ocorreram durante a segunda década do século XXI, têm como objetivo a inclusão do país como membro da OCDE. Para tanto, o Brasil se vê obrigado a aderir políticas questionáveis de desenvolvimentos em diferentes âmbitos, inclusive educacional, reflexões que serão aprofundadas posteriormente.

Retornando para a Educação Financeira posta no currículo, enquanto tema transversal que perpassa por todas as áreas do conhecimento escolar, neste estudo direcionamos o seu foco na Matemática, porém, sem desconsiderar o seu caráter interdisciplinar, uma vez que, considerando o potencial crítico que empregamos nela, temos uma perspectiva ampla de Educação Financeira, que aborda conteúdos e promove reflexões com a multiplicidade do olhar das diferentes áreas do conhecimento.

Contudo, conjecturamos que em um público heterogêneo e plural, como o encontrado em turmas da EJA, encontramos *foregrounds* distintos em relação às suas percepções e aspirações financeiras e, assim sendo, reforçamos a importância de conhecermos os seus *foregrounds* para construir reflexões a respeito da Educação Financeira.

No que se refere a BNCC, apesar de não ser direcionada para a modalidade EJA é ela que orienta o currículo comum das redes de ensino e, conseqüentemente, influencia nas proposições curriculares para a EJA, sendo, inclusive, estimulada essa atitude. Com isso, considerando que a Educação Financeira é um tema importante

para esse público de estudantes, conjecturamos que ela pode e deve ser incluída nas propostas curriculares das redes de ensino ao reformular seus programas, mesmo que essa reformulação seja mais lenta em relação aos Ensino Fundamental e Médio.

Por esses estudantes já possuírem experiências financeiras em seu cotidiano, a escola precisa inserir discussões de Educação Financeira e refletir como trabalhá-la pedagogicamente, principalmente nas aulas de Matemática, tendo em vista que é o principal momento de discussão e estudo do tema. Apesar da Educação Financeira ser um tema transversal (Brasil, 2018b), é na Matemática que ela se desdobra com maior visibilidade, por conta dos conteúdos da Matemática Financeira, que consideramos como um dos elementos da Educação Financeira.

⁶Ainda que não contemple a EJA, a BNCC (Brasil, 2018b) promove a EF nas escolas como um tema transversal e integrador, dando-lhe um caráter interdisciplinar. Após a publicação da BNCC, a ENEF passou por modificações com o decreto nº 10.292/2020 que, dentre as diversas perdas, podemos destacar a ausência da sociedade civil nas decisões e encaminhamentos de políticas, conforme o Quadro 4.

Quadro 4: Comparação entre os decretos da Estratégia Nacional (ENEF).

	Decreto nº 7.397/2010	Decreto nº 10.393/2020
Institui o Conselho Nacional de Educação Financeira (CONEF).	✓	✗
Institui o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP).	✓	✗
Institui o Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF).	✗	✓
Promove a Ed. Financeira e Previdenciária (cidadania).	✓	✗
Promove a Ed. Financeira Securitária, Previdenciária e Fiscal.	✗	✓
Representação do Banco Central.	✓	✓
Representação da Comissão de Valores Imobiliários.	✓	✓
R. da Superintendência Nacional de Previdência Complementar.	✓	✓
R. da Superintendência de Seguros Privados.	✓	✓
R. do Ministério da Fazenda/Economia (Secretarias)	✓	✓
R. do Ministério da Educação	✓	✓
R. do Ministério do Trabalho e Previdência Social	✓	✗
R. do Ministério da Justiça.	✓	✗
R. da Sociedade Civil.	✓	✗

Fonte: Autor.

⁶ Esta parte final da seção foi publicada em forma de artigo no 8º Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (8º EPEPE), realizado online em 2021.

Com o novo decreto da ENEF, na prática houve a permanência e acentuação do interesse privado nas ações de EF no país e a exclusão dos representantes que configuravam, minimamente, a Estratégia com características sociais. Apesar de mantida a representação do Ministério da Educação, a Estratégia direciona o protagonismo para os outros entes, pois juntos, têm força para disseminar o discurso neoliberal de Educação Financeira.

Destacamos esse ponto para salientarmos a importância da presença da EFE nas salas de aula, em especial, das turmas de EJA, sujeitos participantes no estudo. Diferente das crianças e adolescentes em idade escolar que frequentam o ensino regular para a sua faixa etária, os estudantes dessa modalidade já possuem responsabilidades financeiras da vida adulta, em sua maioria.

Nesse sentido, é preciso que consideremos as especificidades da EJA, assim como destaca Soek (2009, p. 29) que é preciso que a escola, para esses sujeitos, assuma o papel de “formar cidadãos capazes de lutar por seus direitos e de apropriar dos conhecimentos mediados pela escola para se aprimorar no mundo do trabalho e na prática social”. Assim sendo, é indispensável que a escola prepare esses sujeitos para o exercício da cidadania, dando-lhes condições críticas de participação ativa na sociedade.

Resgatando as perdas sociais advindas da nova ENEF, a educação e seus agentes precisam, além de um posicionamento contrário, dedicar esforços para proporcionar uma EFE crítica e reflexiva, para minimizar os prejuízos sociais que se sucederão ao longo do tempo. Assim sendo, apoiamo-nos na definição de Silva e Powell (2013), quando afirmam que a EFE é:

um conjunto de informações através do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, através de um processo de ensino, que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam sua vida pessoal, familiar e da sociedade em que vivem (Silva; Powell, 2013, p. 13).

O trabalho pedagógico com esse tema deve levar em consideração uma formação ampla dos estudantes, para que através da EFE os sujeitos tornem-se responsáveis e corresponsáveis nas suas decisões financeiras, partindo da compreensão de que todos estão inseridos no ambiente financeiro, de forma ativa ou passiva. Desta forma, a:

Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma forma de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma 'educação' para a 'domesticação', para a alienação e uma educação para a liberdade. 'Educação' para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (Freire, 1967, p. 36).

A sensibilidade das palavras de Freire (1967) nos instiga a refletir sobre a objetificação das pessoas por meio da oferta de uma Educação simplória e superficial, que não se preocupa de fato com a emancipação individual, mas com as demandas dominantes. Com isso, destacamos a importância da EFE, posta como um tema que possibilita uma formação ampla, quando trabalhada de forma crítica e reflexiva, em particular, com estudantes da EJA.

A EFE é transversal e multidisciplinar, entretanto, nos atemos à sua especificidade em aulas de Matemática, uma vez que é uma das principais áreas do conhecimento que desenvolve atividades com ela, em particular, com os conteúdos mais específicos da Matemática Financeira. Porém, cabe lembrar que, assim como destaca Silva (2018), a EFE possibilita aos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico através das suas reflexões, seja fazendo uso de elementos matemáticos ou, também em situações de uso de elementos não-matemáticos.

Para atender a uma perspectiva de EFE inclusiva, integradora e diversa, que potencialize e proporcione emancipação dos estudantes, apoiamo-nos nas preocupações da EMC (Skovsmose, 2014a), em especial, aos *backgrounds* e *foregrounds*.

A Revisão da Literatura que segue apresenta o mapeamento de estudos científicos relacionados aos três elementos que sustentam esta investigação: a Educação Matemática Crítica, a Educação Financeira e a Educação de Jovens e Adultos.

CLÁUDIA DANIELE SEVERINA – 1988

IV Módulo da Educação de Jovens e Adultos

Desde os 10 anos que eu trabalho na roça, ajudando pai e mãe. Motivos? precisão mesmo! Todos nós, meu pai e minha mãe sempre criou nós, ajudando eles. Então, os que eles podiam levar, que dava conta de fazer alguma coisa na roça, eles levava. Lembro pouco do meu pai, porque assim, minha convivência com meu pai foi mais a gente pequeno, de buscar a gente com uns 12, 13, 14 anos. Eles se separaram, então eu fiquei só com minha mãe.

É muito complicado lidar com dinheiro, viu! Porque o que eu pego, mal dá pra comprar o necessário. Eu gostaria que as coisas fosse mais barato, né?! Podia render mais um pouco, porque tá difícil! Aumentou tudo, menos o salário.

A gente vem pra aprender pra futuramente ter uma vida mais ou menos, né? Vai melhorar, com certeza! Porque, eu não entendo muito assim da leitura, né?! E a gente sabendo mais um pouco, a gente vai saber economizar mais, né?! Estudei, mas não sai da primeira não, porque eu não tive documento quando eu era criança, eu vim tirar depois de adulta. É complicado, porque me, me impediu de muita coisa, porque nessa idade já era pra mim ter terminado, né? Por conta de documento, e o registro impediu. Fez muita, muita falta! Mas, também não culpo não o meu pai, nem minha mãe. Culpo um pouco meu pai, né? Minha mãe não, porque ela é deficiente, criou a gente tudinho com muita dificuldade.

Eu procurei estudar, pra mim sair das faxina, de faxineira, pra ver se futuramente eu ainda consigo um emprego melhor. E a gente só consegue com estudo, né?! Já desisti da EJA duas vezes, por motivos de casa mesmo. Pressão! Não tive cabeça! Já era pra eu tá no 1º ano, se eu não tivesse desistido. Então, foi muito ruim eu ter desistido, mas também teve muitas dificuldades, que fez eu desistir.

Meu filho, ele era do primeiro ano, ele desistiu no meio do ano, pra trabalhar. Tem 19 anos e eu acho que isso pode afetar um futuro emprego dele, né? Sempre falo pra ele, mas é assim mesmo. Ele diz: "Mainha, eu só sou um, mainha! Eu chego muito cansado e é melhor eu trabalhar." Realmente, se você não trabalha hoje em dia, a gente não tem nada.

Quero ser uma pessoa melhor futuramente pra eles [filhos]. Eu planjo ter uma vida boa, né, futuramente. Ficar no meu cantinho, sair da sala dos outros, das faxinas, ter um emprego bom, né?! Se Deus permitir que eu chegue lá. Só queria sair das faxinas! Trabalho direto assim pra ganhar meu salarinho por mês, mas não tenho uma profissão pra dizer assim... Não sei! Espero que esteja boa [vida], melhor que hoje, né?

5 REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados de uma pesquisa bibliográfica relacionada às temáticas da Educação Matemática Crítica (EMC), Educação Financeira (EF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O capítulo está organizado em duas seções.

Na primeira seção, temos artigos científicos selecionados por meio de uma Revisão Bibliográfica de artigos científicos. Os textos foram coletados, considerando o intervalo temporal de 2010 a 2024, no Portal de Periódicos CAPES (PPC) e nos eventos: Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) e Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM).

Na segunda seção, propomos uma reflexão acerca do Estado da Arte das Teses e Dissertações da área de Ensino cujo tema relaciona Educação Financeira e Educação de Jovens e Adultos. Os textos foram coletados, no intervalo temporal de 2000 a 2024, nas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES (CTD).

5.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DA LITERATURA EM ARTIGOS

Para este estudo literário, adotamos como abordagem uma pesquisa bibliográfica que, conforme Gil (2002), é realizada baseando-se em textos de livros e artigos científicos. Para tanto, concentramos aqui um levantamento de artigos, encontrados nas seguintes bases: Portal de Periódico CAPES (PPC); Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM); Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM). Desse modo:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito ampla do que aquela que poderia ser pesquisada diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema da pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. [...]. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (Gil, 2002, p. 45).

Desta forma, buscamos encontrar evidências de estudos que se pautam na Educação Financeira Escolar para estudantes dos Anos Iniciais da Educação de

Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2014a; 2014b).

Para realizar a pesquisa, consideramos um recorte temporal do período de 2010 a 2024, tendo em vista dois movimentos importantes que ocorreram em dois momentos desse período: a publicação das primeira e segunda Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF – (Brasil, 2010a; Brasil, 2020).

Essa Revisão Bibliográfica objetivou identificar se há evidências de pesquisas com estudantes dos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos que relacionam a Educação Financeira e a Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2014a; 2014b).

Na busca realizada nos bancos de dados mencionados, utilizamos a combinação dos descritores: “Educação Financeira”; “EJA”; “Educação de Jovens e Adultos”; “Educação Matemática Crítica”. Essas informações encontram-se detalhadas no Quadro 5.

Quadro 5: Delimitação da revisão literária.

BASE DE DADOS	DESCRITORES	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Portal de Periódico CAPES; - Encontro Nacional de Educação Matemática; - Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. 	<ul style="list-style-type: none"> - EJA; - Educação de Jovens e Adultos; - Educação Financeira; - Educação Matemática Crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Duplicidade de textos; - Textos fora da área de Ensino da Matemática; - Data de publicação fora do período estabelecido; - Público que não sejam estudantes dos módulos iniciais da EJA. - Foco na Matemática Financeira e/ou Educação Fiscal. - Análise de material didático e/ou curricular.

Fonte: Autor.

Para a busca dos textos nas bases de dados, optamos por procurar os descritores no título, nas palavras-chave e resumo, eliminando os duplicados e que não fossem da área. Posteriormente, com a leitura do objetivo e da metodologia, aplicamos os demais critérios de exclusão: Público que não sejam estudantes dos módulos iniciais da EJA; Foco na Matemática Financeira e/ou Educação Fiscal; Análise de material didático e/ou curricular.

Ao término da pesquisa nos bancos de dados, encontramos um total de 129 artigos científicos. Após aplicado os critérios de exclusão, foram selecionados três textos, conforme mostra Tabela 1. Para melhor compreensão dos dados, organizamos um quadro para consulta de todos os textos no Apêndice E.

Tabela 1: Resultados quantitativos das buscas nas bases de dados.

BASE DE DADOS	RESULTADO DA BUSCA	SELECÇÃO APÓS LEITURA
Portal de Periódico CAPES	05	01
Encontro Nacional de Educação Matemática	117	01
Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática	07	01
TOTAL:	129	03

Fonte: Autor.

Antes de dialogarmos com os três textos selecionados, propomos uma breve reflexão acerca dos dados quantitativos em relação ao total de artigos encontrados. Apresentamos a Tabela 2 com os resultados quantitativos de artigos encontrados por ano.

Tabela 2: Resultados quantitativos de artigos por ano.

ANO	PPC	ANO	ENEM	ANO	SIPEM
2010	0	2010	05	2012	0
2011	0	2013	24	2015	0
2012	0	2016	28	2018	05
2013	0	2019	40	2021	02
2014	0	2022	20	2024	*
2015	01				
2016	0				
2017	0				
2018	0				
2019	0				
2020	01				
2021	02				
2022	01				
2023	0				
2024	0				
TOTAL	05	TOTAL	117	TOTAL	07
* Dados coletados antes da realização da edição 2024 do SIPEM.					

Fonte: Autor.

Relacionados os três descritores de busca no PPC, tem-se um resultado com cinco artigos publicados em revistas científicas. Com relação aos eventos, no intervalo

temporal especificado, aconteceram cinco edições do ENEM e quatro edições do SIPEM.

Observando a trajetória do ENEM, percebemos que havia um crescente interesse de pesquisadores em investigar a elementos financeiros na modalidade da EJA. Entretanto, na última edição do evento as publicações diminuíram pela metade, passando para 20 publicações em 2022. Podemos conjecturar que essa diminuição pode ter relação com o período pós-pandemia, que ainda era recente na data em que ocorreu a última edição do evento.

No que se refere ao SIPEM, nas edições 2012 e 2015 não foram publicados artigos que relacionassem a Educação Financeira com a modalidade EJA. Situação diferente nas outras duas edições (2018 e 2021), que sinalizam interesse dos pesquisadores pelo tema. Cabe ressaltar que os dados foram coletados até abril de 2024, antes da realização da edição do IX SIPEM, em novembro.

No Quadro 6 apresentamos os três textos selecionados para compor as discussões e dialogar com nosso objeto de estudo. Nossa motivação para a escolha do texto 1 baseou-se no fato dele possibilitar delimitações das especificidades da Educação Financeira para os Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos. Os Textos 02 e 03 foram selecionados por consideramos que as ideias que são propostas neles corroboram significativamente com nossas discussões acerca do objeto de estudo, conforme detalhamos em seguida.

No Texto 02, Kistemann Junior (2016) propõe reflexões sobre a Educação Financeira no currículo, demonstrando a necessidade de fortalecer preferencialmente o tema nas escolas. De modo particular, propomos que esse olhar também seja direcionado para a modalidade da EJA considerando as ideias do autor para refletirmos sobre a fragilidade do tema nas orientações curriculares da EJA e na exclusão dessa modalidade no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No texto 03, Hartmann e Maltempi (2021) apresentam dados acerca de um levantamento bibliográfico que dialoga com os dados que encontramos. Nesse sentido, os poucos estudos direcionados para a EJA relacionados a Educação Financeira, sobretudo, para os Anos Iniciais da modalidade, refletem as lacunas existentes nas investigações com esse objeto de estudo.

Quadro 6: Artigos selecionados para discussão.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES
Artigo 01
AUTORES: Silva, Carvalho e Pessoa (2021)
TÍTULO: <i>Foregrounds</i> e Educação Financeira Escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos
OBJETIVO: Discutir a ideia de <i>foreground</i> proposta pela Educação Matemática Crítica e sua relação com a Educação Financeira Escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos.
ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
Artigo 02
AUTOR: Kistemann Junior (2016)
TÍTULO: Uma discussão sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o tema integrador "consumo e Educação Financeira" e o currículo de Matemática
OBJETIVO: Apresentar o atual contexto social e escolar brasileiro, no tocante às novas propostas curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Financeira.
SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
Artigo 03
AUTORES: Hartmann e Maltempi (2021)
TÍTULO: Educação Financeira e Educação Matemática Crítica: compreensões e um levantamento bibliográfico de pesquisas brasileiras
OBJETIVO: Apresentar e discutir um levantamento bibliográfico a partir das produções acadêmicas disponíveis no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Fonte: Autor.

Os três textos selecionados propõem discussões distintas, mas que se complementam na medida em que dialogam para convergir na defesa da necessidade de ampliação das pesquisas que tenham como tema a Educação Financeira e como público-alvo os estudantes dos módulos iniciais da EJA. É preocupante verificar um cenário no qual em uma amostra de 129 artigos científicos, apenas um discuta o tema da EJA e demonstre interesse pela modalidade.

Dos três textos selecionados, apenas o de Silva, Carvalho e Pessoa (2021) discorrem sobre a Educação Financeira para os módulos iniciais da EJA⁷. Optamos por selecionar os textos de Kistemann Junior (2016) e de Hartmann e Maltempi (2021), para corroborar com nossa posição em defesa de uma Educação Financeira pautada na criticidade e na urgência da necessidade de se voltar a produção de conhecimento também para a EJA, em particular, nos módulos iniciais.

⁷ Esse artigo é uma publicação de um recorte do ensaio teórico desta tese.

Silva, Carvalho e Pessoa (2021) propõem reflexões acerca da influência dos *backgrounds* e *foregrounds* na construção social do sujeito enquanto estudantes da EJA. Esse público de estudantes já frequenta a escola, no entanto, este ambiente nem sempre está preparado para recebê-los e atendê-los. Esse aspecto da realidade da escola aumenta ainda mais a desigualdade de suas projeções de futuro.

Pautados nas ideias da Educação Matemática Crítica, os autores debatem a ideia de que uma Educação com responsabilidade social exige a participação de três agentes: a escola, o professor e o estudante. Esses três agentes são considerados protagonistas na composição dos repertórios de vida que os estudantes constroem por meio da educação.

No texto, há um diálogo entre diferentes teóricos que conjecturam para o entendimento da necessidade de se compreender a importância que os *backgrounds* e os *foregrounds* têm ao longo da vida dos estudantes, em particular, os da EJA. Nesse sentido, segundo os autores, quando o estudante tem acesso a uma formação crítica e reflexiva, ele consegue reformular a interpretação que possui do seu passado e ampliar o que ele enxerga como possibilidades de futuro.

Por se tratar de um texto que é recorte desta tese, cujo conteúdo já foi explorado e discutido ao longo da tese, seguiremos com as reflexões que encontramos nos outros dois artigos selecionados.

Para Kistemann Junior (2016), o contexto no qual foi proposta e implantada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as recomendações sobre Educação Financeira, refletia uma sociedade que passava a reconhecer a importância do papel da escola e dos educadores como agentes principais no processo de aprendizagem dos estudantes, sobretudo, naqueles relacionados às finanças. Ainda, segundo o autor, os resultados obtidos pelo país nos exames internacionais, que avaliam a aprendizagem dos estudantes, demonstravam que dois terços de estudantes com 15 anos não conseguiam interpretar situações dedutivas, eram incapazes de entender ou interpretar textos pequenos ou mesmo realizar operações básicas da Matemática. Esses resultados corroboraram para as ações tomadas em direção a uma Base Comum, ainda que direcionemos críticas a ela, uma vez que:

No âmbito social, o Brasil ainda apresenta muitas desigualdades sociais que refletem na aprendizagem dos seus estudantes. Há muitas regiões em que escolas ainda não possuem condições mínimas de infraestrutura, sem bibliotecas ou banheiros, laboratórios de Matemática e ciências, o que de acordo com o educador matemático

Ole Skovsmose resulta no *foreground* arruinado do estudante, ou seja, influências externas que poderiam auxiliar na aprendizagem discente, interferem e arruinam a aprendizagem, causando desmotivação na vontade de frequentar a escola e aprender (Kistemann Junior, 2016, p. 03).

Ainda que o autor não dirija essas reflexões para o público da EJA em seu texto, a realidade da modalidade não se distancia do seu relato, podendo, por vezes, ser ainda mais agravado. De um modo geral, concordamos com a ideia de que o *foreground* dos estudantes se constrói arruinado, destruído, amputado ou multiplicado com base no que o ambiente educacional, social, econômico e cultural oferta para eles.

Um outro debate que permeia as reflexões do autor é em relação a preocupação com o consumo e a forma como a sociedade construiu e dissemina o conceito atual de consumo, delineado por Bauman (2008) como líquido. A escola precisa enfrentar essa ideia do consumo desordenado, e todas as temáticas de Educação Financeira, com responsabilidade social e a preocupação na formação cidadã dos sujeitos. Pensar em uma Educação Financeira que seja ampla, interdisciplinar e social é:

Um grande desafio que se coloca com a proposta de inserção da Educação Financeira no contexto escolar relaciona-se à superação da perspectiva de limitar objetos matemáticos em bloco isolados e estanque ou em “gavetas” sem comunicação e interação entre esses objetos, ocorrendo a compartimentalização dos conteúdos e fragilizando a construção do conhecimento matemático por parte do estudante (Kistemann Junior, 2016, p. 06).

Sabemos da relevância que a Matemática tem na formação e construção social dos sujeitos. Nesse sentido, vamos ao encontro do autor e destacamos a importância de a Educação Financeira não ser conduzida como um objeto isolado dentro da Matemática. Entretanto, se observarmos o quadro do Apêndice E com a lista do resultado do levantamento dos artigos nas bases de dados apresentadas, perceberemos que ainda existe uma tendência de fazer da Educação Financeira um sinônimo da Matemática Financeira. Com isso, a produção de conhecimentos sobre Educação Financeira, pode estar reforçando essa ideia, uma vez que ainda não se tem um cuidado epistemológico por diferenciá-las como conhecimentos distintos, que dialogam, mas não têm o mesmo significado.

O estudo de Hartmann e Maltempo (2021) contribui validando os nossos achados bibliográficos. Há, ainda uma carência na produção de conhecimentos de

Educação Financeira para a EJA. Os autores fazem um levantamento de teses e dissertações brasileiras que tenham como tema a Educação Financeira sob a lente teórica da Educação Matemática Crítica.

Os autores fizeram um levantamento nas bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD). Utilizaram como descritores: “Educação Financeira” e “Educação Matemática Crítica”, encontrando um resultado de 33 textos, com apenas um desses sendo tese.

Segundo os autores, a região que concentrava a maior parte dessas pesquisas era o Sudeste, com 51,52% (17 estudos), seguida do Nordeste, com 27,27% (09 estudos), em terceiro o Sul com 15,15% (05 estudos) e o Centro-oeste, com 6,06% (02 estudos). Cabe ressaltar que no texto não houve menção ao fato de não ter sido encontrado trabalho na região Norte.

Em linhas gerais, o Sudeste e o Nordeste representavam 78,8% do total das pesquisas analisadas, o que correspondia a 26 trabalhos. Para os autores, duas instituições se destacam e colaboraram para esse resultado, sendo a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cada uma com seis pesquisas.

Das 33 pesquisas encontradas pelos autores, 16 estavam ligadas à Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática. Ainda, desse universo de 33 trabalhos, predominava a produção de conhecimentos relacionados à Educação Básica, com 23 estudos direcionados tanto para atividades com estudantes, como para a análise de livros didáticos, sendo oito relacionadas ao Ensino Fundamental e 15 ao Ensino Médio. Com relação aos demais trabalhos, havia: revisão teórica, formação continuada de professores, inclusão, transdisciplinaridade e formação de profissionais de nível superior.

De um modo geral, os autores apontam que há uma preferência por pesquisar Educação Financeira sob a lente da Educação Matemática Crítica na Educação Básica, sendo carente a produção de conhecimentos científicos para esse tema na formação inicial e continuada de professores, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Superior, uma vez que:

Ao ponderarmos sobre como a Educação Financeira é abordada, evidenciamos que a grande maioria das produções refletiu acerca dessa temática na Educação Básica, principalmente pela idealização de atividades e análise de livros didáticos. Ainda, foi possível observar que houve estudos que atenderam aos critérios de busca e foram de

cunho teórico, sobre formação continuada de professores, inclusão e transdisciplinaridade. Nesse sentido, concluímos que há a necessidade de produzir investigações que tematizem a Educação Financeira sob a Educação Matemática Crítica na formação inicial de professores de Matemática e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em síntese, principalmente, teses de doutorado precisam ser realizadas no Brasil sobre Educação Financeira e Educação Matemática Crítica, voltadas à EJA e à formação inicial de professores (Hartmann e Maltempi, 2021, p. 12).

Os elementos apresentados por Silva, Carvalho e Pessoa (2021); Kistemann Junior (2016); Hartmann e Maltempi (2021), convergem para fortalecer este estudo de tese, uma vez que, é evidenciada a fragilidade na produção de conhecimentos que relaciona a Educação Financeira com a Educação de Jovens e Adultos, em particular, com o aporte teórico da Educação Matemática Crítica. Apesar de serem utilizados descritores diferentes, o estudo de Hartmann e Maltempi (2021) antecipa alguns dados que serão apresentados na próxima seção, na qual construímos o Estado da Arte das teses e dissertações que abordam a Educação Financeira na EJA.

5.2 ESTADO DA ARTE DAS TESES E DISSERTAÇÕES

As pesquisas de Estado da Arte permitem a análise do objeto estudado em um recorte temporal. Tem como direcionamento, reconhecer os principais resultados de pesquisas, identificando temas e abordagens dominantes, emergentes e lacunas com campos pouco explorados pela ciência. É relevante por ser uma alternativa que oferece uma visão crítica e resumida sobre a área investigada, contribuindo para inteirar os pesquisadores dos percursos mais relevantes a serem investigados. Assim:

Estados da Arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para as questões propostas e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski e Ens, 2006, p. 39).

As autoras destacam ainda, que pesquisas do Estado da Arte não devem se restringir a identificar a produção científica, mas deve analisá-la, categorizá-la e revelar os percursos que são tomados e os aspectos que são dominantes e emergentes relacionados ao objeto de estudo. Dessa forma:

As pesquisas do tipo Estado da Arte parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas (Ferreira, 2002, p. 258).

São pesquisas do Estado da Arte que conduzem os pesquisadores para a compreensão do estado atingido pelo conhecimento produzido sobre determinado tema ou área, sua amplitude e tendências teóricas e metodológicas. Para Ferreira (2002), se faz necessária essa compreensão do estado atingido pelo conhecimento em determinado momento para a evolução da ciência, uma vez que se ordena de forma periódica um conjunto de informações com resultados já alcançados.

Para compor o mapa de textos apresentados a seguir, realizamos a busca em dois bancos de dados: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD). Diferente de Hartmann e Maltempi (2021), os descritores utilizados para a busca foram: “Educação Financeira”, “Educação de Jovens e Adultos” e “Educação Matemática Crítica”.

Para esse estudo de Estado da Arte, temos como objetivo, conhecer as lacunas e tendências da produção de conhecimento nas Teses e Dissertações que relacionam a Educação Financeira com a Educação de Jovens e Adultos, bem como, se há abordagens na perspectiva da Educação Matemática Crítica nessas pesquisas.

A pesquisa iniciou-se pela BDTD, resultando em 20 textos. Com base nos critérios de exclusão, intervalo temporal, duplicidade e área de ensino, restaram 14 textos, sendo excluídos quatro que não tinham relação com o tema e dois duplicados.

Na CTD, utilizando os mesmos descritores, o resultado foi de dois textos que já haviam sido catalogados na base de dados anterior. Realizamos outra busca com a combinação dos descritores “Educação Financeira” e “Educação Matemática Crítica”, resultando em 52 textos, porém apenas dois relacionados ao nosso objeto de estudo, os mesmos já catalogados na outra base de dados. A combinação dos descritores “Educação Matemática Crítica” e “Educação de Jovens e Adultos”, resultou em 14 textos, com apenas dois relacionados ao nosso objeto de estudo, os mesmos já catalogados. Já com a combinação dos descritores “Educação Financeira” e “Educação de Jovens e Adultos”, tivemos como resultado 29 textos, que aplicados os mesmos critérios de exclusão, foram excluídos um que não tinha relação com o tema e sete duplicados, restando 21 textos.

Com isso, temos um mapa de textos que tiveram como tema a Educação Financeira e como sujeitos, estudantes da Educação de Jovens e Adultos, nos proporcionando uma visão ampliada da forma como o tema está se desenvolvendo cientificamente para a modalidade. A busca foi realizada com delimitação temporal de 2000 a 2024 e somando as duas bases de dados, encontramos um total de 35 dissertações e nenhuma tese. Na BDTD foram encontradas 14 dissertações e no CTD 21 dissertações, conforme Tabela 3 a seguir.

Tabela 3: Resultados quantitativos de dissertações por ano.

ANO	BDTD	CTD
2000	0	0
2001	0	0
2002	0	0
2003	0	0
2004	0	0
2005	0	0
2006	0	0
2007	01	0
2008	0	0
2009	0	0
2010	0	0
2011	0	0
2012	01	0
2013	0	01
2014	0	01
2015	02	02
2016	0	0
2017	0	0
2018	0	05
2019	03	03
2020	03	01
2021	02	01
2022	0	03
2023	02	04
2024	0	0
TOTAL	14	21

Fonte: Autor.

A ideia inicial era fazermos um refinamento, após a leitura prévia dos principais elementos (palavras-chave, resumo e metodologia), para selecionar textos que fossem direcionados para os módulos iniciais da EJA. Entretanto, não obtivemos êxito, pois não foi encontrado nenhuma dissertação com esse direcionamento, surgindo assim, a estruturação dos textos em um estudo de Estado da Arte.

No Quadro 7, apresentamos as 35 dissertações que são objeto de estudo desta seção. As informações detalhadas desses textos estão no [Apêndice F](#).

Quadro 7: Textos encontrados nas bases de dados BDTD e CTD.

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2007	SILVEIRA, Karla Beatriz Vivian	O Educando da EJA: dificuldades e superações na aprendizagem de Matemática Financeira	UNIFRA (RS)
2012	COSTA, Luciano Pecoraro	Matemática Financeira e Tecnologia: espaços para o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos da Educação de Jovens e Adultos	UFJF (MG)
2013	RESENDE, Amanda Fabri de	A Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura da produção de significados financeiro-econômicos de dois indivíduos-consumidores	UFJF (MG)
2014	FLOR, Luciano de Almeida	Discussões da Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos	UENF (RJ)
2015	COSTA, Ana Luíza Severina Araujo	Matemática Financeira e Cidadania: Interlocução, leituras e experiências	UEPB (PB)
2015	CARGNIN, Rita Maria	Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de ensino através da resolução de problemas	UFN (RS)
2015	ALBUQUERQUE, Vanessa de	A abordagem da Educação Financeira nas escolas: uma proposta didática para Educação de Jovens e Adultos nos Anos Finais do Ensino Fundamental	UNIGRANRIO (RJ)
2015	BARTMEYER, Claudilene Aparecida Pandorf	Ensino de habilidades monetárias para educandos com deficiência intelectual (DI) da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	UTFPR (PR)
2018	ANTONANGELO, Amanda Rodrigues	Economia doméstica na Educação de Jovens e Adultos	UTFPR (PR)
2018	MUNIZ, Carlos Magno Oliveira	Educação de Jovens e Adultos (EJA) e saberes matemáticos sob a perspectiva da Educação Financeira Escolar	UNIGRANRIO (RJ)
2018	CHIAPPETTA, Stephany Karoline de Souza	Etnomatemática como aporte para o ensino de Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos	UPE (PE)
2018	SANTOS, Lilian Regina Araujo dos	Educação Financeira Escolar na EJA: discutindo a organização orçamentária e a gestão de pequenos negócios informais	UFJF (MG)

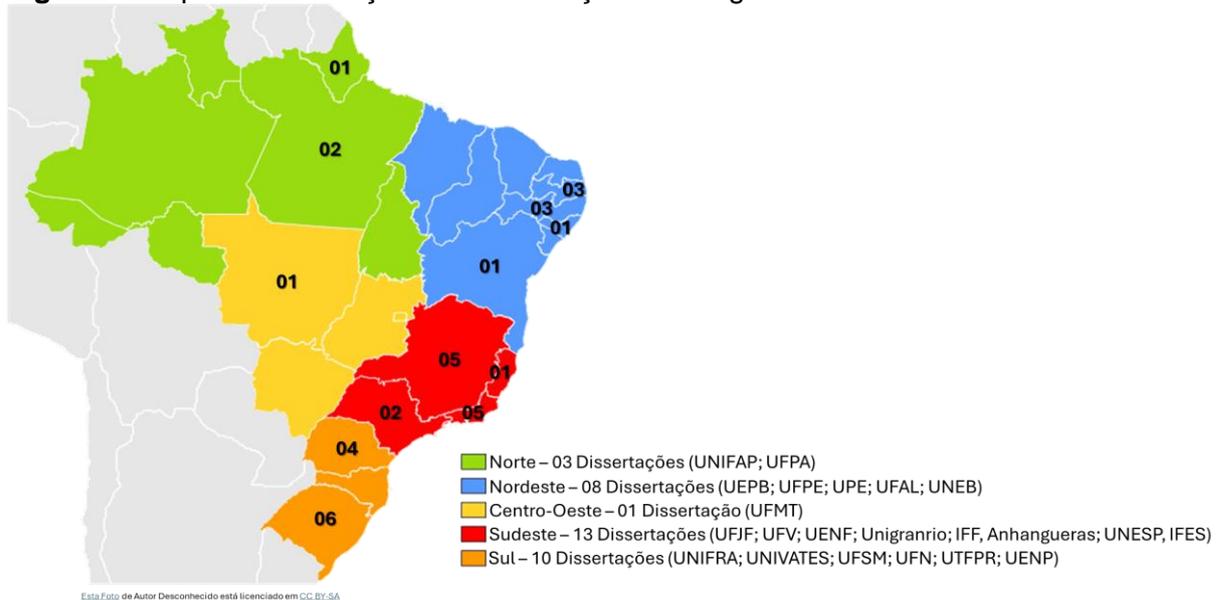
ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2018	LIMA, Ivonildo Ferreira	O livro didático para o ensino de Matemática: análise sobre o conteúdo de Matemática Financeira nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos	UFAL (AL)
2019	CASADO, Wellison Gomes	A Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos: possibilidades de ensino e aprendizagens	UEPB (PB)
2019	SOUZA, Maria Islany Caetano de	Textos de outros contextos: contribuições para o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos	UEPB (PB)
2019	ROSSETTO, Júlio César	Educação Financeira Crítica: a gestão do orçamento familiar por meio de uma prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos	UNIVATES (RS)
2019	HURTADO, Antonio Paulo Guillen	Educação Financeira: material didático para Educação de Jovens e Adultos	UENP (PR)
2019	SANTOS, Dayse Queiros	Educação Financeira de Jovens e Adultos: uma proposta de intervenção a partir da Base Nacional Comum Curricular	UNEB - BA
2019	CHAGAS, Márcio Alexandre do Nascimento	Qual é o seu "cafezinho"? A inclusão social de alunos da EJA	ANHANGUERAS (SP)
2020	SEIXAS, Geovânia dos Santos	Significados externalizados por alunos da EJA frente à resolução de questões sobre o tema Educação Financeira	UFMS (RS)
2020	XISTO, Luiz Paulo	Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA): buscando uma visão empreendedora para estudantes adultos no município de Irupi – ES	UFJF (MG)
2020	NASCIMENTO, Wesley Gonçalves do	Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: vivências no Instituto Federal de Goiás	UNIVATES (RS)
2020	VIANA, Wanderson Felix	A Etnomatemática como um aporte epistemológico na Educação de Jovens e Adultos: um estudo no âmbito do comércio ambulante	UPE (PE)
2021	PUNTEL, Elis	UEPS para a investigação da Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos	UFMS (RS)
2021	SILVA, Maria Manuela Figuerêdo	Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: o livro didático, as concepções de professores e o planejamento de suas práticas	UFPE (PE)

ANO	AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
2021	CARDOSO, Renata Nogueira	Educação Financeira para Jovens e Adultos: uma aplicação utilizando dispositivos móveis	IFF (RJ)
2022	SILVA, Lindeval Luiz Caldas da	A importância da Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso com alunos do Ensino Médio da EJA em uma escola pública no município de Santana-AP	UNIFAP (AP)
2022	COSTA, Ana Paula Rodrigues da	Educação Financeira Escolar e EJA: analisando significados produzidos por alunos durante práticas educativas investigativas	IFES (ES)
2022	SANTANA, Daiany dos Reis	Análise da evasão escolar na EJA e uma proposição ao ensino de Matemática visando a permanência dos estudantes	UENP (PR)
2023	MEROLA, Rafael de Moraes	Juros, consumo e meio ambiente: um olhar para a Educação Financeira presente no livro didático do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos	UNESP (SP)
2023	ANDRADE, Natália Cristina Cal	A Educação Financeira como estratégia múltipla para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	UFV (MG)
2023	BORGES NETO, Alcides Coelho	Educação Financeira: uma abordagem de ensino na EJA do sistema prisional	UNIGRANRIO (RJ)
2023	VERAS, Helena Bertoleti	A Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos	UFMT (MT)
2023	MARTINS, Matheus dos Santos	Educação Financeira na Educação do Campo: uma proposta de ensino de Matemática para alunos da EJA	UFPA (PA)
2023	MARQUES, Gilvan de Souza	O ensino de porcentagem por meio de resolução de problemas com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 4ª etapa	UFPA (PA)

Fonte: Autor.

Com os textos apresentados, inicialmente vamos destacar a quantidade de produções por regiões pelo Brasil, conforme mostra a Figura 2.

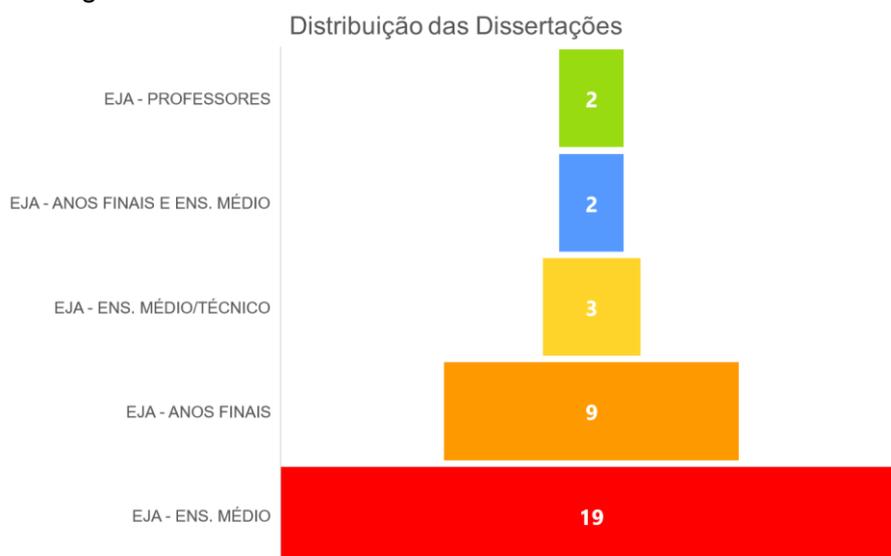
Figura 2: Mapa de distribuição das dissertações catalogadas.



Fonte: Autor.

Assim como ocorreu no estudo de Hartmann e Maltempi (2021), percebemos uma concentração de produções na região Sudeste. Por nossa pesquisa tratar de outro objeto, diferente daquela proposta por aqueles autores, encontramos trabalhos também na região Norte. De um modo geral, consideramos insuficiente a quantidade de produção de pesquisas sobre Educação Financeira para a modalidade em nível nacional, em especial, para os módulos iniciais, como observado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Distribuição por etapas de escolarização e sujeitos/professores das dissertações catalogadas.



Fonte: Autor.

Quando categorizados por etapas de escolarização e sujeitos/professores, os 35 estudos revelam uma predisposição de se direcionar os estudos de Educação Financeira na EJA, preferencialmente, para os módulos do Ensino Médio. Se considerarmos as três categorias: EJA Ensino Médio; EJA Ensino Médio/Técnico e EJA Anos Finais e Ensino Médio, juntas elas correspondem 68% das dissertações catalogadas. Ou seja, mais de dois terços das pesquisas são direcionadas para os módulos do Ensino Médio.

Reconhecemos que são poucos os estudos de Educação Financeira direcionados para a EJA, todavia, identificamos que há uma fragilidade maior em relação aos módulos iniciais, por não haver investigações direcionadas para esse grupo. O gráfico também nos revela que é preciso investir na pesquisa com professores da modalidade, seja com formações ou mesmo ouvindo suas experiências com base no tema.

No Quadro 8 a seguir, apresentamos as 65 palavras-chave utilizadas em todos os textos e a quantidade de vezes em que foram utilizadas por região brasileira.

Quadro 8: Palavras-chave utilizadas pelas dissertações catalogadas.

PALAVRAS-CHAVE	NORTE	CENTRO-OESTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	QUANTIDADE TOTAL
Educação de Jovens e Adultos	03	01	05	11	05	25
Educação Financeira	03	01	05	10	06	25
Matemática Financeira	02	01	03	02	02	10
Educação Matemática	01	01	01	05	-	08
Livro Didático	-	-	02	01	01	04
EJA	-	-	01	-	02	03
Aprendizagem Significativa	-	-	02	-	01	03
Etnomatemática	-	-	02	-	01	03

PALAVRAS-CHAVE	NORTE	CENTRO-OESTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	QUANTIDADE TOTAL
Educação Matemática Crítica	-	-	01	01	-	02
Ensino de Matemática	-	-	-	01	01	02
Ensino e Aprendizagem	01	-	-	-	01	02
Concepções e Práticas Docente	-	-	01	-	01	02
Planejamento Financeiro	-	01	-	01	-	02
Ensino	-	-	02	-	-	02
Consumo	-	-	01	01	-	02
Gênero Textual	-	-	01	01	-	02
Sequência Didática	-	-	01	01	-	02
Tomada de Decisão	-	-	-	02	-	02
Produção de Significado	-	-	-	02	-	02
Engenharia Didática	-	-	-	02	-	02
Teoria das Situações Didáticas	-	-	-	02	-	02
Educação para o Consumo	-	-	01	-	-	01
Letramento Financeiro	-	-	01	-	-	01
Currículo Escolar	-	-	01	-	-	01
Anos Finais do Ensino Fundamental/EJA	-	-	01	-	-	01

PALAVRAS-CHAVE	NORTE	CENTRO-OESTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	QUANTIDADE TOTAL
Linguagem Matemática	-	-	01	-	-	01
Dialogismo	-	-	01	-	-	01
Formação Crítica	-	-	01	-	-	01
Ensino de Porcentagem	01	-	-	-	-	01
Educação do Campo	01	-	-	-	-	01
Criticidade	-	-	-	01	-	01
Cidadania	-	-	-	01	-	01
Tecnologia	-	-	-	01	-	01
Empreendedorismo	-	-	-	01	-	01
Produto Educacional	-	-	-	01	-	01
Ensino Médio	-	-	-	01	-	01
Consumismo	-	-	-	01	-	01
Ensino Híbrido	-	-	-	01	-	01
Inclusão Social	-	-	-	01	-	01
Facebook	-	-	-	01	-	01
Dispositivos Móveis	-	-	-	01	-	01
Educação Prisional	-	-	-	01	-	01

PALAVRAS-CHAVE	NORTE	CENTRO-OESTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	QUANTIDADE TOTAL
Dificuldade	-	-	-	-	01	01
Superação	-	-	-	-	01	01
Matemática	-	-	-	-	01	01
Resolução de Problemas	-	-	-	-	01	01
Analfabetismo Financeiro	-	-	-	-	01	01
Controle Financeiro	-	-	-	-	01	01
Mapas Conceituais	-	-	-	-	01	01
Peixe	-	-	-	-	01	01
ENCCEJA	-	-	-	-	01	01
Financeiro	-	-	-	-	01	01
Endividamento	-	-	-	-	01	01
Inadimplência	-	-	-	-	01	01
Proposta Interdisciplinar	-	-	-	-	01	01
Registro de Representação Semiótica	-	-	-	-	01	01
Metanálise	-	-	-	-	01	01
Literacia Financeira	-	-	-	-	01	01
Deficiência Intelectual	-	-	-	-	01	01

PALAVRAS-CHAVE	NORTE	CENTRO-OESTE	NORDESTE	SUDESTE	SUL	QUANTIDADE TOTAL
Ensino de Habilidade Monetárias	-	-	-	-	01	01
Economia Doméstica	-	-	-	-	01	01
Planilha de Consumo Mensal	-	-	-	-	01	01
ENEF	-	-	-	-	01	01
Educação Básica	-	-	-	-	01	01
Abandono ou Evasão na EJA	-	-	-	-	01	01

Fonte: Autor.

As palavras-chave que se destacam com uma maior menção nos trabalhos, são: “Educação de Jovens e Adultos” e “Educação Financeira”. A “Matemática Financeira” aparece como a terceira palavra-chave mais utilizada nas dissertações catalogadas, porém, cabe destacar que entre os 25 textos que utilizam a palavra-chave “Educação Financeira”, nove têm como foco de pesquisa a Matemática Financeira, ou seja, apesar de definirem a Educação Financeira como tema da investigação exploram nos estudos os conhecimentos matemáticos das finanças.

Nos quadros que seguem apresentamos os principais elementos teórico-metodológicos que são adotados pelas dissertações catalogadas. Nesses quadros, abordamos os aspectos teóricos (quadro 9), os objetos matemáticos estudados (quadro 10), a metodologia (quadro 11) e as temáticas financeiras investigadas (quadro 12).

Quadro 9: Aspectos teóricos que embasam as dissertações catalogadas.

ASPECTOS TEÓRICOS	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Educação Matemática Crítica	Costa (2012); Albuquerque (2015); Rossetto (2019); Santos (2019); Xisto (2020); Silva (2021); Merola (2023); Andrade (2023); Veras (2023); Martins (2023)
Etnomatemática	Chiappetta (2018); Santos (2019); Viana (2020); Santana (2022); Martins (2023)

ASPECTOS TEÓRICOS	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Modelo dos Campos Semânticos	Resende (2013); Xisto (2020); Costa (2022)
Aprendizagem Crítica Significativa	Seixas (2020); Viana (2020); Puntel (2021)
Educação Crítica	Lima (2018); Santos (2019)
Metodologia Resolução de Problemas	Cargnin (2015); Marques (2023)
Situações Didáticas	Muniz (2018); Santos (2018)
Projetos de Kilpatrick	Silveira (2007)
Dialogismo, Enunciado e Enunciação	Souza (2019)
Metodologias Ativas	Chagas (2019)
Aprendizagem Sociointeracionista	Cardoso (2021)
Registro de Representação Semiótica	Cardoso (2021)
Não Identificado	Flor (2014); Costa (2015); Bartmeyer (2015); Antonangelo (2018); Casado (2019); Hurtado (2019); Nascimento (2020); Silva (2022); Borges Neto (2023)

Fonte: Autor.

Com base nas categorias teóricas encontradas nas dissertações (Quadro 9), identificamos que há uma predominância da Educação Matemática Crítica como direcionamento teórico para embasar os estudos de Educação Financeira para a EJA. Comparado ao Quadro 8, no qual a Educação Matemática Crítica foi mencionada como palavra-chave das pesquisas apenas duas vezes, no Quadro 9 esses 10 estudos que tomam a Educação Matemática Crítica por base a consolidam como aporte teórico dos estudos com o tema para a modalidade.

Ainda, percebemos que outros três aportes teóricos apontam como tendência de direcionamentos das pesquisas de Educação Financeira para a EJA, sendo: Etnomatemática; Modelo dos Campos Semânticos e Aprendizagem Crítico Significativa. É importante essa diversificação de aportes teóricos, pois possibilita que a produção de conhecimentos avance com qualidade atendendo as diferentes necessidades.

A categoria “Não Identificado” foi criada para a inserção dos textos que optaram por não fazer uso de um arcabouço teórico, por vezes considerando a revisão literária como aporte teórico. Nesse sentido, mesmo com a apresentação de discussões relevantes, optamos por não considerar as revisões literárias como teoria, por elas não serem um conjunto sistemático de ideias consolidadas que possam ser aplicadas cientificamente.

No Quadro 10 apresentamos o repertório de objetos matemáticos que foram utilizados pelas pesquisas.

Quadro 10: Objetos matemáticos estudados pelas dissertações catalogadas.

OBJETO MATEMÁTICO	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Porcentagem	Silveira (2007); Costa (2012); Resende (2013); Flor (2014); Costa (2015); Carginin (2015); Albuquerque (2015); Antonangelo (2018); Muniz (2018); Santos (2018); Lima (2018); Casado (2018); Souza (2019); Rossetto (2019); Santos (2019); Chagas (2019); Xisto (2020); Nascimento (2020); Silva (2021); Cardoso (2021); Silva (2022); Santana (2022); Borges Neto (2023); Veras (2023); Marques (2023)
Juros	Silveira (2007); Costa (2012); Resende (2013); Flor (2014); Costa (2015); Carginin (2015); Antonangelo (2018); Muniz (2018); Muniz (2018); Santos (2018); Lima (2018); Souza (2019); Rossetto (2019); Santos (2019); Chagas (2019); Xisto (2020); Viana (2020); Silva (2021); Cardoso (2021); Silva (2022); Santana (2022); Merola (2023); Veras (2023)
Tabela/Gráfico/Quadro	Albuquerque (2015); Chiappeta (2018); Lima (2018); Cardoso (2021); Santana (2022); Andrade (2023); Martins (2023)
Sistema Monetário	Costa (2015); Bartmeyer (2015); Casado (2019); Silva (2021); Santana (2022)
Unidades de Medidas	Santos (2018); Costa (2022); Santana (2022); Andrade (2023); Borges Neto (2023)
Regra de Três	Flor (2014); Muniz (2018); Lima (2018); Santana (2022); Veras (2023)
Números Racionais	Albuquerque (2015); Santana (2022); Martins (2023)
Números Decimais	Albuquerque (2015); Santana (2022); Veras (2023)

OBJETO MATEMÁTICO	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Expressões Algébricas	Silva (2021); Cardoso (2021); Andrade (2023)
Razão	Flor (2014); Muniz (2018); Lima (2018)
Proporção	Flor (2014); Lima (2018); Andrade (2023)
Operações Aritméticas	Silva (2021); Martins (2023)
Funções Constantes e Lineares	Silveira (2007); Silva (2021)
Situações-problemas	Rossetto (2019); Xisto (2020)
Funções do 1º Grau	Silveira (2007); Santana (2022)
Sistema de Amortização SAC x SFA	Flor (2014)
Dízima Periódica	Albuquerque (2015)
Montante	Antonangelo (2018)
Valor Nominal	Antonangelo (2018)
Frações	Xisto (2020)
Medidas de Tendência	Santana (2022)
Equação do 1º Grau	Santana (2022)
Equivalência de Capitais	Silva (2022)
Notação Científica	Costa (2022)
Potenciação	Costa (2022)
Sistema Cartesiano	Santana (2022)
Média	Santana (2022)
Sólidos Geométricos	Andrade (2023)
Área	Andrade (2023)

OBJETO MATEMÁTICO	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Progressão Aritmética	Andrade (2023)
Não Identificado	Hurtado (2019); Seixas (2020); Puntel (2021)

Fonte: Autor.

No que diz respeito aos objetos matemáticos que foram utilizados nas pesquisas, a “porcentagem” e os “juros” dominam o cenário. Uma possível explicação para essa recorrência é por serem esses conteúdos mais lembrados quando se trabalha com Matemática Financeira, em particular, nos livros didáticos, conforme encontrado, por exemplo, nas análises de Lima (2018), Silva (2021) e Merola (2023).

No conteúdo “sistema monetário”, diferente do observado por Silva (2018), que era a temática mais lembrada por professores e abordada no Ensino Fundamental Anos Iniciais, há um percurso diferente nas investigações para a EJA. Entretanto, convém ressaltar que nenhuma das dissertações catalogadas tem como sujeitos àqueles ligados à EJA módulos iniciais. Nesse sentido, por ter predominância os sujeitos ligados à EJA Ensino Médio, é natural que outros conteúdos se sobressaíam, além disso, que sejam ampliadas as possibilidades de conteúdos, dado o aprofundamento necessário para o nível de ensino.

Em três estudos não houve a identificação de nenhum objeto matemático sendo utilizado como suporte para a investigação. Com isso, ressaltamos que existe uma relação entre Matemática Financeira e Educação Financeira, porém elas não são indissociáveis, ou seja, há situações em que é possível o trabalho isolado dos dois temas, sem que eles estejam se relacionando.

No Quadro 11, destacamos a metodologia utilizada nas dissertações para obtenção dos dados.

Quadro 11: Metodologias adotadas pelas dissertações catalogadas.

CATEGORIAS	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Elaboração de Produto Educacional	Resende (2013); Albuquerque (2015); Hurtado (2019); Xisto (2020); Andrade (2023); Veras (2023); Martins (2023); Marques (2023)
Pesquisa-ação	Chiappetta (2018); Santos (2019); Viana (2020); Costa (2022); Borges Neto (2023)
Análise de Livro Didático	Lima (2018); Casado (2019); Souza (2019); Silva (2021); Merola (2023)
Pesquisa Descritiva	Flor (2014); Cargnin (2015); Bartmeyer (2015)

Intervenção Pedagógica	Antonangelo (2018); Chagas (2019); Cardoso (2021)
Engenharia Didática	Muniz (2018); Santos (2018)
Estudo de Caso	Rossetto (2019); Seixas (2020)
Pesquisa Bibliográfica	Puntel (2021); Santana (2022)
Relato de Experiência	Silveira (2007)
Pesquisa Experimental	Costa (2012)
Pesquisa Participante	Costa (2015)
Análise Documental	Nascimento (2020)
Pesquisa Exploratória	Silva (2022)

Fonte: Autor.

Com relação às metodologias adotadas nas dissertações, se destaca a confecção de “Produtos Educacionais”, que correspondem ao critério específico dos cursos de mestrado profissionais. Dentre os demais tipos de pesquisas, como por exemplo, as definidas como “Pesquisa-ação”, também são encontradas dissertações advindas dos cursos profissionais e que desenvolvem produtos, no entanto, esses estudos também propõem a aplicação de seus produtos para análise.

Contudo, as pesquisas de Educação Financeira para a EJA, com base nas dissertações catalogadas e nos dados sintetizados no Quadro 11, estão em tendência de serem desenvolvidas, principalmente, nos cursos profissionais de pós-graduação. Nesse sentido, das 35 dissertações catalogadas, 21 são provenientes dos cursos de mestrado profissional e 14 advém dos cursos de mestrado acadêmico. Destacamos essa diferenciação, não por competição ou análise qualitativa, mas para demonstrar os caminhos da produção de conhecimentos sobre o tema para a modalidade.

No Quadro 12 apresentamos as temáticas financeiras que foram objeto de investigação das dissertações.

Quadro 12: Temáticas financeiras investigadas pelas dissertações catalogadas.

TEMÁTICAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Consumo	Costa (2012); Resende (2013); Flor (2014); Costa (2015); Albuquerque (2015); Muniz (2018); Chiappetta (2018); Santos (2018); Lima (2018); Hurtado (2019); Xisto (2020); Nascimento (2020); Viana (2020); Silva (2021); Costa (2022); Santana (2022); Merola (2023); Andrade (2023); Borges Neto (2023)
Tomada de Decisão	Resende (2013); Muniz (2018); Rossetto (2019); Santos (2019); Chagas (2019); Seixas (2020); Xisto (2020); Nascimento (2020); Viana (2020); Puntel (2021); Silva (2021); Silva (2022); Borges Neto (2023); Veras (2023); Martins (2023); Marques (2023)
Produtos Financeiros	Costa (2015); Albuquerque (2015); Antonangelo (2018); Muniz (2018); Souza (2019); Hurtado (2019); Viana (2020); Silva (2021); Silva (2022); Santana (2022); Andrade (2023); Borges Neto (2023)
Planejamento	Muniz (2018); Seixas (2020); Xisto (2020); Silva (2021); Silva (2022); Santana (2022); Borges Neto (2023); Veras (2023); Martins (2023)
Orçamento	Costa (2015); Santos (2018); Casado (2019); Hurtado (2019); Viana (2020); Cardoso (2021); Silva (2022); Costa (2022); Santana (2022)
Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente	Lima (2018); Costa (2022); Merola (2023); Martins (2023)
Desejo e Necessidade	Costa (2015); Santos (2018); Rossetto (2019); Martins (2023)
Poupança	Costa (2015); Antonangelo (2018); Muniz (2018); Hurtado (2019)
Consumismo	Costa (2015); Santos (2018); Costa (2022)
Renda	Santana (2022); Andrade (2023); Borges Neto (2023)
Cesta Básica	Costa (2012); Albuquerque (2015); Santana (2022)
Cidadania	Flor (2014); Bartmeyer (2015); Lima (2018);
Orçamento Familiar	Chiappetta (2018); Hurtado (2019); Borges Neto (2023)
Investimento	Xisto (2020); Nascimento (2020); Borges Neto (2023)
Aposentadoria	Souza (2019); Hurtado (2019); Borges Neto (2023)
Produtores Locais	Santos (2018); Costa (2022)
Finanças Pessoais	Borges Neto (2023); Martins (2023)
Propaganda	Costa (2012); Silva (2021)
Economia Solidária	Lima (2018); Costa (2022)
Planejamento Familiar	Flor (2014); Cargnin (2015)
Economia Doméstica	Cargnin (2015); Antonangelo (2018)
Impostos/Políticas Públicas	Xisto (2020); Costa (2022)
Operações Econômicas e Financeiras	Nascimento (2020); Puntel (2021)
Cooperativa	Silveira (2007)

TEMÁTICAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA
Salário-Mínimo	Costa (2012)
Atividades Profissionais	Flor (2014)
Economizar	Albuquerque (2015)
Sonho	Costa (2015)
Gestão de Negócios	Santos (2018)
Endividamento	Hurtado (2019)
Analfabetismo Financeiro	Rossetto (2019)
Controle Financeiro	Rossetto (2019)
Inclusão Social	Chagas (2019)
Compra	Souza (2019)
Oportunidade e Risco	Viana (2020)
Empreendedorismo	Xisto (2020)
Infraestrutura e Turismo	Costa (2022)
Trabalho e Remuneração	Costa (2022)
Inflação	Borges Neto (2023)

Fonte: Autor.

As temáticas financeiras que mais foram mencionados nas dissertações são: “Consumo”; “Tomada de Decisão”; “Produtos “Financeiros”; “Planejamento”; “Orçamento”. Das temáticas menos recorrentes, destacamos: “Cidadania”; “Produtores Locais”; “Economia Solidária”; “Impostos/Políticas Públicas”; “Inclusão Social”; e “Inflação”. Essas temáticas têm relevância social e coletiva, que vão ao encontro da nossa perspectiva de Educação Financeira Escolar já discutida ao longo da tese.

Diante do exposto, salientamos que se faz necessário o investimento de produção de conhecimentos científicos que relacione a Educação Financeira com a Educação de Jovens e Adultos, principalmente, voltadas para os módulos iniciais. As poucas produções encontradas nas bases de dados, apresentadas no capítulo, demonstram mais uma fragilidade imposta aos sujeitos atendidos pela modalidade, assim como já evidenciamos outras nos capítulos anteriores.

De um modo geral, percebemos que há uma tendência de se investigar o tema associado à modalidade nos módulos do Ensino Médio, seguindo assim, com objetos matemáticos que são, em maioria, ligados a essa etapa de escolarização. Outra

tendência observada é de que a maioria dessas pesquisas está sendo desenvolvida em mestrados profissionais.

Com base nas lacunas encontradas, além de justificar este estudo, temos a percepção da necessidade de trilhar outros caminhos para que o avanço científico desse tema relacionado à modalidade possa ser qualitativo e atenda todos os módulos. Ainda, destacamos como lacuna a necessidade de desenvolver estudos com os professores que atendem esse público, tanto na sua formação inicial e/ou continuada, como também ouvindo-os para que suas experiências nos deem elementos de propulsão intelectual.

No próximo capítulo, tecemos a metodologia utilizada para este estudo de tese, na qual revisitamos os objetivos da tese, conhecemos o *lócus* e os sujeitos investigados, bem como os instrumentos para coleta e análise dos dados.

ANA LUÍZA SEVERINA – 1995

II Módulo da Educação de Jovens e Adultos

Desde pequenininha, meu sonho é ser advogada. Tem muito inocente na cadeia pagando o que não fez. Eu queria ser uma advogada do povo. Ia cobrar, era meu trabalho, mas [inaudível], se eu visse uma mãe, uma mãe chorando, e sendo pelo filho dela, eu não ia cobrar nada. Por quê? O caso, o caso é quase sempre mesmo! Eu não podia estender a mão e ajudar quem precisa? Eu podia! Se eu pegava um caso por dinheiro [inaudível], me paga como puder, de vinte, trinta, o que for! É muito triste ver uma mãe chorando por ser inocente. Dentro da minha casa eu passei por isso. Eu cresci, eu fui uma criança feliz, mas [inaudível]. Eu aprendi ali o valor da vida! Meu tio, outro tio, vendia DVD e tinha um carrinho de balas pra sobreviver. Ele foi pra cadeia! E eu assisti tudo isso, quando eu era pequena e queria ajudar ele, tirar ele de lá de dentro. É muito triste, professor, ter uma pessoa inocente na cadeia.

Eu tenho um sonho de... É porque eu não posso agora, é no futuro. Eu vou abrir uma conta pra guardar meu dinheirinho, pra no futuro eu gastar da minha maneira, com uma viagem. Eu nunca fui pra praia! Eu acho que preciso de uns 5 mil, porque eu quero levar a família. Todo mundo vai! E eu quero levar minha família pra passar pelo menos uma semana. Aí eu vou pagar um hotel, uma pousada ou alugar uma casa, nós fica lá até o dia de vir embora.

Na minha infância, mamãe saía pra missa, eu ficava em casa. Eu era aleijada, vivia mais na cama. Aí meu maior sonho era ir pra igreja. Minha avó, eu notei que quando vó ia pra missa levava minha irmã, e eu ficava mais minha mãe. E eu chorava, “vovó, que é pra eu ir com a minha irmã”. Comecei a fazer fisioterapia. Eu tomava banho, e ia de carro, eu não podia ir pra escola, nem pra nenhum canto, porque eu era aleijada, eu era aleijada, eu não conseguia! Aí depois de uns 7 anos, 8 anos, eu comecei andar, e aí minha família, antes do meu acidente, era muito humilde, aí minha avó fez de tudo, minha mãe trabalhava também em casa, faxina. E minha avó juntou dinheiro e comprou um vestido muito bonitinho pra mim. Aí eu me lembro que minha avó comprou esse vestido, e disse: “Domingo, tu vai pra igreja!” Aí no domingo, eu descii chorando a ladeira todinha com dor, mas quando eu voltei, eu voltei cantando, louvando, pareceu que meu pé tava bom, eu consegui andar, mas com a botinha. Eu caí! Aí todo canto que minha avó ia, pegava na minha mão. Depois de muito tempo, foi que eu aprendi andar sozinha. Aí ela disse assim: “só pela calçada”. Aí tinha muita calçada que tinha degrau, aí ela: “Cuidado, Ana pra não cair”. [Inaudível], até hoje eu gosto de subir e descer degrau.

Hoje em dia, a escola pra mim é minha casa. Aqui é pra eu aprender cada vez mais. Todo mundo me trata com respeito e consideração. Na outra, tinha muito preconceito. A pior coisa é lidar com alguém que não lhe entende! Eu era mais velha porque eu comecei tarde. Tinham muito preconceito! Eu ouvia: “Negra! Aleijada! Doida!” Tudo eu passei, mas [inaudível]. Um menino, todo dia era: “Doida! Aleijada! Doida! Aleijada! Aí tinha outra, outra menina do meu tamanho, que era pior que eu [saúde mais frágil]. Aí um dia, ela foi pro banheiro [inaudível]. Eu disse ao menino: “Tome vergonha na cara! Ela é doentinha! Respeito! Isso é preconceito, sabia”? Dizer comigo é uma coisa, que eu sei me defender, mas dizer com ela que não entende... Eu num ia destratar ela, que eu sabia meu lado e sabia o dela. Eu num ia me trocar por uma pessoa mais nova, entendeu? Aí, ele respondeu: “Tu tá dizendo o quê, sua doida? Sua feiosa! Vá procurar seu lugar!” Chamei a diretora e falei pra ele, na frente dela: “Eu sou doida, eu sou nega, eu sou macaca e eu sou preta. Eu concordo! [...] Tu pensa que me chamando de negra, feia e macaca, vai botar eu pra baixo é”? Muita gente preconceituosa só merece [inaudível], viu. “Quando eu vejo uma pessoa preconceituosa como você, eu tenho pena. Sabe por quê? Porque não tem amor, e não vai ter. Não aguenta, incomoda a felicidade do outro, viu, incomoda. Gente assim é pior que uma doença, viu! Interrompe os outros de crescer. Tá lá embaixo e quer levar os outros pra baixo. Essa palavra que tu disse comigo, tu acha que eu vou chorar, me lamentar, sair da minha escola”?

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o nosso Objetivo Geral: “Analisar, à luz da Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2014b), se e como reflexões de Educação Financeira mobilizam os *foregrounds* de estudantes de uma turma multisseriada dos módulos II e IV da Educação de Jovens e Adultos da Rede de Ensino de Garanhuns-PE em decisões relacionadas ao tema”; utilizamos a pesquisa qualitativa por se tratar de abordagem que se concentra na compreensão dos significados e das perspectivas dos sujeitos investigados em relação a diferentes fenômenos. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa fornece ao pesquisador informações aprofundadas a respeito de um assunto específico, no caso deste estudo, a EF e a mobilização de *foregrounds* de estudantes da EJA.

Comumente utilizada para explorar e compreender a complexidade das opiniões, atitudes ou comportamentos das pessoas, a pesquisa qualitativa detém resultados, na maioria das vezes, subjetivos, mas que se tornam valiosos para compreender e interpretar os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos investigados (Creswell, 2007). Entretanto, Gil (2008) amplia essa perspectiva de pesquisa qualitativa, destacando que ela não se limita a investigação da percepção dos sujeitos em relação a realidade social, mas também se preocupa com o significado que os sujeitos atribuem as suas próprias ações.

Nesse sentido, os autores destacam a importância de pesquisas com a abordagem qualitativa para a compreensão da realidade social, a partir da ótica dos sujeitos investigados, bem como também uma captura de suas experiências enquanto envolvidos no fenômeno investigado, além de suas ações e significados atribuídos a elas. Nós concordamos com os mencionados autores e apresentamos nas seções posteriores os procedimentos metodológicos relacionados aos nossos Objetivos Específicos, quais sejam:

- a) Verificar se e como é proposta a Educação Financeira na rede de ensino de Garanhuns-PE para os módulos dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos;
- b) Conhecer o *background* dos estudantes da turma multisseriada investigada;
- c) Identificar, à luz da Educação Matemática Crítica (SKOVSMOSE, 2014b), na obra “O Auto da Compadecida”, elementos que promovam o convite a reflexões de Educação Financeira para estudantes da Educação de Jovens e Adultos;

- d) Descrever reflexões de estudantes da Educação de Jovens e Adultos em aulas de Educação Financeira Escolar com base na obra “O Auto da Compadecida”;
- e) Analisar os *foregrounds* de um grupo de estudantes dos módulos II e IV da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola da rede de ensino de Garanhuns-PE, em decisões relacionadas à Educação Financeira, antes e após aulas sobre do tema.

Esses objetivos foram elaborados para buscarmos responder ao seguinte problema de pesquisa: “Como reflexões de Educação Financeira podem mobilizar os *foregrounds* de estudantes da Educação de Jovens e Adultos na tomada de decisões relacionadas ao tema?”

Discorreremos, em seguida, sobre o *lócus*, participantes e instrumentos da pesquisa.

6.1 LÓCUS E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2022, em uma escola municipal, localizada em um bairro periférico da cidade de Garanhuns/PE, principal cidade do Agreste Meridional de Pernambuco. A escolha do *lócus* tem como principal motivo o interesse do pesquisador na interiorização da produção de conhecimentos científicos e na valorização dos conhecimentos dessa população.

A rede de ensino da cidade dispunha, no momento da pesquisa, de oito escolas para atendimento na modalidade EJA, tanto módulos iniciais, como módulos finais. Chegamos à escola através da docente responsável pela turma, a qual é egressa do mesmo curso de Graduação do pesquisador.

O pesquisador fez um convite em um grupo de aplicativo de mensagens instantâneas, do qual participam egressos da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. Esses professores lecionam tanto na rede de ensino de Garanhuns/PE, como nas redes de ensino dos municípios da região.

A docente da turma respondeu positivamente ao convite e disponibilizou espaço no seu planejamento pedagógico para a realização da pesquisa. Com a turma selecionada, realizamos a oficialização da parceria com a Gestão Escolar e com a Secretaria de Educação, conforme encaminhamento disponibilizado no [Anexo A](#).

Na escola campo de pesquisa existia o atendimento pedagógico com turmas dos diferentes módulos, desde os correspondentes aos anos iniciais até os correspondentes ao nível médio, em uma parceria com o Estado, responsável por esse nível de escolarização.

No que se refere às turmas dos módulos iniciais dos anos iniciais, objeto desse estudo, na referida escola essas turmas eram multisseriadas, ou seja, as aulas para os módulos I e II aconteciam em uma mesma sala e com uma única docente, situação que se repetia na turma dos módulos III e IV. Assim sendo, fizemos a escolha pela turma dos módulos III e IV para participar do estudo, uma vez que se trata dos módulos nos quais as Orientações Pedagógicas sugerem o trabalho explícito de habilidades relacionadas a Educação Financeira (analisadas no próximo capítulo).

Em relação à turma investigada, a docente informou que após o recesso do primeiro semestre houve uma evasão considerável, permanecendo apenas 12 estudantes frequentando as aulas. Desses 12 estudantes, ao longo das semanas de coleta dos dados, apenas seis apresentaram interesse em participar da pesquisa. Entretanto, dois desses estudantes evadiram no decorrer das semanas de coleta, um estudante por ter mudado de bairro e uma estudante por conta de uma gravidez de risco.

Assim sendo, as análises que seguirão no próximo capítulo terão a participação de seis estudantes, no que se refere ao conhecimento dos *backgrounds* e *foregrounds* deles e em alguns momentos das aulas que todos participaram. Porém, as análises referentes a mobilização dos *foregrounds*, na última seção do próximo capítulo, terão a participação apenas dos outros quatro estudantes restantes.

Para contemplar os aspectos éticos da pesquisa, levamos aos estudantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ([Anexo B](#)) que foi lido e explicado, dando ciência da participação voluntária na pesquisa ou da sua desistência em participar a qualquer momento. Bem como, expondo os riscos envolvidos, que além dos riscos da vida cotidiana, podem estar relacionado ao desconforto em expor suas experiências, ideias ou reflexões pessoais. Informando, além disso, que os registros em áudio e identificação ficarão em responsabilidade do pesquisador e não serão divulgados a terceiros, de modo que seja preservada a identidade dos participantes.

Assim sendo, os estudantes serão identificados com nomes fictícios, conforme apresentado no Quadro 13.

Quadro 13: Identificação dos estudantes participantes da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO	MÓDULO	GÊNERO	IDADE	ESTADO CIVIL	COR/ETNIA	PESSOA COM DEFICIÊNCIA
Ana Luíza Severina	II	feminino	27	solteira	Negra	sim
Pedro Afonso Severino	II	masculino	38	união estável	Negra	não
Carlos Joaquim Severino ⁸	II	masculino	75	divorciado	Parda	não
Cláudia Daniele Severina ⁹	IV	feminino	34	casada	Negra	não
Júlia Beatriz Severina	IV	feminino	38	casada	Parda	não
Maria Helena Severina	IV	feminino	41	casada	Parda	não

Fonte: Autor.

De um modo geral, os perfis dos participantes da pesquisa são de adultos, em maioria, mulheres e de predominância de pessoas que se autodeclaram negras e pardas. Não é objeto do nosso estudo, mas precisamos dimensionar que se trata da parcela mais vulnerável da população brasileira.

Para a coleta dos dados com esses estudantes, fizemos uso dos recursos que serão apresentados na próxima seção.

6.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Compõem os instrumentos e procedimentos de coleta dos dados do nosso estudo: análise de documentos, entrevistas estruturadas e semiestruturadas, mediação de aulas, minissérie “O Auto da Compadecida” e gravações de áudio.

Realizamos inicialmente uma análise documental das Orientações Pedagógicas de Matemática de Pernambuco para os módulos dos Anos Iniciais da EJA, por ser esse o documento que coordena as práticas docente e direciona a aprendizagem desse público no território estadual, bem como, documento adotado pela rede municipal no momento da pesquisa. Buscamos identificar o que esse documento propõe como trabalho com a EFE, bem como, se dialoga ou não com nossa perspectiva do tema.

A entrevista estruturada ([Apêndice A](#)) contém questões para identificar o perfil socioeconômico dos estudantes em relação a sua vida familiar, financeira e escolar, relacionadas ao seu passado e presente. Essa entrevista foi realizada

⁸ Estudante que evadiu porque mudou de bairro.

⁹ Estudante que evadiu por conta de uma gravidez de risco.

individualmente, com o pesquisador, o qual leu as perguntas e alternativas para que os estudantes optassem por uma resposta. Além disso, ela foi o primeiro contato dos estudantes com a pesquisa, por conter questões relacionadas as suas finanças pessoais.

As entrevistas semiestruturadas ([Apêndice B](#) e [Apêndice C](#)) foram realizadas em dois momentos com os estudantes, antes e após as aulas de Educação Financeira, nomeadas como entrevista semiestruturada inicial e entrevista semiestruturada final. Optamos por utilizar a mesma coletânea de perguntas nas duas entrevistas para que fosse possível uma sobreposição de duas janelas temporais do mesmo estudante, em relação a forma como ele interpreta seus *backgrounds* e explora ou movimenta seus *foregrounds*.

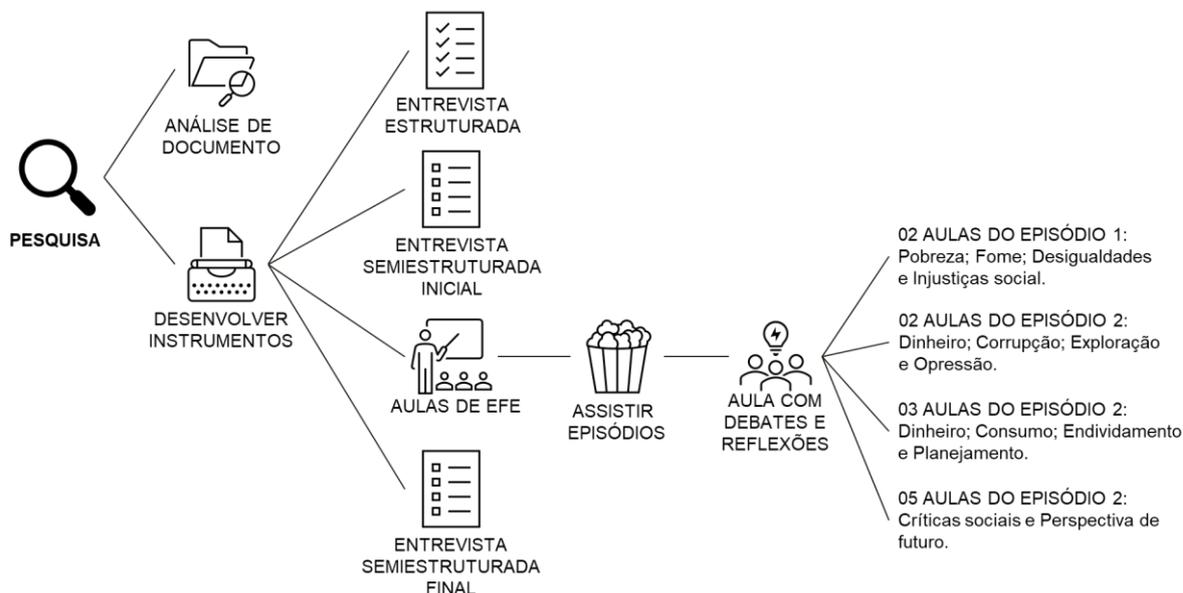
Assim sendo, fazendo as mesmas questões de cunho pessoal, seria possível encontrar mais elementos para uma análise qualitativa. Essas entrevistas semiestruturadas foram divididas em duas partes, a primeira relacionada as experiências e expectativas dos estudantes e a segunda referente a situações de Educação Financeira para provocar reflexões do estudante, ambas realizadas individualmente com cada estudante participante da pesquisa.

O processo coletivo da pesquisa consistiu em 12 aulas de Educação Financeira mediadas pelo pesquisador e planejadas com base nas críticas sociais relacionadas ao dinheiro, que foram encontradas analisando os episódios da minissérie “O Auto da Compadecida”. Nesse sentido, foram planejadas aulas ([Apêndice D](#)) com base nos quatro episódios da obra, seguindo sempre as seguintes etapas: 1) Assistir ao episódio; 2) Aulas discutindo assuntos de EFE identificados no episódio. Foram realizadas aulas com Atividades específicas para discutir episódios da minissérie. Apresentamos em seção específica do próximo capítulo uma análise das Atividades desenvolvidas pelo pesquisador para mediar as aulas.

Todo o material coletado ao longo da pesquisa foi gravado em áudio, não havendo registros de imagem por conta do acordo proposto pelos estudantes no início do processo, tendo em vista que alegaram se sentirem mais à vontade para interagir se não houvesse a utilização de câmeras. Nesse sentido, os arquivos em áudio estão transcritos apenas com as falas, não apresentando descrições de gestos, movimentos ou expressões corporais. Entretanto, cabe salientar que o objeto de estudo é direcionado aos relatos dos estudantes, desta forma a ausência de descrições dos momentos de falas não prejudicam a finalidade dos dados coletados.

Na Figura 3 sistematizamos os instrumentos e procedimentos de coleta de dados realizados na pesquisa.

Figura 3: Diagrama da coleta dos dados.



Fonte: Autor.

Conforme observamos no diagrama da Figura 3, a pesquisa está dividida em dois estudos, envolvendo a análise documental e o estudo de campo. No estudo de campo temos quatro etapas, sendo: a entrevista estruturada; a entrevista semiestruturada inicial; as aulas de EFE e entrevista semiestruturada final. Na etapa de aulas de EFE, as aulas aconteceram em quatro momentos, conforme a sequência de episódios da minissérie, entretanto, cada momento teve um quantitativo diferente de aulas, conforme será exposto em seção específica do próximo capítulo.

6.3 ANÁLISE DOS DADOS

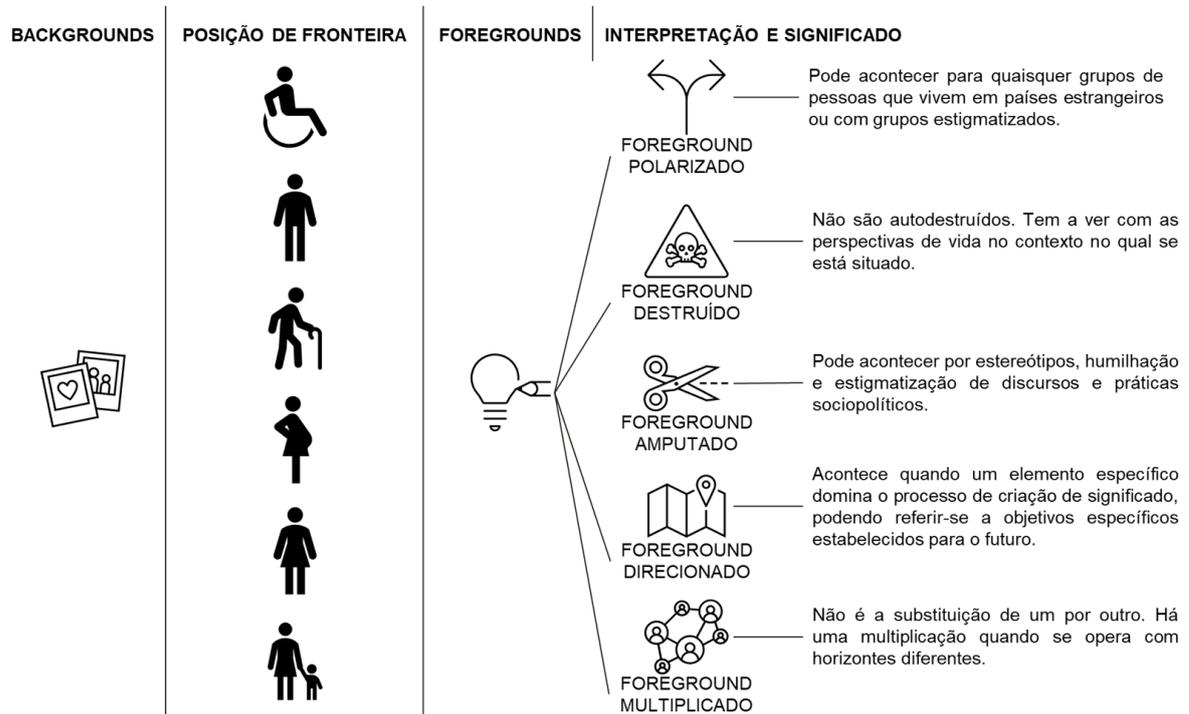
No que se refere aos procedimentos de análise dos dados, que serão discutidos de forma mais detalhada no capítulo que segue, organizamos os dados a partir das seguintes categorias que emergiram dos instrumentos e procedimentos utilizados:

- 1) *A Educação Financeira no Currículo*: discutimos as possibilidades de EFE nas Orientações Pedagógicas de Pernambuco para os módulos dos Anos Iniciais da EJA.

- 2) *Conhecendo os backgrounds dos estudantes*: identificamos nos dados das entrevistas estruturada e semiestruturada inicial e final as experiências de vida, escolar e financeira dos sujeitos participantes do estudo. Observando também a forma como eles fazem a leitura dessas experiências, ou seja, como eles as interpretam ou reinterpretam.
- 3) *Aspectos das aulas com os estudantes*: analisamos as Atividades planejadas com base na obra “O Auto da Compadecida”, desenvolvidas para mediar as discussões ao longo das aulas. Além disso, fizemos um resgate dos debates e reflexões realizados pelos estudantes durante as aulas. Tanto as Atividades, quanto as discussões dos estudantes, são analisadas tomando como base os *backgrounds* e *foregrounds* dos estudantes, de modo que discutimos as suas experiências, resgatadas em suas falas, para compreendermos a posição atual enquanto sujeito social e a sua posição em relação aos assuntos debatidos, bem como aspectos das diferentes interpretações de significados dos *foregrounds*.
- 4) *Identificação dos foregrounds dos estudantes*: analisamos com base nos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas inicial e final as possíveis interpretações de significado dos seus *foregrounds*. Nesse momento, também fazemos uma sobreposição das duas entrevistas semiestruturadas, para que pudéssemos verificar se houve movimentação dos estudantes no que se refere a sua posição de fronteira em seus *foregrounds*.

Com relação ao aspecto das discussões dos dados com base nos aportes teóricos, revisitamos as interpretações de significado propostas por Skovsmose (2018) e indicamos cinco categorias de análise para os dados referente aos *foregrounds* dos sujeitos investigados: *foregrounds polarizados*; *foregrounds destruídos*; *foregrounds amputados*; *foregrounds direcionados*; *foregrounds multiplicados* (Figura 4).

Figura 4: Categorias de análise dos *foregrounds*, conforme Skovsmose (2018).



Fonte: Autor.

Nesse sentido, as cinco categorias de análise para os *foregrounds* dos estudantes dizem respeito às cinco interpretações de significados das perspectivas de futuro deles. Com base no diagrama da Figura 4, para melhor compreensão, percebemos que os sujeitos estão em uma posição de fronteira, na qual trazem para a escola as suas experiências, incluindo as que lhes afastaram da sala de aula na infância, bem como, estando nessa posição e considerando suas experiências, cada um vislumbrará perspectivas futuras alinhadas com seus desejos, sonhos e realidade.

Ainda, para as situações em que apresentaremos os *backgrounds* dos estudantes, indicaremos como interpretação dessas experiências, os conceitos que emergiram durante o processo de classificação e análise dos dados, conforme segue:

Background Pessoal: Experiências individuais que o estudante expõe.

Background Profissional: Experiências da sua rotina de trabalho.

Background Social: Experiências coletivas, sejam vivências ou aprendeu socialmente.

Background Financeiro: Experiências com recursos financeiros.

Contudo, inferimos que o papel da escola é mobilizar as diferentes perspectivas de futuro, ou seja, possibilitar que os estudantes se projetem em diferentes *foregrounds*. Desta forma, prosseguimos no próximo capítulo com as descrições, discussões e análise dos dados.

7 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados que encontra-se dividida em seis partes. Inicialmente temos uma discussão acerca das orientações curriculares adotadas pela rede de ensino para o trabalho pedagógico com a modalidade, em particular, com o direcionamento para o que entendemos como Educação Financeira. Segue-se com a apresentação dos *backgrounds* e *foregrounds* dos sujeitos investigados; os principais aspectos das discussões mediadas pelo pesquisador com os estudantes; a movimentação dos *backgrounds* e *foregrounds* dos estudantes após as discussões; e como resultado a resposta para a Tese: Inferimos que reflexões de Educação Financeira em aulas de Matemática podem contribuir para mobilizar *foregrounds* de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, permitindo que eles, estando em uma posição de fronteira, movimentem seus *foregrounds*.

7.1 EDUCAÇÃO FINANCEIRA E CURRÍCULO

Nesta seção respondemos ao primeiro objetivo específico da nossa pesquisa: Verificar se e como é proposta a Educação Financeira na rede de ensino de Garanhuns-PE para os módulos dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, nos pautamos na perspectiva da Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2014a) para identificar, compreender e analisar a Educação Financeira nas Orientações Pedagógicas de Pernambuco para o Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Pernambuco, 2020a).

Adotamos como procedimentos metodológicos nesta parte do estudo, a análise documental (Gil, 2008). Nesse sentido, realizamos uma leitura primária para encontrar elementos que pudessem dar suporte para o trabalho pedagógico com a Educação Financeira a partir das orientações específicas de Matemática para os quatro primeiros módulos da EJA no referido currículo. Posteriormente, construímos um quadro que apresenta as informações extraídas do documento, para que a partir do nosso olhar investigativo e embasado na EMC pudéssemos analisar as possíveis contribuições explícitas e implícitas para o tema.

A EJA, nas redes de ensino de Pernambuco, foi regulamentada e reorganizada por meio da Instrução Normativa nº 001/2020 (PERNAMBUCO, 2020b). Desta forma, o Ensino Fundamental da modalidade passa a se organizar em módulos semestrais,

como já ocorre no Ensino Médio da modalidade. De acordo com este documento, essa organização ampliará o acesso escolar para a população, uma vez que se passa a ofertar matrículas duas vezes por ano.

Se por um lado essa dupla oferta de matrículas anual para a população visa ampliar o acesso à modalidade, por outro podemos compreender essa estratégia como uma fragilidade nas políticas para esse público. No que concerne a dimensão pedagógica, será que os módulos trabalhados semestralmente encolhem os conteúdos que devem ser abordados em sala de aula, condensando o que seriam dois semestres em dois bimestres?

Essa Instrução Normativa aponta a organização da EJA em

[...] campos, eixos estruturantes, conteúdos, expectativas de aprendizagem, recomendados para o primeiro e para o segundo bimestre, de cada componente curricular, nos oito módulos que compõem o Ensino Fundamental da EJA. Vale salientar que este documento se baseia nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, conjunto de documentos norteadores da prática docente no Estado, e que serviram como subsídios para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular – documento cuja implantação gradual também se encontra em curso em todo o território nacional, e que ensejará uma nova proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos, a ser implementada oportunamente (Pernambuco, 2020b, p. 5).

É importante destacarmos que este documento foi construído com base nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (Pernambuco, 2012). Nesse sentido, é positiva a iniciativa de Pernambuco em priorizar orientações que tratam das especificidades da EJA. Vale salientar que essa decisão de Pernambuco é anterior a orientação nacional, ou seja, aconteceu em 2020, enquanto nacionalmente se tomou uma posição apenas em 2021.

As Orientações Pedagógicas (Pernambuco, 2020a) e a Instrução Normativa (Pernambuco, 2020b) são documentos que se complementam, uma vez que a reorganização da modalidade em módulos semestrais exige a organização curricular. Com base na leitura primária das Orientações Pedagógicas (Pernambuco, 2020a), selecionamos os dados que estão apresentados no Quadro 14, que apresenta as contribuições explícitas e implícitas do documento para o trabalho com a Educação Financeira.

Quadro 14: Possibilidades de Educação Financeira nas Orientações Pedagógicas de Matemática para os primeiros módulos do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco.

MÓDULO 1 – 1º BIMESTRE		
EIXO	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
Estatística, Probabilidade e Combinatória	Classificação de elementos de uma pesquisa.	- Formular questões sobre aspectos sociais que geram pesquisas e observações para coleta de dados.
Números e Operações	Construção do significado de números: números no contexto social.	- Reconhecer os números e seus diferentes usos no cotidiano.
MÓDULO 1 – 2º BIMESTRE		
Estatística, Probabilidade e Combinatória	Representação de dados.	- Decidir sobre estratégias para comunicação de dados coletados.
MÓDULO 2 – 1º BIMESTRE		
Números e Operações	Cálculo mental.	- Encontrar mais de uma solução para problemas que apresentam várias soluções.
MÓDULO 2 – 2º BIMESTRE		
Álgebra e Funções	Expressão numérica.	- Reconhecer que se adicionarmos um valor a uma das parcelas de uma adição o resultado também será acrescido deste mesmo valor. Exemplo: $12+4=16$ e $12+5+4=16+5$.
Estatística, Probabilidade e Combinatória	Conversão e comparação de informações apresentadas em uma tabela para uma representação em gráfico e vice-versa.	- Comparar dois conjuntos de dados em tabelas e gráficos.
Grandezas e Medidas	Relação entre unidades de medidas; Sistema monetário brasileiro: reconhecimento, equivalência (estabelecer comparação) entre cédulas e moedas.	- Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de tempo, comprimento, massa, capacidade e valor monetário. - Compreender o significado de troco em transações envolvendo valores monetários. - Propor diferentes trocas de valores usando outras cédulas e/ou moedas, seja do nosso sistema monetário ou de outros sistemas fictícios.
Números e Operações	Resolução e elaboração de problemas de campo multiplicativo: envolvendo ideias multiplicativas e de divisão.	- Reconhecer frações unitárias usuais (um meio, um terço, um quarto, um décimo) de quantidades contínuas e discretas, em situações do contexto cotidiano, sem recursos à representação simbólica.
MÓDULO 3 – 1º BIMESTRE		

Estatística, Probabilidade e Combinatória	Tabelas e gráficos.	- Analisar criticamente os dados apresentados em tabelas e gráficos. - Coletar dados de um evento durante um período de tempo (horas, dias, semanas, meses ou anos) e apresentá-los em tabelas e gráficos de linha. - Resolver e elaborar problemas, a partir das informações de uma tabela ou de um gráfico de colunas, de barras ou de linhas.
MÓDULO 3 – 2º BIMESTRE		
Álgebra e Funções	Igualdade e desigualdade.	- Resolver e elaborar problemas de partilha de quantidades, envolvendo uma ou duas relações, utilizando representação própria. Exemplo: João e Maria têm, juntos, 30 reais, sendo que João tem 10 a mais que Maria. Quantos reais tem cada um?
MÓDULO 4 – 1º BIMESTRE		
Números e Operações	Operações com números decimais (cálculo mental, resolução de problemas).	- Reconhecer e utilizar a comutatividade e associatividade da adição na resolução de um problema para facilitar os cálculos. Exemplo: situações de compra em feira, em que se compram três ou mais mercadorias.
MÓDULO 4 – 2º BIMESTRE		
Grandezas e Medidas	Problemas envolvendo medidas de comprimento, área, massa, tempo e valor monetário.	- Resolver e elaborar problemas que envolvem medidas de comprimento, área, massa, capacidade, tempo e valor monetário.

FONTE: Pernambuco (2020a).

Podemos observar no Quadro 14 que existem possibilidades de trabalhar a Educação Financeira em todos os bimestres dos quatro módulos iniciais da EJA. Entretanto, é importante destacar que no documento essa indicação não está explícita, sendo resultante do nosso olhar a partir da EMC. Assim sendo, trabalhar com o tema em todos os bimestres ou mesmo módulos requer, sobretudo do professor, um olhar direcionado para as possibilidades elencadas no quadro.

Essas possibilidades, em maior parte, possuem um potencial implícito de trabalhar com a Educação Financeira, no que se refere aos conteúdos e expectativas de aprendizagem que não deixam essa indicação explícita, como por exemplo, nas destacadas no eixo da Probabilidade, Estatística e Combinatória. Apesar de não apresentarem propostas de trabalho com o tema, a Educação Financeira pode ser trabalhada com esses conteúdos e expectativas de aprendizagem utilizando-se dela, uma vez que ela é um tema transversal e não se limita as sugestões simplistas que o currículo propõe (sistema monetário).

Como nos embasamos na EMC (Skovsmose, 2014a), sobretudo em seu aspecto crítico, reflexivo e de responsabilidade social, percebemos que algumas expectativas de aprendizagem sugerem um trabalho com o contexto, aspectos sociais e criticidade, e é nessas expectativas de aprendizagem que a Educação Financeira pode ser trabalhada associada aos conteúdos que são propostos.

Uma observação importante é com relação às expectativas de aprendizagem que apresentam elementos explícitos da Educação Financeira, como: sistema monetário e as que apresentam exemplos com dinheiro e compra. Esses exemplos, apesar de serem um indicativo que se sobressairia caso o professor decida trabalhar com o tema em sua sala de aula, não condizem com o trabalho de Educação Financeira que defendemos, uma vez que o tema possui um potencial de aprofundamento reflexivo e impacto social.

A forma como estão apresentados esses elementos de Educação Financeira não indicam um trabalho na perspectiva da EMC (Skovsmose, 2014a), na qual podemos proporcionar aos estudantes um aprofundamento e expansão da aprendizagem do tema, podendo agregar assuntos contemporâneos e relevantes, bem como relacioná-los as suas vivências, o que promoveria um ambiente fértil para discussões e reflexões.

Inferimos que se o trabalho com a Educação Financeira acontecer exclusivamente com o que é proposto no documento de Orientações Pedagógicas para o Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos em módulos semestrais (Pernambuco, 2020a; Pernambuco, 2020b), os professores podem ficar acomodados com perguntas de respostas certas ou erradas, não possibilitando reflexões sobre o tema. Nesse sentido, as funções qualificadora, reparadora e equalizadora (SOEK, 2009) poderia até ser atendida, mas não atingiriam potencial para atender a função que propomos, emancipatória.

Com base nos dados encontrados e observados no referido documento curricular (Pernambuco, 2020a), em específico nas orientações para Matemática, percebemos que há uma fragilidade no que concerne à Educação Financeira. Essa fragilidade compromete o trabalho com o tema na perspectiva que defendemos, a crítico-reflexiva, baseada na EMC (Skovsmose, 2014a).

Da forma como estão apresentados os indicativos explícitos de Educação Financeira nas orientações, é pequeno o suporte para que o professor trabalhe com ela em sua sala de aula. Sabemos que os docentes têm condições de trabalhar com

o tema de forma independente, porém, é preciso que lhes sejam dado suporte pedagógico, seja em formações, com materiais didáticos, humano e curricular.

Considerando os desafios já enfrentados pela EJA, não poder contar com orientações curriculares robustas que proporcione para esse público uma formação ampla, crítica, reflexiva e emancipatória pode ocasionar em uma formação inversa ao que propõe a EMC. Nesse sentido, inferimos na importância de um trabalho com a Educação Financeira pautado na formação crítica para a cidadania e com responsabilidade social.

Contudo, mesmo com as fragilidades curriculares relacionadas ao tema deste estudo, inferimos que na prática docente é possível um trabalho pedagógico que supere as limitações do currículo. Entretanto, mesmo reconhecendo as potencialidades da prática docente, não defendemos que essa responsabilidade seja exclusiva do professor.

7.2 CONHECENDO OS *BACKGROUNDS* DOS ESTUDANTES

Já fomos apresentados aos personagens que compõem essa investigação. Ao longo da tese, sempre antes do início de cada capítulo, conhecemos um pouco dos seis estudantes, com algumas de suas histórias e memórias. Cada sujeito, na sua individualidade, nos demonstraram um pouco dos seus *backgrounds* de vida e *foregrounds* que, no momento e contexto da coleta, estavam carregados de significados, possibilidades, incertezas e medos. Desta forma, nesta seção, revisitaremos brevemente seus *backgrounds* de vida e abordaremos com maior ênfase os seus *backgrounds* financeiros, buscando responder ao objetivo específico: Conhecer o *background* dos estudantes da turma multisseriada investigada. Para tanto, fazemos uso de dados coletados nas respostas dos estudantes ao longo da entrevista estruturada e das entrevistas semiestruturadas.

Entendemos que para compreender as falas dos sujeitos na sua unidade, é preciso conhecermos um pouco sobre aspectos mais pessoais de sua vida. Nesse sentido, apresentamos no Quadro 15, alguns elementos resultantes da entrevista estruturada.

Quadro 15: Informações sobre os estudantes coletadas na entrevista estruturada.

Identificação	Ana Luiza Severina	Pedro Afonso Severino	Carlos Joaquim Severino	Cláudia Daniele Severina	Júlia Beatriz Severina	Maria Helena Severina
Perfil	Módulo II 27 anos INSS(PCD) Negra Solteira	Módulo II 38 anos Pedreiro Negro Casado	Módulo II 75 anos Aposentado Pardo Divorciado	Módulo IV 34 anos Agricultora Negra Casada	Módulo IV 38 anos Cozinheira Parda Casada	Módulo IV 41 anos Agricultora Parda Casada
Onde se informa?	Internet Igreja.	Rádio Televisão.	Televisão.	Televisão.	Internet.	Televisão.
Nos momentos de lazer vai à?	Igreja.	Clube com amigos.	Não tem lazer.	Não tem lazer.	Não tem lazer.	Parques da cidade.
Meio de transporte?	Costumo andar a pé.	Carro próprio.	Bicicleta.	Costumo andar a pé.	Coletivo.	Coletivo.
Escolaridade do Pai?	Não sei.	Até 4ª série (Primário).	Não estudou.	Não estudou.	Ens. Médio completo.	Não estudou.
Escolaridade da Mãe?	Até 4ª série (Primário).	Não estudou.	Não estudou.	Não sei.	Até 4ª série (Primário).	Não estudou.
Tem atividade remunerada?	Não.	Sim.	Não.	Sim.	Sim.	Não.
Horas de trabalho por dia?	Não trabalha.	Entre 7h e 8h.	Não trabalha.	Entre 10h e 11h.	Entre 10h e 11h.	Entre 5h e 6h (doméstico).
Idade que começou a trabalhar?	Não trabalha.	Entre 10 e 14 anos.	Antes dos 10 anos.	Antes dos 10 anos.	Entre 10 e 14 anos.	Entre 10 e 14 anos.
Motivos para decidir trabalhar?	Não trabalha.	Ajudar os pais com as despesas de casa.	Necessidade Básicas.	Ajudar os pais com as despesas de casa.	Pagar dívidas suas.	Se tornar independente.
Vínculo da atividade remunerada?	Sem atividade remunerada.	Autônomo.	Aposentado.	Informal.	Servidora pública CTD.	Sem atividade remunerada.
Em que trabalha atualmente?	Não trabalha.	Construção civil.	Não trabalha.	Atividade doméstica p/ terceiros.	Funcionária do governo.	Não trabalha.
Como define a sua situação econômica?	Não trabalha e seus gastos são custeados por outra pessoa - benefício assistencial.	Trabalha e sustenta a família.	Não trabalha e seus gastos são custeados por outra pessoa - aposentado.	Trabalha e sustenta a família.	Trabalha e custeia seus próprios gastos.	Não trabalha e seus gastos são custeados por outra pessoa - auxílio social.
Sua renda mensal?	Um salário-mínimo.	Menos de um salário-mínimo.	Um salário-mínimo.	Menos de um salário-mínimo.	Um salário-mínimo.	Auxílio do Governo.
Quantas pessoas da sua casa trabalham?	Uma.	Uma.	Zero.	Uma.	Duas.	Uma.

Identificação	Ana Luiza Severina	Pedro Afonso Severino	Carlos Joaquim Severino	Cláudia Daniele Severina	Júlia Beatriz Severina	Maria Helena Severina
Já trabalhou e estudou ao mesmo tempo antes de estudar na EJA?	Não.	Sim.	Não.	Sim.	Sim.	Sim.
O que achou de ter trabalhado durante os estudos?	Nunca trabalhou.	Não atrapalhou os estudos.	Não trabalhou e estudou ao mesmo tempo.	Atrapalhou os estudos.	Atrapalhou os estudos.	Atrapalhou nos estudos.
Já abandonou os estudos?	Sim, 3 vezes.	Sim, 3 vezes.	Primeira vez matriculado.	Sim, 2 vezes.	Sim, 4 vezes.	Sim, 4 vezes.
Motivo que fez voltar a estudar?	Ter mais conhecimento ou se atualizar.	Ter mais conhecimento ou se atualizar.	Aprender a fazer o nome.	Conseguir um emprego melhor.	Ter mais conhecimento ou se atualizar.	Conseguir um emprego.
Frequentou escola na infância ou adolescência?	Sim.	Sim.	Não.	Sim.	Sim.	Sim.
Quantos anos tinha quando parou de estudar?	13 anos.	13 anos.	Nunca estudou.	9 anos.	14 anos.	8 anos.
Motivos que influenciaram em deixar a escola na infância ou adolescência?	Dificuldades de saúde ou acidente.	Falta de interesse.	Nunca estudou.	Não tinha documentos.	Trabalhar.	A avó não deixava.
Motivo para se matricular na EJA?	Indicado pela família, amigos ou professores.	Continuar os estudos.	Aprender a escrever o nome e assinar.	Continuar os estudos.	Ingressar em curso técnico no futuro.	Continuar os estudos.

Identificação	Ana Luiza Severina	Pedro Afonso Severino	Carlos Joaquim Severino	Cláudia Daniele Severina	Júlia Beatriz Severina	Maria Helena Severina
Motivos para já ter abandonado a EJA?	Dificuldade de saúde ou acidente. Mudança de endereço. Discriminada por colegas. Discriminada por docente. Agredida. Escola longe de casa. Não tinha transporte. Não estava aprendendo nas aulas.	Desistiu por falta de interesse.	Primeira matrícula na EJA.	Trabalho e cansaço para estudar.	Trabalhar e não ter tempo de estudar. Trabalho e cansaço para estudar. Esposo, filhos e pais.	Trabalhar e não ter tempo para estudar. Trabalho e cansaço para estudar.

Fonte: Autor.

Com a caracterização mais detalhada dos sujeitos, teremos mais elementos para compreender suas falas e, conseqüentemente, conhecer seus *backgrounds* financeiros. Separamos três momentos, individuais, das entrevistas para desenharmos os *backgrounds* financeiros dos seis estudantes, sendo: a) a forma como os pais/responsáveis por eles na infância lidavam com o dinheiro; b) a forma como ele/ela lida atualmente com o dinheiro; c) se a escola pode ajudar a lidar com o dinheiro.

a) Como os pais/responsáveis lidavam com o dinheiro:

Ana Luíza Severina: *Me lembro. Minha mãe, minha vó sempre foram corretas, [inaudível], o que dava pra ela comprar. Comprava feijão, arroz, macarrão não, arroz, farinha, feijão e a carne, só. Mas, depois que eu me aposentei, minha mãe continuou trabalhando, trabalhando pra ela e trabalhar pra dentro de casa. Eu me lembro que minha mãe, a primeira vez que pegou o aposento, minha avó foi e disse que, ela deu [inaudível], chegou no mercado e fez uma feira. Todo mês ela vai no mercado e faz duas feiras, a feira de dentro de casa, e a feira de dentro de casa e a feira de nós. Lá na minha casa não tinha geladeira, quem tinha era meu tio, aí as coisas de geladeira, era todinha lá. E ela fazia a feira pra lá e pra casa da minha avó, e minha mãe morava mais meu avô, na época. Aí todo, todo ano ela comprava, ela dava, dava um sapato a vovô, sapato. O dinheiro pra comprar roupa pra família toda. Ela [avó] guardava o ano todinho, ela e minha mãe. Minha irmã era mocinha, então ela merecia uma roupinha melhor, mas eu e meu irmão no que era mais novinho, ela comprava dois conjuntinho. A coisa mais linda era! Ela comprava um monte de conjuntinho pra ir pra escola, pra creche e a*

roupa de sair, ela sempre comprava roupa boa, minha avó, porque minha avó era quem tomava de conta de eu, de eu da minha irmã.

Pedro Afonso Severino: *Eu lembro não! Eu era muito novo, não entendia muito de dinheiro. Eu ganhava, e ganhava mixaria mesmo, mas assim, pra eu dizer como era pai administrava o dinheiro dele, eu não vou dizer, porque eu não sei, não sabia, né?! Agora o meu, eu sabia que, comprava. Às vezes, eu dava dinheiro a minha mãe. Mas, dizer o que meu pai mesmo, eu não sabia dizer o que meu fazia com dinheiro não, meu pai sempre bebia. Hoje não, que ele não bebe mais, mas naquele tempo ele bebia muito. Mas também, nunca deixou faltar nada, entendeu? Eu acho que faltou ensinamento do meu pai sim... Acho que não, sei lá! Eu acho que não. Nós não entendia de nada, muito novo, treze anos, doze anos. É que naquela época eu acho assim, era muito mais complicado as coisas, não é igual hoje não.*

Carlos Joaquim Severino: *Me lembro, eu me lembro do dinheiro! O dinheiro no meu tempo era quinhentos cruzeiro, tostão de dois mil cruzeiros, aquelas fatia de quinhentos cruzeiro real. A metade de quinhentos real era dois tanto e dois tanto. Era dez tanto, dois mil, três mil, quatro, cinco. Aí um dia ele estava em, meu pai pegava, eu me lembro que ele saía pra feira, ali em São João, saía daqui e ia pra São João pra trabalhar nas coisas, comprava as coisas, quando não era lá, comprava aqui. Mas, meu pai bebia muito. Morreu de bebida. Mas, o dinheiro é esse, era pra fazer compra pra comida. Alimentação pra os filho, porque era muita gente, era só pra isso aí. Agora feijão não comprava, porque deixava, toda vez deixava, todo ano deixava aquele saco só pra cozinhar. Porque nós somo fã de feijão, fomo criado com feijão e no milho. Criava um porquinho pra matar às vezes, quando ele tava novo, quando chegava o tempo. Era um porquinho, às vezes um bodinho, só pra consumo mesmo.*

Cláudia Daniele Severina: *Não lembro! Porque assim, é, minha convivência com meu pai foi mais a gente pequeno, de buscar a gente com uns doze, treze, quatorze anos. Eles se separaram, então eu fiquei só com minha mãe.*

Júlia Beatriz Severina: *Fui criada com a minha avó. Nós, são cinco! Vinha ajuda, um pouco de lá, uma ajuda de cá, sabe? Assim, vivia da roça. Depois se aposentou! E ainda tinha uns vizinhos que dava, e pronto. Ela usava pra fazer compra... Deixa eu ver o que mais..., pagava água, luz. Pagava só luz, que nós tinha um poço de incentivo. Pronto, só isso!*

Maria Helena Severina: *Minha avó, porque os meus pais, eu era pequena, porque, quando eles faleceram. E a minha avó cuidou da gente, vendo o direito de uma aposentadoria de morte por pai no INSS, desde então ficamos recebendo essa aposentadoria. Ela quem recebia, mas mesmo assim ela botava a gente pra fazer, pra trabalhar. Fora outras coisas que a gente tinha direito, só que, conforme a gente ia crescendo, ficando de maior, saímos, né?! Fora outras coisas que tinha assim, ela se apossou. Nós passemo muito sufoco. Nós chegou até a pedir também. Na época, os povo, né, tinha, tinha medo de denunciar ela, que nem muitos vizinhos hoje nos relata. O povo via a gente; aquelas criança, né? Sem colégio, sem tem uma boa alimentação, viver no lixo, viver nas ruas. Mas, enfim, fazer o que, né? É triste eu dizer a você, na época, como a gente ficamos seis filhos, né, órfão, de pai e mãe, ela ficou com a guarda. Tinha a aposentadoria dela, e ficou com nossa pensão. Ela juntava, ela dava a cada um, que hoje equivale, hoje é equivalente a 15 reais, que ela dava da nossa pensão pra cada um dos meus irmãos, os que era de maior, hoje era 15 reais, e o resto ela juntava. Ia juntando, juntando, quando passava de cada, tipo fosse, cada três em três mês, seis em seis*

mês, meio do ano ela vinha pra Bahia e levava pra minha tia. Eu aguentei muito, porque eu era criança, né?! Mas, infelizmente, ela invés de juntar pra pensar na gente, né, futuramente. Não. Ela juntava e enfim...

Os estudantes que recordam da forma como os pais/responsáveis lidavam com o dinheiro, demonstram, em sua maioria, experiências negativas que os adultos tinham com o dinheiro. Pelos relatos dos estudantes, a infância e adolescência deles, em algum momento, foi de escassez e vulnerabilidade social, e eles necessitaram da ajuda de outras pessoas, viveram nas ruas ou trabalharam quando deveriam estar na escola.

Essas experiências relatadas por eles, podem, por vezes direcionar o que eles almejam como futuro financeiro ou, até mesmo, influenciar na forma como eles estão lidando atualmente com seus recursos.

“Minha irmã era mocinha, então ela merecia roupa melhor”, é uma fala de compreensão, mas ao mesmo tempo de conformismo. Será que foi uma frase repetida muitas vezes? “Agora feijão não comprava, [...] todo ano deixava aquele saco só pra cozinhar”, essa fala ensina tanto quanto o ensinamento de mexer com o dinheiro? “Sem colégio, sem ter uma boa alimentação, viver no lixo, viver nas ruas. Mas, enfim, fazer o que, né”? Com esse *background*, é possível uma posição de fronteira para emergirem *foregrounds* potencializados?

Na sequência, vamos acompanhar seus relatos sobre a forma como lidam com o seu dinheiro atualmente.

b) Como os estudantes lidam atualmente com o dinheiro:

Ana Luíza Severina: *Não cuido do meu dinheiro! Eu ainda não tenho a menor responsabilidade pra cuidar não. Eu sou muito imatura! Sei lá! Porque na mão da minha mãe é melhor, porque ela tira o meu e fica com o dela. Sempre foi assim. Mainha, às vezes, me dá uns cem, duzentos pra eu gastar. Aí, eu guardo, porque quase [inaudível]. Eu guardo pra comprar roupa, calçado, perfume, bolsa, só isso!*

Pedro Afonso Severino: *Rapaz, hoje eu lido, eu lido pagando conta. Rapaz, vou dizer a tu, às vezes é, às vezes não [suficiente]. As vezes, só ganha pra pagar a conta. Eu tento economizar o máximo possível, até que não tava dando pra economizar tanto, né?! A inflação muito alta, as coisas muito caras, mas se você gastar de demais, não paga as contas. Eu era muito solto, gastava muito bebendo cachaça. Gastei muito dinheiro! Aí, agora não, agora não, que eu parei de beber. Aí, as coisas, você ver as coisas diferentes, entendeu? Você gasta, mas não gasta tanto, porque você parou de beber.*

Carlos Joaquim Severino: *Hoje, meu amigo, meu dinheiro, eu dou duzentos reais a meu filho, duzentos reais a meu filho que tá se formando pra veterinária em Dois Irmãos, lá em Recife. Eu deposito na conta dele no banco, duzentos reais. E o resto eu faço minhas comprinhas, pago água... Só de*

água, eu pago cinquenta e pouco e com a luz são cento, cento e dez, cento e quinze, por aí. Às vezes pago uma prestação, agora mesmo, estou pagando o carnê de uma caixa de som e uma geladeira.

Cláudia Daniele Severina: *Muito complicado, viu! Porque o que eu pego, mas dá pra comprar o necessário.*

Júlia Beatriz Severina: *Quando eu trabalhava, ganhava dinheiro, mas era pouquinho, sabe? Comprava, assim, um shampoo, um condicionador, mas coisa pra casa, não! Hoje é diferente, melhorou. Assim, porque eu, quando eu trabalhava na prefeitura, todo mês eu tinha um dinheiro. Aí comprava coisa, comprava sapato, gastava, né? Agora, não! Assim, quando o INSS me liberar no ano que vem o meu benefício, aí pretendo agir diferente. Guardar mais um pouco, sabe? Às vezes, a gente que fazer uma viagem e num tem dinheiro, né?*

Maria Helena Severina: *Hoje, graças a Deus, eu num trabalho, não tenho trabalho fixo, mas faço faxina, uma coisa ou outra. Mas, eu vivo hoje mais do auxílio do governo. Eu sei administra muito! Pago minhas dívidas, ajudo o pouco que sobra dentro da minha casa, compro coisas pros meus filhos, roupa, calçado. Mas, a gente sempre quer mais, né?! Eu queria muito ter arrumado um trabalho, que nem eu falei lá na sala, pra aumentar mais minha renda, pra ajudar também, financeiramente, em casa, né? Que, às vezes eu vejo ele sozinho. Assim, não que eu não ajude com o pouco que eu tenho, nós divide, na feira é ele, eu pago uma conta de água, de luz. Assim, geralmente a gente tenta economizar, mas não tem como, né? Ainda mais, no tempo de hoje, tudo caro! Eu tô liquidando umas contas que eu tenho no comércio, pra ver se faço uma economia, que hoje em dia você tem que fazer um pezinho de meia. É como minha sogra diz: “às vezes, o pouco se torna muito”, né?!*

Foi recorrente, nas falas dos estudantes, a comparação de suas rendas com o poder de compra que eles tinham. Eles alegam que gastam, praticamente, toda a renda com itens de necessidades básicas, por vezes, sem conseguir cumprir com todas as responsabilidades financeiras.

Endividamento foi uma expressão recorrente nas falas. Nesse sentido, é justificável que nem todos consigam expressar a maneira como administram ou organizam seu dinheiro, uma vez que, na sua falta ou limitação, poucas são as possibilidades de se pensar em um horizonte diferente.

Se pensarmos com base na EMC, como sugere Skovsmose (2018), podemos conjecturar que, possivelmente, esse contexto de *backgrounds* colocaria esses sujeitos em uma posição de fronteira com *foregrounds destruídos*. Dessa forma, fica difícil vislumbrar um horizonte de possibilidades com uma rotina financeira de escassez e de limitações.

Nesse sentido, conforme defendemos neste estudo, a sala de aula pode ser um espaço que transmute essa realidade e favoreça que em suas posições de fronteiras, estes estudantes visualizem um horizonte de possibilidades. A seguir,

destacamos a opinião dele sobre a escola contribuir ou não para a maneira como eles lidam com o dinheiro.

c) Como a escola pode ajudar a lidar com o dinheiro:

Ana Luíza Severina: *Pode ajudar sim, bastante! É bom pra pessoa aprender administrar, porque na escola ensina Matemática. E a Matemática tá na nossa vida de qualquer maneira. Uma pessoa sem Matemática vai no mercado e não sabe contar. E mais do que isso, na escola você pode crescer, abre a porta pra uma pessoa ser melhor na vida.*

Pedro Afonso Severino: *Eu acho que sim! Você aprende que é pra poder ganhar seu dinheiro. Melhora, porque aí, eu vou poder mesmo lutar por um monte de coisa. Eu, eu leio planta, porque eu já conheço e eu dezoito, uns vinte anos na profissão de pedreiro, e eu sei fazer outras coisas: faço bica, portão. Eu trabalhei oito ano de serralheiro, aí eu faço bica, portão e trabalho de pedreiro. Sempre tem um lado, quando a pessoa não dá, a outra dá, entendeu? Aí, hoje as planta dos profissionais arquitetos, essas coisa aí sempre é modificado e é muito complicado. A parte de ferragem, a parte de medição, é tudo complicado hoje, eles vão sempre complicado, ta entendendo? Aí, por isso eu preciso muito estudar. Você estudando, você vai saber mais como se lidar com o dinheiro, tanta coisa. O estudo influi, é uma influência para a vida do ser humano. Então, você estudando, você tem como se lidar com tantas coisas, é compras, é vendas, de tudo! Tem vez que é pra fazer orçamento mesmo, das bica, dos pedreiro, dos telhado ou serviço de pedreiro. Eu faço orçamento, eu sei quanto leva de tijolo, de areia, de cimento, de ferro, de tudo. Agora, só não sei notar, entendesse? Ai, a maioria das vezes, cliente meu que já trabalho com eles, eu digo pra irem notando e eles notam pra mim.*

Carlos Joaquim Severino: *Olhe, doutor! Eu vou lhe dizer, ela não pode, ela não pode mais dar, não acredito nisso aí, não. Porque eu tive muita luta e nunca ninguém, nunca em nada me ajudou. Olhe, só teve um que deu um prato de comida nesse mundo, no nosso Brasil, foi Lula. Eu digo uma coisa pra você, nunca tive nada de vantagem, se eu não tivesse trabalhado, eu nunca tinha arrumado o que eu tenho. Porque o estudo, meu irmão, só dá alguma coisa a quem vem de pequeno, já na idade de pequeno, porque chega minha idade formado em qualquer coisa. Mas, da minha idade estudando tem mais tempo não, meu tempo é pouco pra viver. Eu creio que Jesus me deu mais tempo, que eu passei dois anos morto [acidente com choque elétrico], ele me deu mais um tempo pra viver, num sei quanto tempo, posso até passar mais do que estou pensando, mas eu não creio em fortuna do meu lado, só se cair uma fortuna mandada por sorteio qualquer. Porque, se eu ganhasse, meu irmão! Olhe, eu sou pobre, mas se eu ganhasse uma fortuna de milhões e milhões, irmão, primeira coisa que eu fazia, eu vou dizer, escute minha conversa, eu to dizendo hoje, mas Deus já sabendo que é minha verdade. Toda a minha família que tivesse uma casinha, que nem umas que tem, quem não tivesse casa, eu dava uma casa. Uma casa, uma casa, todinha. Cada um eu dava uma casa boa. Pronto! Vou lhe dizer aqui. Antigamente, eu comprava todinho de casa e apartamento, deixava tudo alugado, um dinheirinho meu, sabe? Batido no cartório, como entreguei, recebi. Eu queria só alugar uma não, era um investimento. Se o senhor arrumar dinheiro, pode fazer isso aí, que eu já conheci muita gente que tinha, gente morta, nem andava, mas tinha cinco, seis apartamento ali em Piedade, Boa Viagem, tudo alugado. Abundância que você tem é essa daí. Você vai comprar um carro pra quê? Você comprar um carro bom, o dinheiro de comprar duas casa, você compra um carro num sei quanto mil. Queria não!*

Cláudia Daniele Severina: *Acho que sim, melhora, com certeza! Porque, eu não entendo muito, assim, da leitura, né?! E a gente sabendo mais um pouco, de Matemática também, a gente vai saber economizar mais, né?!*

Júlia Beatriz Severina: *Ajuda, ajuda um pouco! Ajudaria, na Matemática, né?! Assim, de várias formas, eu acho que ajudaria.*

Maria Helena Severina: *É... Aprender mais, a ver diferente, saber administrar o dinheiro que ganha. No ensino, né? Na Matemática, a gente administra melhor, né?*

Exceto o estudante Carlos Joaquim Severino, os demais acreditam que a escola pode contribuir positivamente para as suas necessidades relacionadas à forma de lidar com seus recursos financeiros. Todos eles fazem associação do tema com a Matemática, sendo essa uma associação que encontramos, inclusive nas universidades e em entrevistas com professores (Silva, 2018; Teixeira, 2017). Entretanto, com a proposta de aulas que levamos para a turma, pudemos ampliar esse repertório do tema em suas reflexões.

O estudante Pedro Afonso Severino, logo faz uma relação da aprendizagem de EFE com suas necessidades profissionais, as quais estão ligadas a Matemática e ao letramento. É importante destacar também, o *background* do Carlos Joaquim Severino, ao projetar um futuro fictício (ganhar um prêmio milionário), no qual ele resgata experiências exitosas do passado para direcionar as suas possíveis atitudes financeiras (investir em imóveis para gerar renda).

Nesse sentido, observamos um exemplo real dos *backgrounds* influenciando *foregrounds* de tomadas de decisões financeiras, ainda que em termos de sua imaginação. Assim sendo, podemos conjecturar que estamos diante de uma interpretação de significado de *foreground direcionado* (Skovsmose, 2018).

Descritos os *backgrounds* financeiros dos sujeitos participantes da pesquisa, apresentamos na próxima seção, alguns aspectos das aulas de EFE que ministramos na turma investigada. Além disso, são destacados extratos de falas dos sujeitos, com ideias e reflexões dialogas a partir das temáticas elencadas nos episódios da minissérie “O Auto da Compadecida”.

7.3 ASPECTOS DAS AULAS DE EFE COM OS ESTUDANTES

Esta seção dedica-se a responder dois objetivos específicos, relacionados às Atividades criadas para mediação das aulas e as reflexões dos estudantes durante as

aulas. Nesse sentido, temos como objetivos específicos: i) Identificar, à luz da Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2014b; 2018), na obra “O Auto da Compadecida”, elementos que promovam o convite a reflexões de Educação Financeira para estudantes da Educação de Jovens e Adultos; ii) Descrever reflexões de estudantes da Educação de Jovens e Adultos em aulas de Educação Financeira Escolar com base na obra “O Auto da Compadecida”.

Para tanto, propusemos mediar as discussões das aulas de Educação Financeira a partir da minissérie “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna (1999), e adaptada para a televisão por Guel Arraes (1999). Prosseguiremos na seção, apresentando as Atividades e analisando-as com base nas aulas ministradas para a turma investigada. As discussões propostas seguem uma sequência de quatro Atividades, que foram desenvolvidas para serem trabalhadas com os estudantes dos módulos iniciais da EJA, sujeitos investigados no estudo.

Chicó: Com que dinheiro vou pagar essas roupas?

João Grilo: Tu num tem dinheiro, mas tem nome. Chicó, valente que só cabra de resguardo, futuro marido de Dona Rosinha, bisneta de Dona Rosa Num Sei das Quantas. E quem tem nome na praça, tem crédito.

Chicó: E crédito é o quê?

João Grilo: Crédito é uma coisa que faz os besta acreditar numa pessoa e vender fiado pra ela.

Chicó: Como a gente vai pagar tudo isso depois?

João Grilo: A gente num tá fazendo isso pra ficar ricos?

Chicó: Sim!

João Grilo: Então, quando a gente ficar rico paga-se a conta (Suassuna, 1999, n/p).

A realização de compras pelo crédito tem sido um elemento presente no cotidiano das pessoas, a sua utilização estimula o consumo e, por vezes, o endividamento. Na passagem descrita, a preocupação de Chicó, personagem de “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, precisa ser um caminho trilhado pela Educação, ou seja, promover o pensamento crítico e a reflexão dos sujeitos. Da mesma forma que a solução proposta por João Grilo, também personagem de “O Auto da Compadecida”, precisa ser combatida, pois um planejamento financeiro, também para consumir, é urgente, frente às demandas atuais de uma sociedade brasileira que vive em constante vulnerabilidade.

São as vulnerabilidades que incentivam atitudes de consumo sem critérios críticos, pois em busca de melhores condições, ainda que de maneira questionável, Chicó se endivida tentando garantir uma melhor qualidade de vida. O consumo está

fortemente relacionado com as relações humanas, pois ao querer se vestir bem para se apresentar ao Major Antônio Moraes, mais um personagem de “O Auto da Compadecida”, como um bom pretendente a noivo de sua filha, a personagem Rosinha, Chicó busca pelo incansável mundo das aparências, que ganha cada vez mais espaço na sociedade líquida, discutida e criticada por Bauman (2001), seja ela física ou digital.

A cultura de uma sociedade de consumidores, como é explorado o conceito, também por Bauman (2008), tem se tornado um desafio frente às relações humanas, em particular, na nossa relação com o meio ambiente. O consumo e o consumismo estão associados a temáticas de Educação Financeira Escolar, que precisam ser debatidas e refletidas nas salas de aula, não apenas com o objetivo de poupar para realizar sonhos, investir ou efetuar comprar. É preciso uma EFE que supere esses objetivos e proponha uma mudança nos nossos hábitos, transformando o individualismo no coletivismo e na solidariedade, a degradação na preservação, as desigualdades em oportunidades e as injustiças sociais em equilíbrio social, político, econômico, cultural etc.

O consumo está ligado, em uma visão macro, com o nível de desenvolvimento de uma nação. Nesse sentido, revisitamos a ideia de Sen (2010), que defende um desenvolvimento econômico que esteja pautado na melhoria da qualidade de vida das pessoas e não na mera acumulação de riquezas por parte de uma pequena parcela da população.

Desta forma, inferimos que é indispensável um desenvolvimento econômico de inclusão social. Entretanto, precisamos pensar na economia não apenas na visão macro, mas também é preciso direcionar a lupa para questões micro, que impactam no cotidiano da vida das pessoas, como a moradia, o saneamento, a sustentabilidade, a poluição, a segurança, a saúde, a Educação, por exemplo.

Assim sendo, a escola exerce um papel de destaque, que é oportunizar uma Educação de qualidade, voltada à formação humana e cidadã, que contemple a diversidade de conhecimentos, dentre os quais, destacamos a EFE, objeto deste estudo. Levando debates e reflexões acerca do tema, em suas diferentes temáticas, tanto a que exploramos aqui (crédito e consumo), quanto as sugeridas por Santos (2017), a EFE possibilitará uma emancipação dos estudantes em seu papel de cidadãos, uma vez que eles terão maior discernimento para refletir as questões do

seu cotidiano e buscar por melhorias, seja através de políticas públicas ou de ações coletivas.

Para que a escola possa se tornar um ambiente que produza sujeitos críticos, reflexivos e atuantes social e politicamente, reafirmamos como alternativa a ideia de EMC defendida, entre outros autores, por Ole Skovsmose (2014a; 2014b; 2018). Na teoria são apresentadas diferentes preocupações, que são elementos importantes na composição da rotina da sala de aula, em particular, nas aulas de Matemática. As ideias do teórico dialogam com nossa perspectiva de EFE, que concebemos como sendo um dos pilares da Educação para a atualidade e o futuro.

Para compreender a composição das Atividades anunciadas e que serão discutidas ao longo desta seção, é preciso considerar o seu contexto de criação. No desenvolvimento das questões, para direcionar as reflexões com os estudantes, as temáticas abordadas têm potencial para estimular que os estudantes desenvolvam reflexões sobre elas, com possibilidade, inclusive, de relacionar elementos da ficção com a sua realidade podendo, ainda, exporem seus *backgrounds e foregrounds*. Entretanto, é preciso considerar alguns aspectos, em particular quando se trata da EFE, pois a relação individualizada dos sujeitos com o dinheiro é de foro íntimo e está relacionada com aspectos de bem-estar ou mal-estar pessoal e social.

Nesse sentido, surge a possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico com o uso de recursos audiovisuais que gerem identificação, ou seja, que os estudantes percebam aspectos da sociedade, relacionados ou não com o seu cotidiano, na tela, ao observar os personagens de “O Auto da Compadecida” e, posteriormente, tenham a oportunidade de refletir sobre as atitudes e as cenas assistidas. Essa identificação vai além da mera representação estereotipada de personagens, por posicionar os estudantes na condição de expectadores da ficção e da vida real, para que os paralelos se encontrem nos debates reflexivos durante as aulas.

Em diálogo com Skovsmose (2014a; 2014b; 2018) criamos conexões entre os *backgrounds* e os *foregrounds* e elementos de EFE identificados em “O Auto da Compadecida”. De um modo geral, revisitamos as ideias gerais do autor, já discutidas no capítulo dedicado a fundamentação teórica, resgatamos que ele idealiza a teoria com base em alguns compromissos que se pautam na responsabilidade social da Educação Matemática, na formação para a cidadania e formação crítica que considera

aspectos políticos e sociais. Nesse sentido, nosso ideário de EFE também busca alcançar esses compromissos.

Para o desenvolvimento das quatro Atividades que serão apresentadas nesta seção, consideramos a obra “O Auto da Compadecida” na sua versão em minissérie, por se tratar da versão audiovisual mais completa e por já está dividida em quatro episódios, o que contribui para a organização do trabalho nas aulas. Com isso, todas as questões partem do resgate de cenas e falas dos personagens. Os episódios, tempo de duração e temáticas identificadas para propor o debate reflexivo nas aulas por meio das Atividades estão no Quadro 16 a seguir.

Quadro 16: Episódios de “O Auto da Compadecida” e temáticas de EFE utilizadas no estudo.

EPISÓDIOS	TEMPO	TEMÁTICAS DE EFE
1º - O testamento da cachorra.	38:01min	- Pobreza; - Fome; - Conservação das desigualdades; - Injustiças sociais.
2º - O gato que descome dinheiro.	38:52min	- Dinheiro; - Corrupção; - Exploração; - Opressão.
3º - A peleja de Chicó.	36:53min	- Dinheiro; - Consumo; - Endividamento; - Planejamento financeiro.
4º - João Grilo encontra o Diabo.	46:14min	- Críticas sociais; - Perspectiva de futuro.

Fonte: Autor.

As temáticas de EFE postas na terceira coluna emergiram a partir da análise de cada episódio, respectivamente. Sendo assim, cada episódio corresponde a uma Atividade de aula, resultando ao final em quatro Atividades. As reflexões advindas das aulas, presentes nos extratos de falas que serão apresentados ao longo da seção, terão seus significados interpretados com base nos conceitos de:

- *Background* Pessoal;
- *Background* Profissional;
- *Background* Social;
- *Background* Financeiro;
- *Foreground* Polarizado;
- *Foreground* Destruído;
- *Foreground* Amputado;

- *Foreground* Direcionado;
- *Foreground* Multiplicado;
- Tomada de Decisão.

Prosseguimos apresentando as quatro Atividades desenvolvidas para auxiliarem na pesquisa, como instrumentos didáticos. Essas Atividades serão discutidas individualmente, para que possamos destacar sua potencialidade na construção de conhecimentos de uma EFE crítica e reflexiva, pautada nas especificidades das preocupações da EMC.

Ainda, com a apresentação das Atividades, serão explorados alguns extratos de falas dos estudantes, que ocorreram ao longo dos debates que sucederam a exibição dos episódios da minissérie. Nas figuras que seguem, prosseguimos apresentando as quatro Atividades sobre os episódios de “O Auto da Compadecida”, desenvolvidas para o trabalho pedagógico de EFE com turmas dos módulos iniciais da EJA. A Figura 5, apresenta a Atividade proposta para o primeiro episódio.

Figura 5: Atividade para o primeiro episódio de “O Auto da Compadecida”.

ATIVIDADE 1 – EPISÓDIO 1: O TESTAMENTO DA CACHORRA			
TEMA: Pobreza, fome, conservação das desigualdades e injustiças sociais			
Vamos conversar um pouco!			
1 – Diálogo entre João Grilo e Padre João.			
<table border="1"> <tr> <td>Padre João: O verdadeiro cristão se satisfaz com pouco.</td> </tr> <tr> <td>João Grilo: Então, acho que sou um cristão meio safado, pois não fiquei muito satisfeito com a paga.</td> </tr> </table>		Padre João: O verdadeiro cristão se satisfaz com pouco.	João Grilo: Então, acho que sou um cristão meio safado, pois não fiquei muito satisfeito com a paga.
Padre João: O verdadeiro cristão se satisfaz com pouco.			
João Grilo: Então, acho que sou um cristão meio safado, pois não fiquei muito satisfeito com a paga.			
<ul style="list-style-type: none"> a) Você concorda com a atitude de Padre João? b) Qual deveria ser a atitude dele? c) João Grilo deveria aceitar a paga em silêncio? <p>.....</p>			
2 – Diálogo entre Chicó e João Grilo.			
<table border="1"> <tr> <td>Chicó: João, tanto pão, você acha que vão dar falta só de dois?</td> </tr> <tr> <td>João Grilo: Até parece que você não conhece a pirangagem desse povo. Eles contam pão por pão, bem contadinho e, ainda, anotam em um caderno.</td> </tr> </table>		Chicó: João, tanto pão, você acha que vão dar falta só de dois?	João Grilo: Até parece que você não conhece a pirangagem desse povo. Eles contam pão por pão, bem contadinho e, ainda, anotam em um caderno.
Chicó: João, tanto pão, você acha que vão dar falta só de dois?			
João Grilo: Até parece que você não conhece a pirangagem desse povo. Eles contam pão por pão, bem contadinho e, ainda, anotam em um caderno.			
<ul style="list-style-type: none"> • Eurico ver alguns pães mordidos, acha que foram ratos e fica enfurecido com o prejuízo. Conversando com João Grilo, muda de ideia, corta as partes mordidas e entrega-o para que ele coma afirmando que rato é um bicho limpo. João Grilo agradece a bondade do patrão. 			
<ul style="list-style-type: none"> a) Por que Chicó queria pegar dois pães escondido dos patrões? b) Qual seria a reação dos patrões se Chicó lhes pedisse dois pães? c) Você concorda com João Grilo quando ele agradece a bondade do patrão ao lhe dar restos de pães? <p>.....</p>			
3 – Enquanto fazem uma refeição, João Grilo e Chicó comparam a comida deles com a que era servida pelos patrões para a sua cachorra de estimação.			
<table border="1"> <tr> <td>Chicó: Onde se ganha o pão, não se come a carne!</td> </tr> </table>		Chicó: Onde se ganha o pão, não se come a carne!	
Chicó: Onde se ganha o pão, não se come a carne!			

- a) O que você acha da atitude dos patrões em relação a comida que servem para seus funcionários e sua cachorra?
 b) Por que onde ganha o pão, não se come a carne? Você concorda com essa afirmação?

4 – Vamos lembrar de algumas cenas do Cangaceiro Severino disfarçado de mendigo.

Primeira Cena: Severino vestido de mendigo, sentado na porta da igreja, pede esmola ao Major Antônio Moraes. O Major bate em Severino e manda ele arrumar um serviço. Severino responde que não pode trabalhar por ter apenas um olho. O Major diz para ele furar o outro.

Segunda Cena: Severino vestido de mendigo pede esmola ao Padre João que responde dizendo que vai rezar pela alma dele. Severino pergunta se com a reza pode vir junto uma cuia de farinha, sendo respondido pelo Padre João que a igreja se preocupa apenas com o alimento espiritual.

Terceira Cena: Severino vestido de mendigo vai na padaria e pede para Eurico e Dora ajudarem um homem de um olho só. Logo, Eurico responde que não foi ele quem furou seu olho, mas se Severino quiser ele fura o outro, para poder ter obrigação de lhe dar esmolas.

- a) O que você achou das atitudes do Major Antônio Moraes, do Padre João e de Eurico ao negar esmolas para Severino?
 b) As pessoas pedem esmolas por quê?
 c) O que podemos fazer para mudar essa situação de pessoas nas ruas, sem abrigo e alimentação?

Fonte: Autor.

Para essa primeira Atividade identificamos no primeiro episódio da minissérie os seguintes assuntos centrais, com potencial para uma discussão ampliada de EFE, conforme defendemos: a pobreza, a fome, a conservação das desigualdades e as injustiças sociais. A partir das cenas e das falas, podemos convidar os estudantes a refletirem acerca desses assuntos, tanto na dimensão da ficção, quanto na dimensão da realidade, seja a realidade individual deles ou com o olhar direcionados para a sociedade como um todo.

As questões possibilitam a discussão de problematizações reais. Levar os estudantes para discutir problemas da realidade social também é uma expressão de nossa preocupação com uma EFE pautada na formação crítica e reflexiva. Nesse sentido, a título de exemplo, a Questão 4 no item C (O que podemos fazer para mudar essa situação de pessoas nas ruas, sem abrigo e alimentação?), estimula que os estudantes proponham e discutam possíveis causas e soluções para esse problema que perpassa por diferentes esferas, sejam políticas, econômicas ou sociais.

Seguem extratos de falas realizadas pelos estudantes na sala de aula, mobilizados pelas questões da Atividade 1 (Figura 5). Optamos por apresentar as falas na íntegra, mesmo que de forma extensa, para não perder a unidade das suas ideias e reflexões. Além disso, identificamos nossa interpretação das falas com destaque entre colchetes e com realce em cinza nas passagens que emergem os

backgrounds, foregrounds e tomadas de decisões, buscando localizá-las no âmbito das reflexões de cada participante.

[Pesquisador faz a leitura da primeira questão.]

Ana Luíza Severina: *E ele tá certo, ele tá certo. Ele tá certo! Sabe por quê? Se ele contratou João, ele tem que pagar, o padre tem o que comer, tem o que vestir, tem onde dormir. O padre, na minha opinião, porque ele tá roubando o povo pra ele. Por quê? Tá roubando! Por quê? O trabalho do padre não é só rezar uma missa, o trabalho do padre é ajudar, porque ali, na igreja, é uma família, uma comunidade. Pode ir na igreja de crente ou católica, ali é uma comunidade, uma família, ele tem Deus!*

Cláudia Daniele Severina: *Essa questão de classe social também tá implícito, porque...*

Ana Luíza Severina: *Na minha opinião, João Grilo e Chicó são muito inteligentes. Por quê? O Chicó sofreu aquilo tudo pra sobreviver, e o povo que é mais rico, como o padeiro, o padre e a mulher do padeiro, é um bando de, desculpa professor, de safados! Por quê? Eu diria o quê? Se eu tenho, eu vou ajudar! O que é que tem, se o padeiro pegasse um pão e desse pra ele? [Tomada de Decisão]. Agora, na minha opinião, faltou amor, faltou caridade. E, ali é filme! Mas, um tempo atrás, na seca, na fome do sertão, aconteceu isso [Background Social]. O que o filme quer retratar é a vida real. Uma comédia, mas foi real, entendeu? Ali é uma história real.*

Cláudia Daniele Severina: *Se dá muita importância a questão do dinheiro!*

Pedro Afonso Severino: *No filme, um filme desse aí, já existe a corrupção de dinheiro, imagine o mundo real. [inaudível], né verdade?! Por isso que o Brasil tá do jeito que tá! Padre roubando, pastores roubando até o mendigo, corrupção muito nas igrejas, a maioria. É isso que tá acontecendo, a bagaceira do jeito que tá, a bagunça.*

Cláudia Daniele Severina: *A questão é mais capitalista, é questão de dinheiro!*

Ana Luíza Severina: *O povo desse filme, [inaudível], e o povo ainda tem o pensamento racista. Por quê? O povo, povo rico, o branco tem mais autoridade. Por que é verdade? O povo... Tem duas mulher, as duas é filha de papai, a outra filha de empregada, de pedreiro. Chega lá numa empresa ou no serviço, ela pode trabalhar e só. Mas, já essa amiga, ela é filha de pobre, logo é julgada, ainda hoje, ainda hoje! Eu quase não dormir, quando um negro, eu tava indo mais painho, aí parei no comércio, o povo nunca perdeu a sua mentalidade, sempre se repete a época da escravidão. Por quê? É branco? É rico? É preto? É pobre! Esquece a nossa história, a nossa cultura. Por quê? Professor, nenhuma família, nenhuma família, é a família completa todinha de branco. Sempre tem um pedaço de indígena, um pedaço de negro, e é a cultura. É porque somos nascidos no do Brasil, é rico de cultura, mas o povo que é rico, mas sempre esquece. Na história do Brasil existe preconceito, isso tem preconceito de branco, de preto, porque tudo do povo é racista [Background Social].*

[Pesquisador faz a leitura da segunda questão.]

Ana Luíza Severina: *Homi! Esse patrão! Onde que o rato é limpo? Não, professor!*

Pedro Afonso Severino: *Ele quer matar João Grilo!*

Maria Helena Severina: *Eu passei por uma coisa parecida na infância. Se fosse na minha paga, ele tava dizendo que [inaudível] muito, né?! [Background Pessoal]. Mas, pra não perder aí um pedaço de pão, ele preferiu que ele comesse, independente de se ele ia adoecer ou não [Tomada de Decisão].*

Pedro Afonso Severino: *É questão do nosso dia a dia, uma questão das pessoas tá cuidando, né, essa questão da vida da gente. O padeiro não tá errado de anotar, de contar os pães [Tomada de Decisão]. Vai que a pessoa, tipo, que trabalhe pode desviar, né?! Então, ter sempre esse controle da quantidade de questão que falta.*

[Pesquisador pergunta o que motiva querer pegar os dois pães.]

Alguns Estudantes: *Por causa da fome!*

Maria Helena Severina: *Se ele pedisse pra ele, pra Seu Eurico, professor, eu acho que ele daria os pães [Tomada de Decisão].*

Ana Luíza Severina: *O padeiro, o padeiro, fez questão de jogar, e o João foi comer [Tomada de Decisão]. Por quê? Se ele fosse um patrão bom, ele dizia o quê? “Guardar por guardar, jogava no lixo, tome, coma.” Mas, ele não se importou com a fome dele, não se importou com quem trabalha pra ele [Tomada de Decisão]. Nem deu pão, nem deu pão, nem ganhava o dinheiro dele. Tava nem aí, se o João morresse, se pegasse doença, o que importava pra ele era o dinheiro. Pronto! Se ele pegou o pão pra matar a fome. Porque [inaudível], e a cachorra tinha mais valor do que ele.*

Cláudia Daniele Severina: *É, porque eu falei assim: tem um restaurante aqui em Garanhuns, que eles, num tem assim, o lado do self-service não foi mexido, mas eles não podem comer. Tá ali, vai pra o lixo! Descartam a comida! Do mesmo jeito que tá ali, ninguém tocou, ali do jeito que tá ali. Nem os funcionários levam pra casa, que é proibido! A dona do restaurante junta pra lavagem [Background Social].*

Pedro Afonso Severino: *A questão é o seguinte, que nem eu tava dizendo a ela aqui. A questão é, que eles dão a comida do almoço, tá entendendo? E se um deles passar mal? Aí, mas foi a comida do restaurante lá, que trouxeram [Background Social]. Aí, vai a bronca pro restaurante, por isso que prefere pegar a comida pra dar aos porcos de que dar ao ser humano [Tomada de Decisão].*

Júlia Beatriz Severina: *Mas, eles podia fazer umas quentinha e doar, né?*

Pedro Afonso Severino: *Não é todas pessoas, mas tem muita gente que, se um restaurante for oferecer alguma quentinha a alguma pessoa, diz: “ôia, tá dando porque não presta”, porque tem muita gente que é mal-agradecido. Tem muita gente passando fome, mas também tem muito mal-agradecido.*

Ana Luíza Severina: *Mas, ele ia dar pra quem precisava!*

Pedro Afonso Severino: *Voltando lá! A comida da cachorra [inaudível] da cachorra pra João Grilo, foi que eles fizeram a comida dele. Aí eu lembrei que foi um bife passado na manteiga, pra dar a cachorra. E eles iam comer não tinha nem [inaudível], né isso? A comida da cachorra, eles colocaram na mesa, que era um bifezinho, e a comida deles tinha era veneno pra eles morrer.*

Júlia Beatriz Severina: *Se eles tivesse pedido os pães, acho que eles não davam! [Tomada de Decisão]*

Ana Luíza Severina: *Não! Nem se eles estivessem com muita fome.*

Júlia Beatriz Severina: *Davam não! São ruim!*

[Pesquisador questiona se concordam com o que João fez, morder os pães.]

Júlia Beatriz Severina: *Não! Foi errado.*

Maria Helena Severina: *Se ele falasse que ele que tinha roído, e roeu porque estava com fome, eu acho assim que, e uma coisa que é de mim, mas ele conversando com Eurico, eu acho que Eurico dava o pão [Tomada de Decisão].*

Júlia Beatriz Severina: *Não, eu acho que não dava não! [Tomada de Decisão]*

Ana Luíza Severina: *Eu acho que ele jogaria o pão fora, e não dava não [Tomada de Decisão].*

Pedro Afonso Severino: *Ali, é todo mundo corrupto aí, nesse filme, nesse filme aí, todo mundo é corrupto. Cada um que queira ser mais do que o outro. Vê, um padre ladrão! Agora, que é peso falar desse filme, é! A partir desse filme, [inaudível], aí depois que você vai estudando, você vê a noção das coisas.*

Maria Helena Severina: *É uma comédia que faz você pensar, né?!*

Pedro Afonso Severino: *Faz você pensar no negócio...*

Cláudia Daniele Severina: *Que muitas vezes a gente tá assistindo aquilo lá, só engraçada a comédia. Mas, a gente analisando todos os aspectos que têm, a gente pode até influenciar as pessoas. A gente vai influenciar as pessoas sem perceber! O que é mais perceptível é que você pode analisar as pessoas que fazem isso e nem percebia, mas você partindo pra outro olhar, você percebe que as pessoas realmente faz isso que acontece.*

Ana Luíza Severina: *Faz, faz!*

Cláudia Daniele Severina: *Eu tava dizendo aqui! Eu já trabalhei em algumas casas, e a última que eu trabalhei, eu fui bem tratada, almoçava na mesa com eles. Não tinha diferença nenhuma, né? Eles, de forma nenhuma assim... Tem casos assim, mas já comigo nunca aconteceu. E trabalhei diferente, [inaudível], usava o que elas usavam, eu sentava na mesa com elas, comia, mas não são todos assim. E não passei por isso, não teve diferença nas casas que eu já trabalhei [Background Profissional].*

[Pesquisador faz a leitura da terceira questão.]

Pedro Afonso Severino: *Eu acho que, depende da circunstância. Acho que, assim, que eles servem o bom pra cachorra e o ruim pra dar aos coitados [Tomada de Decisão]. São desumanos! Não tem Deus no coração.*

Carlos Joaquim Severino: *Mas, às vezes, num é! Às vezes, vai comer o resto que tá na panela [cachorra].*

Pedro Afonso Severino: *Mas, aí é uma questão que a gente tem que ceder por ser trabalho [Tomada de Decisão]. Você tem que trabalhar! E se você, um exemplo, eu concordar é o seguinte, se você está fazendo um serviço, aí você quer dar um calote no patrão, levar o que não é seu, tá entendendo? Aí por*

isso que eu tô concordando, porque “se ganha o pão, não se come a carne”, num é assim?

Cláudia Daniele Severina: *É porque existe casos e casos. Eu fui exceção, né?! Não acontece com todos, né? E até hoje eu tenho contato com ela, ando no carro mais ela.*

Maria Helena Severina: *Eu trabalhei numas casas que ela, quando no comecei era um amor, né. Um amor, você vai ser pertencente da minha família! Oxe, num passou oito dias, quinze dias, antes de quinze dias, a mulher se transformou. Aí eu disse: “Minha demissão! Vou sair, vou ficar não” [Tomada de Decisão]. Só faltou se ajoelhar nos pés do meu esposo. “Não..., não vá embora não, deixa ela ficar, compadre”. “Eu vim trabalhar pra sobreviver, não beber”. Porque, tem um trabalho que não é trabalho não, a gente trabalha pra sobreviver, não pra morrer/beber [Background Profissional].*

Júlia Beatriz Severina: *Nós sofre muito, nós! Eu agora não sofro mais não, mas já sofri muito [Background Pessoal].*

Pedro Afonso Severino: *Trabalhar pros outros é a pior coisa do mundo!*

[Pesquisador faz a leitura da última questão]

Pedro Afonso Severino: *O padre, ele pensa que o alimento espiritual substitui um prato de comida. Agora, o caba com fome, ele tava precisando de comida, não foi à toa que ele disse, se na reza dele vinha uma cuia de farinha, se ele tava com fome! Mas, também [inaudível] Severino! Agora foi bom, depois morreu o padeiro, morre o padre, ainda matou o bispo...*

Júlia Beatriz Severina: *Ele tá pedindo esmola, que é pra ficar de olho na cidade, pra roubar, né?!*

Pedro Afonso Severino: *As pessoas pedem esmola por necessidade. Muitos não têm uma oportunidade. Mas, pra isso, quem deveria fazer isso é o governo! Um exemplo: a prefeitura. A gente mora em Garanhuns, a prefeitura de Garanhuns podia ver um lugar desse aí, que acolhesse quem não tem condições [Tomada de Decisão]. Como botar uma pessoa dessas, colocar um monte de gente dentro da sua casa, não pode. Então, tem que ter o prefeito, governador, vereador, que não faz nada. Eles não faz nada, vereador aqui em Garanhuns, o que é que eles faz?*

Ana Luíza Severina: *Só comendo dinheiro!*

Pedro Afonso Severino: *De quatro e quatro ano, o prefeito, e é todos, pode ser quem for, é todos! Então quem quiser ir tomar uma parte dessa forma e organizar, ela se chama prefeitura. A prefeitura tem que entrar, tem que fazer a ação.*

Ana Luíza Severina: *Fazer casas de acolhimento pras pessoas se recuperarem bem, arrumarem um emprego, estudarem, essas coisas. As pessoas voltar a ter uma vida social, né não?! Ter mais recursos, não ter mais fome.*

Cláudia Beatriz Severina: *Então, por isso que tem que ter projetos pra isso, né?!*

Como observamos nos extratos de falas apresentados, na aula correspondente a Atividade 1 (Figura 5), emergiram reflexões que nos possibilitaram explorar a

diversidade de *backgrounds* dos participantes, ou seja, as suas experiências pessoais, profissionais e sociais. Ainda que não tenham emergido *foregrounds*, as falas que os estudantes fazem a respeito das cenas, por vezes considerando-as apenas no âmbito ficcional, sem relacionar com a realidade, são valiosas, pois são estruturadas com reflexões e críticas fundamentadas. Além disso, emergiram reflexões que indicam tomada de decisões.

Encontramos nos *backgrounds* profissionais, experiências diferentes para um mesmo contexto. Por exemplo, as estudantes Cláudia Daniele Severina e Maria Helena Severina, relatam como são tratadas pelas famílias que contratam seus serviços domésticos. A primeira destaca ser bem tratada, enquanto a segunda aponta aspectos difíceis da relação com os empregadores que a levaram a sair do emprego. Essas duas experiências diferentes, pode envolver um conflito que pode mobilizar reflexão por parte da turma de EJA.

Skovsmose (2014a) faz menção à responsabilidade social da escola, e, assim, inferimos que pautar e mobilizar discussões de temas sociais com os estudantes é uma das formas desse objetivo ser cumprido. Um exemplo desse aspecto foi os estudantes trazerem discussões sociais relevantes no primeiro episódio relativo à temática da fome, quando a associam a um exemplo de atitude que presenciaram nos restaurantes da cidade. Essa associação coloca em evidência outra preocupação da EMC que poderia ser investigada: os *Cenários para Investigação*. Logo, essa preocupação apontada pelo autor constitui uma possibilidade para estudos futuros.

A Figura 6 que segue, apresenta a Atividade proposta para o segundo episódio para o trabalho pedagógico com “O Auto da Compadecida”.

Figura 6: Atividade para o segundo episódio de “O Auto da Compadecida”.

<p>ATIVIDADE 2 – EPISÓDIO 2: O GATO QUE DESCOME DINHEIRO TEMAS: Dinheiro, corrupção, exploração e opressão</p>
<p>Vamos conversar!</p> <p>1 – Relembrando dois momentos relacionados ao testamento da cachorra.</p>
<p>Primeiro Momento: O Padre João continua se negando a fazer o enterro da cachorra, até João Grilo lhe contar a história do testamento. Rapidamente o Padre João muda de ideia, quando ouve que a cachorra teria deixado dinheiro de herança para sua igreja, resolvendo fazer o seu enterro em latim.</p>
<p>Segundo Momento: O Bispo não gosta da atitude do Padre João, ao ficar sabendo do enterro em latim da cachorra. Porém, também muda sua opinião quando João Grilo lhe conta a história do testamento, passando a concordar com tudo que foi feito.</p>
<p>a) Por que você acha que João Grilo criou essa história do testamento da cachorra?</p>

- b) Tanto o Padre, quanto o Bispo, mudam de ideia em relação ao enterro da cachorra em latim. O que ocasionou essa mudança rápida de ideia deles?
- c) O que você acha do motivo que fez o Padre e o Bispo mudarem de ideia e aceitar o enterro da cachorra?
-

2 – Relembre a cena abaixo.

Primeira Cena: João Grilo provoca a ganância de Dorinha lhe oferecendo um gato que bota dinheiro. Ele consegue vender o gato para a patroa afirmando ser um jeito bom de ganhar dinheiro.

Segunda Cena: Em conversa com Chicó, João Grilo afirma que inventou a história do gato que bota dinheiro para se vingar dos patrões, que uma vez o deixaram doente sem lhe dar qualquer ajuda, enquanto a cachorra comia carne assada na manteiga.

- a) Dorinha acreditou em uma história, pois queria ganhar dinheiro de forma fácil. Ela foi ingênua/inocente?
- b) Por que Eurico e Dorinha deixaram João Grilo doente e não lhe deram nenhuma assistência? Eles deveriam ter cuidado de João Grilo?
-

3 – Observe a cena descrita abaixo.

Cena: Quando descobre que caiu no golpe do gato, Eurico chama João Grilo de ladrão. João Grilo argumenta contando que passou três dias doente em uma cama e nem um copo de água recebeu dos patrões. O padeiro, então, diz que João Grilo é ingrato, pois ele nunca lhe demitiu mesmo com suas trapaças, sendo respondido por João Grilo que ele nunca o demitiu porque ele trabalha muito e ganha pouco.

- a) Trabalhar muito e ganhar pouco é mais uma história inventada por João Grilo? Justifique!
- b) É comum encontrarmos na sociedade patrões como Eurico e funcionários como João Grilo? Justifique!
-

4 – Rosinha volta para a fazenda de seu pai. Ao observar a paisagem seca, ela comenta sobre a escassez de água, a miséria que o povo vive e compara ao conforto e à fartura que ela tem na fazenda. Você acha que na escassez, quem é dono das terras e águas tem domínio sobre a população mais pobre? Explique!

.....

5 – Em um diálogo com Chicó, João Grilo diz:

João Grilo: Com fome, um aperreiozinho me derruba. Mas, com a barriga cheia, aguento qualquer desgraça.

- a) O que João Grilo quis dizer?

Fonte: Autor.

Na Atividade 2 foram identificados como assuntos no segundo episódio da minissérie: o dinheiro, a corrupção, a exploração e a opressão. A segunda Atividade tem um aspecto social que influencia na vida, em particular, dos estudantes da EJA, sujeitos do estudo. As relações de poder, as classes sociais e as relações humanas entrelaçadas pelo dinheiro, bem como a influência do dinheiro nas decisões que impactam na vida dos mais vulneráveis.

A Questão 4 (Rosinha volta para a fazenda de seu pai. Ao observar a paisagem seca, ela comenta sobre a escassez de água, a miséria que o povo vive e compara ao conforto e à fartura que ela tem na fazenda. Você acha que na escassez, quem é dono das terras e águas tem domínio sobre a população mais pobre? Explique!), é um

exemplo de possibilidade de discussões de problemas reais, pois pode levar a reflexões acerca de situações, não apenas específicas de uma região, mas também pode ser relacionada à ideia de privatização dos recursos hídricos ou mesmo a reforma agrária, bem como a exploração de recursos naturais e os prejuízos advindos dela. São diferentes as possibilidades para refletir essa situação, sendo direcionada, principalmente, pelo contexto no qual os estudantes estejam inseridos e com suas preocupações ou experiências do dia a dia.

Apresentamos os extratos de falas realizado pelos estudantes na sala de aula, mobilizados pelas questões da Atividade 2 (Figura 6). Como já mencionamos, optamos por discorrer as falas de forma extensa, para não perder a totalidade e a unidade das suas ideias e reflexões. Com esse intuito, identificamos os momentos em que emergem os *backgrounds*, *foregrounds* e tomada de decisões ancoradas nas suas respectivas reflexões.

[Pesquisador faz a leitura da primeira questão.]

Pedro Afonso Severino: *Ah, foi pra o padre fazer o enterro da cachorra! E o padre disse que não podia fazer! E quando colocou dinheiro no meio, no instante, o padre fez! [Tomada de Decisão].* *Aí, o bispo contestou. Quando disseram que deixou dinheiro pra diocese, o bispo aceitou! [Tomada de Decisão].* *Então, foi priorizado o dinheiro e não a ordem da igreja.*

Ana Luíza Severina: *Não, ele fazendo [inaudível]. Por quê? Ele, ele fez por dinheiro! [Tomada de Decisão].*

Pedro Afonso Severino: *Pensando em dinheiro! Ai, não tem nada a ver com pensamento da igreja.*

Ana Luíza Severina: *Oh, professor! quando a pessoa tem a boa vontade, ajuda, não precisa pagar. Porque antes, ele disse não, não, não! Quando falou no dinheiro [inaudível]. E esse dinheiro não é pra igreja, eu acho que é pra ele.*

Pedro Afonso Severino: *O dinheiro... Isso é corrupção, [inaudível]. Porque ele foi interesseiro pelo dinheiro. O que foi que houve [inaudível]. Todos eles se interessaram no dinheiro! O padre se renegou por causa do bispo em fazer o enterro em latim, mas quando disse que a cachorra tinha um testamento, que tinha deixado uma quantidade pro padre e uma quantidade pro bispo, pra diocese. Ai, ele aceitou! [Tomada de Decisão].*

Ana Luíza Severina: *Mas, olhe! O mais errado, que o padre no começo da história, e até o final de corrupção, é o bispo [inaudível], era pra ele corrigi. E qual foi exemplo que o bispo deu pro padre? Nenhum, nenhum! [Tomada de Decisão]* *Isso não existe, não existe! Por quê? A pessoa... É o trabalho do padre aproximar do filho de Deus. E não existe enterro, existe enterro de cachorro? Não existe! Então, o que eu acho mais de errado foi o bispo, porque o trabalho do bispo era corrigi o padre, o padre. Mas, qual foi o sentido que ele deu? Que tudo que o povo quiser fazer dentro da igreja, ótimo, o que vale é dar o dinheiro pra o outro. Isso é corrupção! Vai contra a igreja e contra o povo.*

Pedro Afonso Severino: *Mas, aí tem que ver a questão, de primeiro, de primeiro o bispo não aceitou não, a atitude do padre, né? Mas, quando foi depois que entrou o dinheiro no meio, o padre, o bispo se corrompeu, né? Porque ele aceitou o dinheiro, não pelo, pelo livro [Tomada de Decisão]. Aí, foram bater pelo livro, o que tava escrito e podia, que ele tinha feito certo. Mas, depois que entrou o dinheiro, se entrou dinheiro, não existia nada de errado.*

Ana Luíza Severina: *Porque a pessoa muda, né?! Às vezes, a pessoa olha por fora, tá tudo perfeito! É um padre, um bispo correto! Mas na hora H, que entra algum valor, a máscara cai. Então, o que aconteceu nessa história foi, que o padre e o bispo não vevem uma vida na igreja, eles vevem uma vida pra eles. Por quê? Ele não se importa com o povo, ele não se importa! Então, a máscara do padre caiu, e revelou o que tinha de pior por debaixo.*

Pedro Afonso Severino: *O que tem hoje, é isso. O que tá existindo hoje, é isso. Entendeu? Depois de ano de eleição, aqui eu já vi que na igreja existe de tudo [Background Social].*

Ana Luíza Severina: *[inaudível] esse padre, e a história do padre, porque fez o que ele quer. Os dois se igualam. Por quê? Ninguém mais citou que aquele padre do Divino Pai Eterno, e ele fazia o que fez! E, aí, a máscara caiu! [inaudível]. Vou daqui pra [inaudível], que eu fui. Uma santidade! Todo mundo ia e olhava, olhava e conhecia o trabalho dele, dizia o quê? “Leva uma vida santa, de santidade!” O devoto diz o quê? “Eu queria ser como ele! Eu vou fazer bem, modi ele!” E, olhe ele aí! Debaixo do pano roubando. Caiu, caiu a máscara! Por quê? Tudo o que se esconde, pode passar cem anos, mas sempre vai chegar o dia que vai ser descoberto [Background Social].*

[Estudantes conversam ao mesmo tempo.]

Ana Luíza Severina: *Oxe, e tu acredita nisso é, meu filho? Meu filho, antes de começar o culto, eles diz o quê? Eu vou ligar a câmera, tome aqui cem, duzentos, trezentos, e eu vou chamar você, pra você cair e se tremer. Vai ter unção e eu vou dizer que te curou. Quando eu disser: “Você quer um cigarro de maconha”?! [inaudível]. Tudo é montagem! Tudo é montado! [Background Social] Eu acho que, quando Jesus vier pra cá, não vai precisar subir num altar, nem escada, nem nada não. Jesus toca aonde a pessoa tá, não na igreja: “Vem aqui que eu vou te curar”! Não! Pode tá na última cadeira, Jesus e o Espírito Santo, se quiser agir, ele vai ao encontro daquela pessoa e cura. Porque Jesus tem o poder pra isso!*

[Pesquisador faz a leitura da segunda questão.]

Ana Luíza Severina: *Não!*

Pedro Afonso Severino: *Ela foi inocente! Foi, porque ele num enganou ela?*

Ana Luíza Severina: *Foi não! Sabe por quê? Como ela disse: “Nunca viu um gato que descome dinheiro”, ela já comprou sabendo, que não existe [Tomada de Decisão].*

Maria Helena Severina: *Ela foi ingênua porque ela acreditou, né, naquele gato. Mas, ela não deveria acreditar que o gato poderia colocar a quantia pra fora.*

Pedro Afonso Severino: *Mas, eu acho que ela foi na vantagem de que o gato descomia dinheiro, né?! Um pouco ambiciosa! Ambiciosa é ingênua? Porque ela ‘ambiciou’! Porque ela foi na ilusão que o gato descomia o dinheiro, né?! E no final... Ela foi com os “olhos grandes”, que nem diz o outro.*

Ana Luíza Severina: *Ela conseguia não cair nessa armadilha [Tomada de Decisão]. Por quê? Ela mesmo disse! “Eu nunca vi um gato que descome dinheiro”. Ela foi burra, porque quis! Não existe!*

Maria Helena Severina: *Ela sabia, que no fundo não tinha como fazer aquilo, né, daquela forma.*

Ana Luíza Severina: *Ela tava com “olho grande”! Olhe, tem um ditado popular: “Quando a esmola é grande...”*

Pedro Afonso Severino: *Por exemplo, ele ofereceu, ele ofereceu um valor pelo gato pra ela. Aí, ela foi comprou, disse que dava tanto. Aí, se ela pegasse o gato e vendesse pelo dobro ou mais do que ela comprou a João, então ela tava correta. Mas, aí ela foi comprar com a ilusão que o gato descomia o dinheiro. Ela foi gananciosa! [Tomada de Decisão].*

[Pesquisador prossegue, fala sobre João doente e sem assistência.]

Maria Helena Severina: *Eles deviam sim ter cuidado de João, né? [Tomada de Decisão].*

Pedro Afonso Severino: *Porque é um funcionário deles, né?! Ele trabalha pra eles, rende dinheiro para os patrão, e, porém, o patrão virou as costas pra ele [Tomada de Decisão].*

Ana Luíza Severina: *É desumano! Desumano!*

Cláudia Daniele Severina: *Porque são exploradores!*

Ana Luíza Severina: *E, pra eles o que vale é ele, é o gato [cachorra] dele, é a vida dele. Então, ele dava [inaudível] como se fosse nada. Por quê? Nem pra dá um copo d’água! Isso pra mim é desumano.*

Pedro Afonso Severino: *Se João tivesse morrido, eles eram culpados!*

Ana Luíza Severina: *Mas, eles, eles não ia sentir culpa!*

Pedro Afonso Severino: *É, não ia se envolver [Tomada de Decisão].*

Ana Luíza Severina: *Não iam fazer nada. Iam, iam...*

Pedro Afonso Severino: *Iam chamar o padre pra benzer [risos].*

Ana Luíza Severina: *Tu acha, tu acha que ia pagar enterro? [Tomada de Decisão]. Oxe, só porque tá doente, porque inventaram, nenhum [inaudível] tava com a doença. Agora, se ele tivesse morrido, quando tava doente mesmo. Ele [inaudível] uma morada, não ia dar nada, porque ele tava doente, nem mandou um copo d’água. Ia ser substituído por outro besta pra explorar ele [Tomada de Decisão]. Ia encontrar outro, ia encontrar outro mais besta que ele, pra trabalhar de graça pra Dorinha e Eurico.*

[Pesquisador faz a leitura da terceira questão.]

Ana Luíza Severina: *Não, ele não inventou!*

Pedro Afonso Severino: *Não! E, num era a verdade?! Que ele trabalhava muito e ganhava pouco.*

Maria Helena Severina: *Mas, foi ele que inventou. Aquela cena que ele disse: “Você trabalha por um...”*

Pedro Afonso Severino: *Você trabalha com um e ganha o preço de dois. Dá no mesmo, no caso. Agora, eu acho que foi inventado, né?!*

Ana Luíza Severina: *Não! Porque a pessoa vê que ele..., porque adianta muita cena. Ele é adiantado! Ele não foi mostrar, desde do começo que ele entrou na padaria, e desde do começo que saia da padaria. [inaudível], muito trabalho de uma cena pra outra. Por quê? Muita coisa é o dia a dia, [inaudível], não foi mostrado. Então, no filme, a pessoa percebe que tem detalhe, tem um detalhe. Por quê? Naquele filme, naquela cena de Dorinha com [inaudível],*

dava de noite e quando o marido dela chega, já é de dia, uma hora mais ou menos de meio dia. Então, tem esse filme, esse filme não é, não foi gravado direto. A pessoa percebe que não foi [inaudível], tem um detalhe de um dia. Por quê? Ela entrou, entrou pra dentro de casa, era de noite e tudo que tava fora do filme, de repente ficou de dia. Então, nesses detalhes, pode ter acontecido dele ficar doente, porque a pessoa percebe que o padeiro nem diz que é mentira. Ele não para pra dizer: “É mentira sua”! Ele não tem o poder de argumentar com ele. Pode ter acontecido!

Pedro Afonso Severino: *Compreendi! Mas, pela, pela, pelo filme dá pra você ver que a, a inventada que tá doente, foi quando eles ia simhora, no dinheiro que eles iam vender do gato, a retirada. Porque esse de agora do filme, ele inventou que era pra poder fugir com o dinheiro.*

[Pesquisador faz a leitura da quarta questão.]

Ana Luíza Severina: *Sim! Porque como diz no começo e, até filmou, todo mundo respeita muito o pai dela, o major. Porque o padre, o padeiro, todo mundo tem medo! Eu acho que a água do povo sai da fazenda [inaudível], vão procurar o que tem mais dinheiro. Eu acho que fornece a cidade inteira. [inaudível].*

Pedro Afonso Severino: *Concordo!*

Maria Helena Severina: *Oh, professor! Eu entendi que ele não tinha domínio, ele não tem domínio. O dono das terras e das águas, [inaudível], porque a população mais pobre... [lendo a questão].*

Pedro Afonso Severino: *Ele tem domínio sim!*

Maria Helena Severina: *Eu creio que não! Sendo, assim, num povoado, num município, assim, né?! [inaudível]. Saneamento...*

Ana Luíza Severina: *Mas, olhe! Ele não pensou no povo. O que ele quer é [inaudível]. Por quê? A pessoa observa ali, a pessoa percebe, que ele é o único que tem dinheiro, não o padeiro. O padeiro tem dinheiro, tem condições, mas, mesmo assim, o povo não tem tanto medo dele, porque o único rico de lá é o padeiro e o fazendeiro. E até o padeiro quando chega pra falar com ele, ele tem um, a voz dele transmite não uma voz casual, é uma voz de medo.*

[Pesquisador faz a leitura da quinta questão.]

Pedro Afonso Severino: *Ele quis dizer, que com a barriga cheia, aguentava tudo! Com fome, ninguém aguenta nada. Porque num aguenta, com fome, você não vai a lugar nenhum! Eu acho que ele tem razão.*

Ana Luíza Severina: *Tem! Porque eu acho que, ele passa muitos dias sem comer. Aí, a fome e a seca. Aí, com a barriga cheia, ele tem mais força para suportar a vida que ele leva [inaudível]. Por quê? Ele dá graças a Deus por ter comida, pelo menos uma vez por dia pra suportar a fome.*

Nessa segunda aula, encontramos apenas alguns *backgrounds* sociais, pois parte considerável das discussões entre os estudantes centralizaram-se nos aspectos ficcionais da minissérie. Além disso, percebemos que há mais reflexões relacionadas à tomada de decisões, em relação à primeira aula direcionadas aos personagens. A Figura 7 introduz a Atividade elaborada para o trabalho com o terceiro episódio.

Figura 7: Atividade para o terceiro episódio de “O Auto da Compadecida”.

ATIVIDADE 3 – EPISÓDIO 3: A PELEJA DE CHICÓ
--

TEMAS: Dinheiro, consumo, endividamento e planejamento

Vamos conversar!

1 – Após enganar o Cabo Setenta e Vicentão, João Grilo consegue joias para que Chicó presenteie Rosinha. Quando recebe o presente de Chicó, ela lhe diz que não liga para joias, que preferia que ele tivesse um diploma.

- a) Por que você acha que Rosinha preferia que Chicó tivesse um diploma?
- b) O que significa ter um diploma?
- c) Para você, o que tem mais valor, as joias ou um diploma? Explique!

2 – Observe o diálogo abaixo entre Chicó e João Grilo.

Chicó: Com que dinheiro vamos pagar essa roupa?

João Grilo: Tu não tens dinheiro, mas tem nome. Chicó, valente que só cabra de resguardo, futuro marido de Dona Rosinha, bisneta de Dona Rosa Num Sei das Quantas. E quem tem nome na praça, tem crédito.

- a) É válida a preocupação de Chicó em relação à forma como irá fazer para pagar as roupas?
- b) A solução dada por João Grilo, de usar crédito para pagar, é uma boa ideia? Justifique!
- c) Ter crédito na praça é o mesmo que ter dinheiro. Vocês concordam com isso?
- d) O que significa não ter dinheiro, mas ter nome? Isso é bom?
- e) Como Chicó ganhou nome na praça?

3 – O diálogo entre Chicó e João Grilo continua.

Chicó: E crédito é o que?

João Grilo: Crédito é uma coisa que faz os bestas acreditarem em uma pessoa e vender fiado para ela.

- a) Você concorda com a explicação de João Grilo?
- b) Para você, o que é crédito?
- c) Você usa crédito no seu dia a dia? Como?

4 – Continua o diálogo dos amigos.

Chicó: Como a gente vai pagar tudo isso depois?

João Grilo: A gente está fazendo isso para ficar ricos! Então, quando ficar rico paga a conta.

- a) Na sua opinião, esse planejamento financeiro proposto por João Grilo é a melhor solução para pagar? Por quê?
- b) Você acha que Chicó deveria estar preocupado em como pagar as roupas?
- c) Como você faz para comprar algo que precisa quando não tem dinheiro?

5 – Relembre a cena abaixo.

Cena: Chicó se apresenta ao Major Antônio Moraes como pretendente a noivo de Rosinha. Já endividado com as roupas que comprou, pega um empréstimo com o futuro sogro.

- a) O que você acha da atitude de Chicó? O que você faria no lugar dele?
- b) Você costuma fazer várias dívidas ao mesmo tempo? Por quê?
- c) Chicó planeja pagar suas dívidas após o casamento. Esse é o melhor planejamento que ele poderia ter?
- d) Como você costuma se planejar financeiramente?

Fonte: Autor.

No terceiro episódio os assuntos identificados para a Atividade foram: o dinheiro, o consumo, o endividamento e o planejamento. Fortalecemos a ideia de uma EFE que tenha uma identidade mais ampla, congregando os assuntos já propostos

nas Atividades e outros que possam contribuir para uma sociedade com menos injustiças sociais e mais inclusão, para que a melhoria da qualidade de vida se torne um objetivo comum, universal e prioritário, ao invés do exclusivo crescimento econômico que beneficia pouco (Sen, 2010).

Almejamos que as reflexões dos estudantes não se limitem apenas à ficção, mas também que eles possam resgatar suas experiências. Essa Atividade, pode-se discutir, a partir da ideia de crédito, as possibilidades de produtos financeiros e o endividamento, por exemplo, resgatando suas vivências com esses elementos financeiros e introduzindo outros. Além disso, reflexões sobre o planejamento de vida e financeiro, a longo prazo.

Seguimos com os extratos de falas realizado pelos estudantes na sala de aula, mobilizados pelas questões da Atividade 3 (Figura 7). Lembramos que optamos por discorrer as falas de forma extensa, para não perder a unidade das suas ideias e reflexões. Identificaremos, nas falas, os momentos em que emergem os *backgrounds*, *foregrounds* e tomadas de decisões nas suas respectivas reflexões.

[Pesquisador faz a leitura da primeira questão.]

Ana Luíza Severina: *Porque pra ele, pra ela, o diploma, pra ela era melhor ele ter uma profissão, e pronto.*

Maria Helena Severina: *Bens materiais passam, né?! [Background Financeiro].*

Ana Luíza Severina: *Eu acho que ela, ela tem um diploma, porque estudou na capital! [Background Social].*

Cláudia Daniele Severina: *Ela foi porque tem umas condições a mais de dinheiro, né?! [Background Financeiro].*

Ana Luíza Severina: *Diploma é ter uma profissão, conhecer melhor, um conhecimento mais evoluído, saber [inaudível] defendesse. Porque diploma pra mim é isso! É independência de sair de casa, construir um lar, uma família. Pra mim, diploma é isso [Foreground Direcionado].*

Maria Helena Severina: *De melhorar o financeiro, né?! Porque você sem estudo, você num...*

Ana Luíza Severina: *Hoje em dia, quem não tem conhecimento, não tem nada! Por quê? Quem tem conhecimento, abre muita porta, seja aqui ou lá fora. E quem não tem conhecimento, vai viver de quê? De nada! O emprego pra pessoa que não tem conhecimento, é o quê? É faxina, é ser [inaudível], é guarda uma reciclagem [Foreground Destruído]. E qual é a independência dessa pessoa? Ela num vai ter conhecimento de sair e construir a casa dela. Ela vai ficar presa na vida em faxina, quando não quer faxina, vão arrumar um marido [Tomada de Decisão]. Só dá a responsabilidade: “Eu sou burra, eu tenho [inaudível], eu vou arrumar um marido, pra eu jogar a responsabilidade todinha pra ele, porque ele vai trazer a comida pra dentro de casa e meu trabalho é fazer filho, criar filho, ajeitar a casa”. Qual é a independência dessa pessoa? Não vai ter! [Foreground Amputado]. Por quê?*

Sempre vai depender de outra pessoa. É como coluna, se fixa no chão, ela não vai cair. E não vai mais depender de ninguém segurar ela. Mas, uma coluna fraca, mais cedo ou mais tarde, ela vai ter apoio de outra coluna. A mesma coisa é nós. A vida já [inaudível]. Na vida, a pessoa tem que ser o que é. Lutar, lutar, lutar pra conquistar o que almeja [Foreground Direcionado]. Se uma criança quer ser doutor, apoie! Se uma criança quer ser médico, apoie! Eu acho tão triste uma pessoa destruir o sonho de uma criança [Tomada de Decisão]. Por quê? Não se [inaudível]. O sonho é o quê? A menina sonha em ser cabelereira. Por quê? Porque a tia dela, minha irmã, [inaudível], professora [inaudível] é lançar apoio do sonho na minha irmã, de ser como a minha irmã. O sonho dela era o quê? É ser cabelereira da professora! Ou o sonho dela é o quê? Seguir a professora no quadro [Tomada de Decisão]. Não ser um pedreiro, ele quer ser engenheiro, mais que um pedreiro. Ele tinha o maior sonho de ser engenheiro. Aí eu perguntei: “Por que, meu fio?” – Porque eu queria ser pedreiro como o meu pai, e ser engenheiro pra construir muitos edifícios [Tomada de Decisão]. Eu acho lindo uma pessoa que tem sonho. É como a coluna de uma casa: a pessoa tem que colocar pra casa não cair, ficar firme. Isso é um sonho! [Foreground Direcionado]. E a pobreza de hoje em dia destrói um sonho de uma criança, destrói o sonho de uma família, que não arruma um real. Arruma, mas [inaudível] não muito. Mas, a maioria destrói um sonho [inaudível] [Foreground Destruído]. Por quê? Casa, aí chega e, num dá certo, eu vou voltar, aí num dá. Mas, o pai vai dizer o quê? “Pra que estudar, se seu trabalho é aqui? E num dá pra [inaudível]. Pra que ir trabalhar? Aí ele com essa atitude, destrói um sonho dele. Por quê? [inaudível], ela se apoiou a vida dele. O sonho dela, nele! [Tomada de Decisão]. Então, ele pôde viver a vida dele [inaudível], e ela [inaudível] o interior a ele. Por quê? Ele vai ser o oposto dela. [inaudível]. A pergunta sobre o filme, professor, é qual? - Mudar a vida real? Ali é, assim, mas o senhor faz a pergunta, mas não ia dar a ela a realidade de hoje em dia, né isso?!

Maria Helena Severina: *A coluna de Rosinha é o pai dela.*

Ana Luíza Severina: *Isso, o pai! Mas, Chicó não tinha nenhuma coluna. Àquela, àquela família de Rosinha, já vem de outras gerações com dinheiro, [inaudível], ela já tinha condição de estudar na capital [Background Social]. Só que Chicó, Chicó, a gente nem sabe da onde ele veio, né? A gente, a gente não conhece a família dele e ele não tem essa coluna.*

Júlia Beatriz Severina: *Quem ensina a viver é o mundo! [Background Social].*

Carlos Joaquim Severino: *É! Eu ajudei bastante, meu filho! [Tomada de Decisão]. Ele agora tá se formando pra veterinária [Foreground Direcionado].*

Júlia Beatriz Severina: *Você é a coluna forte dele!*

Carlos Joaquim Severino: *Que também teve ajuda minha, que eu fiquei segurando ele pra fazer os estudo [Background Pessoal]. Aí, ele começou numa escola, numa escola que tem aqui do governo, perto daquela faculdade. E eu pah! Botei numa escola pagando por mês [Tomada de Decisão]. Aí, ele já começou melhor na escola. Quando ele disse: “Eu quero ir pra uma escola sem ser do governo”. Aí, eu digo: “Tá certo, vou pagar”! Aí, comecei pagando a escola, apertado, mas paguei [Background Financeiro]. Aí, ele foi e teve mais vontade de estudo. Hoje tá se formando pra veterinária. Tá com vinte e dois anos, vinte e um... Eu não sei, que eu nem tenho contato com ele. Aí, tá se formando pra veterinário e tá muito bem! Todo mês eu ajudo ele [Tomada de Decisão]. Ele recebe, pra inteirar uma ajuda, né? Você sabe quem recebe, né, quem tá na faculdade, Federal, a ‘UFAL’, lá nos Dois Irmãos. Aí, ele disse que quando eu dou uma ajuda de duzentos reais todo mês a ele, pra ele não deixar [inaudível]. Sai formado paro ano [Foreground Direcionado].*

Ana Luíza Severina: *Oh professor, eu posso pegar a palavra de Júlia? Tem gente que fica [inaudível], mas muitas vezes, o que tem no mundo, não serve pra nós. Não serve! Por quê? Através do ensinamento de dentro de casa, em casa e dos de fora, é que nós vamos ser alguém no futuro. Não é só o mundo. A pessoa tem que correr atrás [Tomada de Decisão]. Porque o mundo tem aí, droga, roubo, roubo! A escola do mundo é, essa: cadeia ou cemitério, pronto! Se nós não tem onde [inaudível], e até uma escola, um conhecimento, [inaudível] num vai valer de nada no mundo.*

Júlia Beatriz Severina: *O diploma!*

Carlos Joaquim Severino: *É, o diploma, porque você já sai com um nível de ensino, né?! Você sai procurando ajuda para querer aquilo [Foreground Direcionado].*

[Pesquisador faz a leitura da segunda questão.]

Ana Luíza Severina: *Não!*

Cláudia Daniele Severina: *Sim, se ele não tem estrutura nenhuma, como é que ele vai pagar a roupa, se ele não trabalha, nem nada?*

Júlia Beatriz Severina: *Sim, se ele gastar, tem que pagar, né?! Comprou, pagou! É isso, comprou, o bom, não tem que pagar?*

Ana Luíza Severina: *Sim, mas ele... [inaudível]. Pra quê ele ia ficar preocupado, se tinha uma porca cheia?*

Cláudia Daniele Severina: *Isso, ele ia comprar fiado! [Tomada de Decisão]*

Maria Helena Severina: *Agora se você der trabalho pra pagar, fica meio difícil.*

Ana Luíza Severina: *Não é uma boa ideia pagar, pagar no crédito [Tomada de Decisão].*

Júlia Beatriz Severina: *Ter crédito é o mesmo que ter dinheiro.*

Carlos Joaquim Severino: *Tem crédito, tem crédito, aí sem saber levar um crédito, né? Porque eu tenho um crédito [inaudível]. Ele tem crédito aí, quer demasiar o crédito que tem, comprando demais ou fazendo débito. E, não pode ser assim! Tem de fazer o tanto que ele pode, ver o limite que dá pra ele [Tomada de Decisão].*

Ana Luíza Severina: *Eu concordo, eu concordo! Porque [inaudível], não devo nada a ninguém. Oh, professor! Quando eu tenho dois e quase [inaudível] aí, eu compro três mil e quinhentos, e recebo dois mil por mês. Eu gastei três mil de crédito. É quatrocentos pra pagar. É muita parcela! Então, crédito não é dinheiro! [Background Financeiro]*

Júlia Beatriz Severina: *Só que ele tem nome na praça, como diz o João.*

Ana Luíza Severina: *Porque ter nome, mesmo que não tenha dinheiro... [inaudível].*

Maria Helena Severina: *O que significa: “Não ter dinheiro, mas ter nome”? Tipo, assim, você pode comprar fiado! O povo, antigamente dizia isso: “Melhor ter nome, do que dinheiro”! [Background Social]. Porque, você tem a confiança, né? Porque, você tem a confiança, né! As pessoas, antigamente, tinham a palavra pela confiança. Só que hoje em dia, ninguém tem mais palavra, ninguém tem confiança. Se conta nos dedos em que você confia, quem você vai vender alguma coisa... Hoje em dia a palavra, o nome ficou sujo.*

Ana Luíza Severina: *Hoje, hoje nós busca crédito nos bancos, porque... [Tomada de Decisão]*

Maria Helena Severina: *No banco, eles investiga se tiver alguma pendência, alguma coisa, né?*

Carlos Joaquim Severino: *Vai pesquisar o que é que a pessoa tem pra poder verificar se empresta ou não.*

Cláudia Daniele Severina: *Tipo assim ó, o meu, [inaudível] do meu avô, né? Aí, como eu sou administradora dele, só faz um empréstimo se eu assinar [Background Financeiro]. Aí, eu não assino mais aí, ele não faz! Porque, tipo, como ele já é idoso, o banco vem fazer empréstimo, eu tenho que assinar, entendeu? E, eu não assino mais, porque ele já tem um monte de empréstimo [Tomada de Decisão]. Aí eu não assino mais, aí ele não faz... Só que ele paga direitinho, só que como ele já é idoso, é como se eu fosse a procuradora dele. Aí, eu não assino mais. Aí, como ele sempre pagou direitinho [Background Financeiro], é por isso que eles fica fazendo propostas, né?*

Júlia Beatriz Severina: *Eu acho que se sujar o nome da pessoa, não adianta nada.*

Maria Helena Severina: *É. E tem o conhecimento, né?*

Júlia Beatriz Severina: *Nas lojas, nós compra nas loja, é conhecimento! E assim, às vezes, assim, mas num é, num é, é o crédito nas lojas [Background Financeiro].*

Maria Helena Severina: *É, confiança!*

Ana Luíza Severina: *Mas, Chicó ganhou nome na praça, inventando, mentindo. Mentindo, que tinha dinheiro pra pagar uma roupa [Tomada de Decisão]. Mas, a verdade, tava dando fé na porca.*

[Pesquisador faz a leitura da terceira questão.]

Maria Helena Severina: *Não, acho que não é fazer os besta acreditar pra vender ficado, é confiança.*

Ana Luíza Severina: *Por quê? Por quê? Ele fez isso com maldade de enrolar os outros [Tomada de Decisão]. Por quê? Se eu não tenho dinheiro, eu não vou comprar. Mas, dependendo da situação, a pessoa bota fé no dinheiro e o dinheiro não chega, e atrasa e suja o nome. Mas, isso que ele fez, foi por maldade. Mas, uma parte [inaudível]. Em outras palavras, ele diz: "Eu vou pagar quando eu receber a porca"!*

Carlos Joaquim Severino: *O que é crédito, é você chegar num canto e ter como fazer um negócio, uma vez e ir [inaudível], mas se você tiver com crédito [Background Financeiro].*

Júlia Beatriz Severina: *Muitas vezes é, é, tá certo, eu concordo!*

Carlos Joaquim Severino: *Consegue voltar e comprar novamente? É, exatamente!*

Ana Luíza Severina: *Crédito, é confiança e a outra pessoa [inaudível] você, botando fé que você é correto, e cumpre com o seu, seu compromisso [inaudível], [Tomada de Decisão].*

Júlia Beatriz Severina: *Eu tenho um cartão de crédito! É, eu tenho crédito no cartão, e tudo! E, quando a gente tem mais limite? Então, vou, eu vou comprar umas casa [risos]!*

Cláudia Daniele Severina: *Quanto mais crédito, mais limite você ganha, né? FC trabalha com carnê [Background Financeiro].*

Júlia Beatriz Severina: *Na sapataria MZ, SL, CB...*

Ana Luíza Severina: *É que o crédito lá, vai servir só pra lá. Por quê? Um carnê é diferente do cartão. Porque o cartão serve pra o comércio todinho, e o carnê vai servi pra aquela ocasião, e você vai demorar muito tempo até pagar aquele objeto, porque parcelar é uma prática comum [Background Financeiro]. Mas, muitas vezes, o cartão é melhor [Tomada de Decisão], porque abre muita porta. Por quê? Eu pago hoje, amanhã já posso comprar. E o carnê não, o carnê pode ter, só quando eu acabar. Então, o cartão não, na minha opinião é muita melhor. Por quê? Se um dia eu precisar de uma comida, aquele carnê não vai servir, e o cartão em qualquer mercado aqui, tu pode levar o que precisa pra sua casa. E o carnê, a pessoa fica presa no passado, nunca evolui, é uma [inaudível] assim. O passado, você fica no passado, enquanto os outros pode tudo, você fica limitado naquela lá. Só pode consumir lá! Não pode, feito numa precisão... E o cartão, é bom que facilita a vida do paciente. Por quê? Tem um negócio de [inaudível] usar o cartão vai melhorar a vida. E o carnê não supri! Só vai suprir pra àquele objeto, e pronto e, acabou! Aí, vai acumulando conta, um dia compra naquela loja aí, de repente, um de é outro [inaudível]. Eu quero no cartão de crédito, beleza! [Tomada de Decisão]. Aí, não tem nem como sumir com [inaudível] no cartão.*

[Pesquisador faz a leitura da quarta questão.]

Júlia Beatriz Severina: *Não, eu mesmo, acho que não!*

Ana Luíza Severina: *Não! [inaudível] aperreado em pagar, porque se não tinha dinheiro pra pagar, pediu pra semana, um mês, pra pagar, que dinheiro dos outros é dos outros, num é meu! [Tomada de Decisão]. Planejamento, é quando a pessoa investe em uma coisa.*

Júlia Beatriz Severina: *Acho que não!*

Carlos Joaquim Severino: *Eu tinha, eu tinha, a única coisa que eu tinha, no meu tempo, era uma casa! Depois de 70 anos [inaudível], muitos anos ali [inaudível], depois morei no distrito de Paulista. Então, [inaudível], e eu fui batalhei, batalhei, batalhei, mas nunca arrumei dinheiro pra comprar a casa [Background Financeiro]. Fui, passei muitos anos sendo sem teto, sem teto pra morar, com Paulo, um Paulo político, sem teto, paulista. Passei uma temporada, até hoje tá por aqui. Batalhei, batalhei, batalhei, quando, foi quando Paulo viu, que minha cunhada [inaudível]. E ele se internou, ela tomou conta dele, cuidou dele aí, ele disse: “Oh, irmã! Pode deixar! Diga ao Seu Joaquim, que esse ano (já tava com 15 anos já que eu tava lá), esse ano, seu Joaquim vai ter direito a uma casinha” [Background Pessoal]. Uma casinha sem teto [inaudível], sem pintura, sem nada a casa. [inaudível] disse que ia ter tudo nas casas, quando a gente recebeu as casas, invadiram pra tomar as casas, logo quando fizeram as casas, até eu invadi também. Eu também, eu também invadi uma! Aí, fui e invadi! [Tomada de Decisão]. Aí, foi quando Paulo chamou [inaudível] pra eu, e botou todo mundo pra fora. O batalhão botou todo mundo pra fora, a gente ficou todo mundo na rua. Não tinha dinheiro pra alugar, nem nada, tava todo mundo na rua [Background Financeiro]. Oxe! Aí, passou, passou, passou, quando foi com 15 dias aí, Paulo disse: “Olhe, vai ser sorteado”! Eu fiz uma [inaudível], vai ser sorteado, todo mundo vai ser sorteado com uma casinha daquela. Vai indo [inaudível]. Aí, ele disse: “Vou, vou marcar os que precisa, vai para, vão tudo pra reunião. Agora, lá vai sair os que são necessário”! Aí, tinha meio mundo que tinha casa. Aí, sabe o que foi que aconteceu? O rapaz começou chamar de um por um: fulano de tal (passou 15 na minha frente), fulano de tal, fulano de tal. Aí, quando ficou 15 na minha frente aí, chegou meu nome: “Seu Carlos Joaquim Severino da Silva”! Aí, eu: “Eita, Jesus! Jesus mandou minha casa”! Oxe! Aí, eu fui lá e ele: “Você estará numa casa, quadra tal, rua tal e você vai em tal canto já pra pegar a chave”. Aí, eu fiquei lá, pronto, fiquei na casa [Background Pessoal]. Mas, quando foi daí uns tempo, começaram com uns patim que as casas iam ser tomadas, as casas iam ser tomadas, nós entrou*

com uma ação aí, fiquemos na casa pra cá. Mas, a casa não tinha reboco, não tinha nada, não tinha nada, nem foça! Fizeram as casa, tudo um vão assim, o governo, o governo deles lá que fez. Aí, vê fiquei com a casa aí, depois que eu fui vender a casa. E cadê? Oxe! [inaudível], só queria a casa rebocada. Aí, foi que resolvi que vender por qualquer coisa, vendi, e juntei um dinheiro que tinha lá, dos peixes, de uns negócio lá, pedi dinheiro a um primo meu ali, uns 15 mil [inaudível], ele me deu. [inaudível] quando eu tiver. Aí, me deu 20 mil, eu com o resto que eu tinha, consegui botar, e comprei uma casinha ali [Tomada de Decisão]. E é uma casa grande, se o senhor vê [inaudível]. Por isso, meu irmão, investimento pra mim é, casa! [Background Pessoal]

Ana Luíza Severina: *Oh professor, eu posso responder à pergunta? Planejamento financeiro, é quando a pessoa investe numa coisa, sabendo que vai dar certo [Foreground Direcionado]. Não adianta investir um dinheiro em uma coisa que não dar retorno. Por isso, o que João e Chicó fez, tá errado! Porque a pessoa não pode fazer fé em dinheiro dos outros, professor! É o ponto de vista, se eu tenho, eu invisto! Eu não tenho, se eu não tenho, não invisto. [Tomada de Decisão]. É a lei da vida! Porque se fosse ele, eles [inaudível]. Ele usou de má fé, má fé! Por quê? Se eu tenho, eu compro. Se eu não tenho, não compro. Porque a pessoa não pode jogar recurso [inaudível] dos outros.*

Júlia Beatriz Severina: *Por isso que Chicó tá preocupado em como vai pagar. Se for uma pessoa honesta, paga. [Tomada de Decisão]. Mas, ele não é honesto, então...*

Ana Luíza Severina: *Mesmo o padre ali, não é honesto! Ele quis fazer o bem pra o amigo dele. Se ele demorasse mais um pouquinho, [inaudível], e queria casar com dona Rosinha. Aí, a última opção dele foi inventar esse rolo todinho pra dona Rosinha e o amigo dele ser feliz. Ele viu que ela tava sendo muito, a novidade da vila, porque o Valentão tava atrás dela, o Policial tava atrás dela. Então, foi uma forma dele ajudar os dois [Tomada de Decisão]. Mas, sendo eu, eu tendo dinheiro, eu vou comprar. Senão, eu passo o cartão, quando receber o dinheiro, eu pago. E se eu não tiver dinheiro, eu peço a minha irmã, ela me dá. Eu digo: “Me dá dinheiro, pra eu comprar comida”. Aí, ela me dá! Se ela não tiver dinheiro, eu pego feira na casa dela, aí tá tudo certo! Mas, coisa assim, material, pra mim, eu sou mais [inaudível] o meu, e comprar pra dividir [inaudível].*

[Pesquisador faz a leitura da quinta questão.]

Ana Luíza Severina: *Ele tá fazendo uma opção. Por quê? O padre [inaudível], o pai da noiva também. Aí, ele ficou sem palavra. Sendo eu, eu corria [risos], [Tomada de Decisão].*

Júlia Beatriz Severina: *Eu não corria, juntava os dois e conversava: “Não tenho dinheiro, tudo [inaudível]”, [Tomada de Decisão].*

Ana Luíza Severina: *Se ele tava apaixonado!*

Júlia Beatriz Severina: *Olhe! Hoje em dia, não tem ninguém apaixonado, não.*

Ana Luíza Severina: *Sim, hoje em dia, mas no passado tinha! Hoje em dia. Eu tô falando da época do filme. Por quê? Porque ele tava apaixonado, e ela tava apaixonada. Tão provado, que depois ela vai ser pobre, mode ele [Tomada de Decisão]. Então, sem opção. Se ele chega [inaudível], o quê? O major pegar ele pela beca, e jogar fora.*

Júlia Beatriz Severina: *Eu mesmo, assim, assim... Eu mesmo, eu sou realista.*

Ana Luíza Severina: *Ah, minha filha! Hoje em dia, o povo tem atitude de falar a verdade, mas aquele povo, numa oportunidade de ser feliz. Ele pensou o quê? Em ser feliz mais ela.*

Cláudia Daniele Severina: *Mas, não conseguiu!*

Ana Luíza Severina: *Conseguiu! Por quê? Num vai casar com ela, com vestido e tudo.*

[Pesquisador questiona se eles costumam fazer dívidas.]

Júlia Beatriz Severina: *Eu gastava muito dinheiro, mas depois que coisou meu salário né, professora, tem que me controlar [Background Financeiro]. Eu tenho um colega, ele deve mais do que paga. É verdade! Eu, não! Porque, depois não dá o dinheiro para pagar, né?! A gente tem que se controlar [Tomada de Decisão]. Aí, eu me controlo comprando um pedaço, o outro pedaço, eu pago. Conforme a necessidade.*

Ana Luíza Severina: *Porque, fica uma bola de neve. Não adianta comprar sem ter dinheiro pra pagar. E chega multa e, chega juros, num único dia. Aí, vai ficar o quê pra comida? – Nada! Ou [inaudível], não vale a pena! Porque aquele monte de objeto que nós comprou, vai ser vendido pra cumprir a palavra e vai ser, ser vendido pra comer [Tomada de Decisão]. Não vale a pena! É uma coisa que você não tem lucro em nada. Mesmo assim, se pagar um mês, no outro você vai ficar devendo. E é arriscado, vender depois o objeto comprado, vai vender no outro mês, por preço muito inferior, que foi ele. No outro mês pega outro objeto de casa e vende, pra comer, que ele ficou, pagou, e compra, não tem que dizer: “Tô doente, Tô sem grana”. O que vale é cumprir o dinheiro, é cumprir o prazo. Ele não quer saber, não quer saber de você tá passando fome, se tá doente. Ele [inaudível]. O que vale é cumprir! Agora tem uma coisa [inaudível].*

Júlia Beatriz Severina: *Eu tô conseguindo me controlar mais! Anteriormente, eu ia comprar uma coisa sem necessidade, porque eu gostava de comprar. Tipo, ficava acumulando, porém eu não utilizava muitas coisas... [Background Financeiro]. Oxe! Depois que eu tive esse AVC, eu comprava tudo! Calça, tudo, tudo o que você achar. Agora não. Eu me controlei! [Tomada de Decisão]. Eu adoro bolsa, tipo aquela da PJ, SL. Teve um ano que eu tentei fazer a coleção aí, quando eu vejo lá as bolsas, e eu não utilizo. E não tem pra onde ir, às vezes. Aí, [inaudível], você tá gastando à toa.*

Ana Luíza Severina: *Oh professora, mas tem gente, que tem vício de acumular coisa. Acumular na vida, coisa que não é necessária. Isso já aconteceu comigo! Quando eu ia pro comércio, eu era pequena, eu não podia ver uma boneca: “Vó, eu quero, eu quero, eu quero, eu quero!” Via um vestido: “Vó, eu quero, um de toda cor. Eu quero rosa, eu quero amarelo!” Mas, vovó me explicou: “Não adianta acumular [inaudível]. Ali, eu parei! Então, hoje eu não compro muito não. Por quê? Uma coisa que eu não vou usar, eu dou! Mas, eu não abro mão das minhas bonecas, não [Background Pessoal].*

Carlos Joaquim Severino: *Ele tem que pensar assim: primeiro, fazer uma, pra depois, fazer outra. Não as duas! Só dá um pulo só primeiro, pra depois dá o outro, num é dois pulo de uma vez não. Tem que guardar dinheiro! [Foreground Direcionado].*

Júlia Beatriz Severina: *Agora, agora, num tá dando pra guardar dinheiro, não! Só pra gastar com conta. Antes não, gastava muito, gastava muito dinheiro! [Background Financeiro]. Agora não, nem tem pra gastar mais. Eu gastava muito, agora não! Não tem dinheiro, e também tem que se controlar [Tomada de Decisão]. Antes eu gastava tudo, ficava sem nada, sem nenhum tostão. Eu recebi hoje, quando era amanhã, eu não tinha mais nenhum centavo.*

Carlos Joaquim Severino: *Meu planejamento é, que eu tô pensando é, vender minha casa, comprar outra e ficar com o dinheiro pra fazer um negócio [Foreground Direcionado]. Negócio de empresa não, empresa não! Montar um negócio qualquer, que tenha [inaudível]. Que eu não tenho dinheiro pra uma empresa, né?! [Foreground Destruído]. Eu tenho ideia de montar um comércio assim, de vender, que nem esses negócio de máquina, de vender máquina, motor, motor, assim, várias coisas...*

Júlia Beatriz Severina: *Oxe! A conta de energia, cadastrei na tarifa social, tô pagando 60, 70. Os menino tomando banho... Não! Um salário não dá pra nada. Né não?! É difícil, professor. Eu queria nascer rica, mas não deu!*

Nessa terceira aula, aparece o *background* pessoal e pela primeira vez, falas envolvendo o *background* financeiro. Além disso, começam a emergir *foregrounds* nas falas dos estudantes. Ainda, que não sejam todos de cunho pessoal, ou seja, partindo dos seus desejos individuais, sendo constituídos de ações e atitudes, por vezes, direcionadas aos personagens da minissérie utilizados como exemplos, consideramos como sendo um *foreground*, pois são demonstrações de que os sujeitos enxergam possibilidades no horizonte.

Os *foregrounds* que emergiram, considerando os seus significados de interpretação (Skovsmose, 2018), foram três: *foreground destruído*; *foreground amputado* e *foreground direcionado*. Sinalizamos como *foreground destruído*, os relatos dos estudantes cuja perspectivas estavam condicionadas às limitações do contexto social, econômico, cultural ou político. Já, como *foreground amputado*, foi sinalizado em um único momento, no qual Ana Luíza Severina fez referência a um exemplo de uma pessoa que se julgava inferior e incapaz de conseguir uma situação melhor de vida sem depender de outra pessoa. Os *foregrounds direcionados* foram sinalizados nos momentos em que os sujeitos demonstravam nas falas um direcionamento para algum objetivo estabelecido para o futuro.

Nessa aula houve mais momentos em que identificamos as tomadas de decisão. Consideramos decisões sendo tomadas, para além da individualidade dos sujeitos, por se tratar de um momento da pesquisa, no qual o foco está nas reflexões. Nesse sentido, não restringimos a aspectos ligados apenas a individualidade dos sujeitos em nenhuma das categorias de *background*, *foreground* e tomada de decisão. Sendo assim, houve, por exemplo, tomadas de decisões dos personagens, indicadas nas falas dos estudantes, que sinalizamos como essa categoria, por considerarmos que eles estavam exercitando a capacidade reflexiva de tomada de decisões.

A Figura 8 apresenta a Atividade elaborada para o trabalho com o quarto episódio de “O Auto da Compadecida”.

Figura 8: Atividade para o quarto episódio de “O Auto da Compadecida”.

ATIVIDADE 4 – EPISÓDIO 4: JOÃO GRILLO ENCONTRA O DIABO
TEMAS: Críticas sociais e perspectiva de futuro

Vamos refletir!

1 – Relembra a cena abaixo.

Cena: Após a morte, os personagens se reencontram para o julgamento. Severino descobre que foi enganado por João Grilo e lhe faz ameaças. João Grilo responde que não vai mais ouvir desaforos quieto, pois agora todos são iguais, afirmando não existir mais pobre nem rico, valente ou covarde.

a) Você concorda com João Grilo?
b) O que diferenciava os personagens quando estavam vivos não tem mais valor com a morte deles?

.....

2 – Observe o diálogo que aconteceu assim que Jesus apareceu para os personagens.

João Grilo: Eu não quero faltar com respeito com uma pessoa tão importante, mas se não me engano aquele sujeito (Diabo) acabou de chamar o Senhor de Emanuel.
Jesus: Foi isso mesmo, esse é um dos meus nomes [...].
João Grilo: Mas, espere! O Senhor que é Jesus?
Jesus: Sou, por quê?
João Grilo: Não é lhe faltando com respeito não, mas eu pensava que o Senhor era muito menos queimado.
Bispo: Cale-se!

a) O que você acha que está sendo discutido nesse diálogo?
b) Por que os personagens ficaram espantados com Jesus?
c) Por que você acha que Jesus foi representado como um homem negro?
d) Pessoas negras têm oportunidades iguais as das pessoas brancas na sociedade?
e) Você acha que existe alguma dificuldade na vida das pessoas negras? Explique!

.....

3 – Quando João Grilo pede ajuda a Compadecida, o Diabo diz:

Diabo: Lá vem a Compadecida. Mulher em tudo se mete.

a) O que você acha dessa fala do Diabo?
b) Você acha que as mulheres são respeitadas na sociedade?
c) As mulheres têm as mesmas oportunidades e recebem o mesmo salário que os homens? Explique!

.....

4 – Jesus perdoa e salva Severino alegando que ele não tem culpa do que fez durante sua vida no cangaço, pois ele enlouqueceu depois que a polícia invadiu sua casa e matou sua família, quando ele ainda era criança. Assim, ele não era responsável pelos seus atos.

a) Você acha que o passado de uma pessoa pode interferir no futuro de sua vida? Como?
b) Você acha que seu passado influenciou a vida que você leva hoje?
c) O que lhe estimulou a estar na EJA hoje?
d) Os colegas que abandonaram a EJA terão seu futuro comprometido? Como?

.....

5 – Acompanhe o diálogo abaixo.

João Grilo: Comigo era na mentira!
Compadecida: Você mentia para sobreviver, João!
João Grilo: Mas, eu também gostava. Acabei pegando gosto de enganar aquele povo.
Compadecida: Não! Porque eles lhe exploravam. A esperteza é a coragem do pobre. A esperteza era a única arma que você dispunha contra os maus patrões.

- a) Segundo a Compadecida, mentir era a forma como João Grilo se defendia das pessoas que lhe exploravam. Quem explorava ele?
- b) Você concorda que essa era a única forma de João Grilo se defender? De quais outras formas ele poderia se defender da exploração?
- c) Por que será que na idade adulta João Grilo se tornou pobre e explorado? Ele poderia mudar essa condição?

6 – Vamos relembra uma fala da Compadecida.

Compadecida: João foi um pobre, como nós, meu filho. E teve que suportar as maiores dificuldades de uma terra seca e pobre como a nossa. Pelejou pela vida desde menino. Passou sem sentir pela infância, acostumou-se a pouco pão e muito suor. Na seca, comia macambira, bebia o sumo de xique-xique, passava fome. E quando não podia mais, rezava. Quando a reza não dava jeito, se juntava a um grupo de retirante para tentar sobreviver no litoral, humilhado, derrotado e cheio de saudades. E, logo que vinha a notícia da chuva, pegava o caminho de volta, animava-se de novo, como se a esperança fosse uma planta que cresce com a chuva. E quando revia sua terra, dava graças a Deus por ser um sertanejo pobre, corajoso e cheio de fé.

- a) O que a Compadecida quis dizer com “Pelejou pela vida desde menino”?
- b) O que você acha de crianças que precisam trabalhar? Como será a vida adulta delas?
- c) Uma pessoa pode se acostumar com o pouco e a fome? Como essa condição pode ser mudada?
- d) Você conhece alguém que deixou sua casa, família, amigos, cidade e foi para outro lugar como retirante? Por que ela fez isso?
- e) O que poderia ser feito para que pessoas não precisassem mais longe em busca melhores condições?

7 – Veja o que Chicó diz no sepultamento de seu amigo.

Chicó: Quando penso que o pobre de João Grilo não teve direito nem ao enterro no cemitério, como os outros. Coitado, está mais abandonado que a cachorra do padeiro.

- a) Por que você acha que João Grilo não teve direito ao enterro no cemitério, como os outros?
- b) Por que Chicó comparou o enterro de João Grilo com o enterro da cachorra do padeiro?
- c) Na questão 1, vimos João Grilo dizer que a morte igualou a todos. Você concorda que após a morte, na terra, os personagens se tornaram iguais? Explique!
- d) Como mudar as diferenças para buscarmos em equidade para todos em vida?

8 – Após o casamento, os amigos conversam.

Chicó: Todo mundo liso de novo!

Rosinha: De novo, não! Comigo é a primeira vez.

Chicó: É mesmo, minha flor. Destes o golpe do baú ao contrário.

João Grilo: Eu estive pensando se não foi melhor assim. E, depois, com a desgraça a gente está acostumado.

- a) Devemos nos acostumar com a condição de vida que temos?
- b) O que fazer para ter uma condição de vida melhor no futuro?

Fonte: Autor.

A quarta Atividade promove as discussões com base nos assuntos destacados, como: críticas sociais e perspectivas de futuro, a partir do último episódio da minissérie. Nesse sentido, a EFE proposta com essa Atividade possibilita que os

estudantes desenvolvam o raciocínio e o debate crítico, explorando suas experiências e expondo suas opiniões.

Apresentamos os extratos de falas realizados pelos estudantes na sala de aula mobilizados pelas questões da Atividade 4 (Figura 8). Acompanhando a maneira recorrente de apresentação, optamos por inseri-los na íntegra aqui em nossos resultados, para não perder a unidade das suas ideias e reflexões. Identificamos ainda os *backgrounds*, *foregrounds* e tomadas de decisões nas passagens de suas falas.

[Pesquisador faz a leitura da primeira questão.]

Júlia Beatriz Severina: *Morreram tudinho. Ai não pode...*

Ana Luíza Severina: *Na minha opinião, [inaudível].*

Maria Helena Severina: *Eles não eram tão iguais não!*

Júlia Beatriz Severina: *Quando a gente morre, o rico, pobre, o mendigo...tudo vai pro buraco.*

Ana Luíza Severina: *Oh professor, mas [inaudível], não significa que todo morto é igual pra Deus. É igual [inaudível], o padre queria ser o santo da igreja. Por quê? Não podia [inaudível]. Ele queria ser, ele queria ser Deus! A mulher do padeiro e o padeiro, ele ia humilhar o pobre, só porque tinha dinheiro.*

Júlia Beatriz Severina: *Então, depois que eles morrem, esse valor que diferenciava eles na vida, some tudo. Some tudo! Quando a gente morre, deixa tudo, não leva nada.*

Ana Luíza Severina: *Leva uma coisa: A fé. A fé a gente leva! E, tem mais! Quem é que intercede por eles todo, antes de Nossa Senhora chegar? Foi, foi João! Logo quem foi mais humilhado por todos eles.*

[Pesquisador faz a leitura da segunda questão.]

Júlia Beatriz Severina: *A cor! A cor dele!*

Ana Luíza Severina: *Racismo! Por quê? Porque na hora ele diz: "Aquele queimadinho, mas ele não é Jesus"! Por causa da cor! Tem muita gente que vê, vê por fora, não ver o interior da pessoa. Por quê? Ele é uma pessoa que além de ser pobre, ele é racista. Por quê? O filme todinho, nunca vi nenhum moreno. Só quem deu um partido pra levar o tema pro filme dessa questão, foi Jesus! Por quê? Se fosse outra pessoa, um personagem, ia ficar por isso mesmo. Mas, o filme vai retratar sobre isso, em parte, no final, pra mostrar que ninguém é melhor que ninguém. Deus não fala a cor, o gênero.*

Júlia Beatriz Severina: *É verdade!*

Ana Luíza Severina: *Porque se acostumaram [inaudível]. Eu acho que Jesus mostrou pra humanidade, só pra dizer: "Todo mundo é igual de cor, de raça, de fortuna. Todo mundo é igual"! Então, não podia retratar um personagem melhor do filme, que um moreno. Porque, eu acho que a ideia inicial era botar uma atriz pra fazer Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora Aparecida moreninha. Mas, pra causar aquele impacto e gerar mais pretexto, resolveram mudar a cor de Nossa Senhora e a cor de Jesus. Tanto que ela aparece como uma mãe branca de um filho negro.*

Maria Helena Severina: *Eles pensaram que Jesus Cristo ia, seria aparecer branco, não é?! Com pele mais branca. Até o bispo achava, porque ele e o padre também se assustaram, né? Manda até João se calar!*

Ana Luíza Severina: *Ali é um povo racista! Aquele povo daquela época, é racista. O negro, um negro é pra trabalhar como um escravo. Apesar que Chicó é pobre, mas ele podia falar onde ele quisesse, entrava onde ele quisesse. Não tinha aquele impedimento. E o negro, naquela época, se chegasse em qualquer lugar público, que tinha gente com mais condição, ele [inaudível]: “Saia daqui! Você é preto, preto!” O filme foi baseado nisso. Até hoje! Por quê? Preto pra mim, preto é pra trabalhar pra esse povo rico. É o quê? É matador, é ladrão, é estuprador, é bandido, é tudo [Background Social].*

Cláudia Daniele Severina: [inaudível], *teve uma discussão, nesse meio nessa discussão, filmaram. E um torcedor ou foi um torcedora, chamou um jogador de macaco. Aí, na ‘filmação’, eles puxaram, e até teve aquele leitura labial, num tem? Aí, vão processar ele ou foi ela. Até hoje, né, tá aí! [Background Social].*

Ana Luíza Severina: *Mas, existe!*

Cláudia Daniele Severina: *Antes isso não existia, não! Não que nem hoje, mais avançado, né?! [Background Pessoal]*

Júlia Beatriz Severina: *Eu acho que tinha!*

Cláudia Daniele Severina: *Ou eu que era menos informada.*

Júlia Beatriz Severina: *Tinha sim, tinha!*

Ana Luíza Severina: *Tinha! Sabe, por que ninguém sabia? [inaudível], porque todo mundo agora [inaudível]. Não tinha coragem de abri a boca, porque não tinha vez pra isso. Você é negro, é pobre! O que fazia? Engolia e aguentava de bico calado e pronto. E eu que saía numa boa. Aí, depois que melhorou, é que a pessoa criou coragem de se defender [Background Social].*

Maria Helena Severina: *Eles podem não demonstrar especificamente, mas no gesto falar...*

Cláudia Daniele Severina: *Professor, voltando pra cor de Jesus no filme. Eu acho que é pra demonstrar que não só o branco pode, é, tá ali fazendo um papel importante [Tomada de Decisão]. Porque as pessoas negras, elas não têm as mesmas, as mesmas oportunidades na vida.*

Júlia Beatriz Severina: *As pessoas brancas têm mais oportunidade de que as negras. Mesmo sem estudo, sem diploma, o branco, por exemplo, consegue trabalho mais fácil [Background Social].*

Maria Helena Severina: *Você tem que avaliar cada fato. Ela [inaudível], o senhor sabe, que o mais fraco é quem mais sofre. Eu não tenho, eu não tenho esse direito assim, que ela não chegou, assim: “É, você!” “É negra!” E tal. Essas coisas! Já no [inaudível], só o gesto dela, a forma dela falar com a menina, a gente sente. Mas, a questão é que eu não posso chegar lá e dizer a ele: “Não, ela me chamou de negro e tal”, entendeu? Não posso! Por isso que eu não posso tomar uma atitude, assim, de ir logo procurar o mais alto do que o prefeito, tipo a justiça. Porque eu não prova específica, né?! [Tomada de Decisão]. Que ela me chamou assim: “Negra”, não me tratou assim especificamente, mas só com o gesto com que ela me tratou. E hoje em dia, é, esses povo que trabalha nesses canto assim, você vai com essas questões assim, faltando respeito, né? Muitos, muitos casos que a gente vê, muitos casos, relato de faltando com respeito. Mas, a justiça não quer saber o outro lado e, às vezes o outro lado tá errado, mas por conta da pessoa é minoria, termina sendo processado, fazendo trabalho voluntário. Aí, eu mesmo me*

sinto assim! Aí, eu mesmo, eu pensei: “Não. Não faça isso!” Aí, fui lá pra fora, tomei aquele ar, fiquei ali, mas eu não vou ficar para ser, né? Mas, me deu uma tristeza muito grande, eu cheguei até querer chorar, sabe? Olhei assim para mim... [Background Pessoal].

Júlia Beatriz Severina: *Mas é difícil, viu!*

Maria Helena Severina: *Na secretaria de educação! Aí, eu vou ver se tenho uma oportunidade de falar com o prefeito, né?! [Tomada de Decisão] Eu não vou, não vou dizer quem foi, jamais! Porque, não, porque ela seja melhor do que eu, porque eu sei o meu lugar, eu tenho que saber o meu lugar e vou contar como que me aconteceu. Só isso!*

Cláudia Daniele Severina: *Eu ia pra rádio, ia fazer barulho. [inaudível]. Mas, não deixava não essa situação acontecer, porque tem que ter respeito [Tomada de Decisão]. Assim como você respeitou ela, ela também, no local de trabalho, tem que respeitar as pessoas. Se ela fez isso com você, pode fazer com qualquer pessoa que chegar lá. Assim, pra tá de qualquer ambiente de trabalho, tem que respeitar o próximo, independente de cor, independente de raça, independente de tudo, tem que respeitar o próximo.*

Maria Helena Severina: *Eu falei com uma pessoa lá de cima. Me faltaram com respeito. E assim, fui atrás dele aqui na sala, não pra denunciar, sabe? [Tomada de Decisão.] Mas, eu vou conversar com ele, contar tudo o que aconteceu e se ele quiser, vai lá mais eu. Eu me sento onde eu tô, mostro até onde tava sentadinhas, onde elas tava lá. Aí chegou na minha frente e fez assim: “Seu currículo aqui, a senhora, o currículo da senhora. A senhora num já foi atendida? Vá-se embora qualquer coisa, nós liga! Olha, vou logo ser sincera com a senhora, o currículo da senhora, pra nós aqui, não serve pra nada” [Background Profissional].*

Cláudia Daniele Severina: *Mas, você foi lá na prefeitura pra falar com ele?*

Maria Helena Severina: *Fui, mas eu não o encontrei. Fui duas vezes!*

Cláudia Daniele Severina: *Passe lá, deixe marcado, agendado.*

Maria Helena Severina: *Eu vou pra ele! Sexta-feira, eu vou lá que eu vou conversar com ele. Mas, eu não vou, eu vou contar assim, sabe? Querendo ou não a gente fica magoada, porque a gente fica angustiada como ela falou lá, sabe? Como é que a que a gestão deles trata. Como é que uma cidadã, um cidadão vai lá atrás de um trabalho e é tratada dessa maneira? E é porque o canto é uma secretária de educação e têm umas pessoas [inaudível].*

Cláudia Daniele Severina: *Agora, nessa secretária de educação já tem, viu!*

Maria Helena Severina: [inaudível]. *Assim, como ela me tratou assim, pode tratar outra pessoa. Por causa da minha roupa e do meu cabelo, porque mais de uma hora, uma colega minha foi contratada. Branquinha, cabelo liso! Eu sei que aquela ali não foi rejeitada. Eu vou dizer a ele: “Eu não vou atrás mais não, de trabalho não. Se o senhor quiser me dar uma oportunidade, me dê! Agora, eu vim, pra mim desabafar! Eu não vim dizer nada com ela não, porque se eu tivesse soltado meu verbo lá, ia ser feio para mim, porque [inaudível] minha não, porque ali é de uma corja”. Por isso que hoje em dia é bom a gente estudar. Eu digo a minha menina direto: “Estude, estude! Porque o que eu passei, a [inaudível] passei, é por ser geneticamente da cor, e cabelo de mainha, eu não quero que você passe não. Você tem que estudar”! [Foreground Direcionado].*

Cláudia Daniele Severina: *Mas assim, você é a pessoa parda, você não é negra!*

Maria Helena Severina: *Acho que é por conta do cabelo!*

Ana Luíza Severina: *É não, mulher! É que ela não sabe tratar bem as pessoas.*

Maria Helena Severina: *Ela não sabe não! A primeira vez que eu fui, entendeu? Eu sei que tem uns povo, né, mal-educado.*

Cláudia Daniele Severina: *Ao meu ver, não sei se você se considera negra. Mas, ao meu ver, eu não acho ela uma pessoa negra. Negra, negra!*

Ana Luíza Severina: *É parda!*

Maria Helena Severina: *O povo olha, acho que por conta do cabelo, né?!*

Cláudia Daniele Severina: *Mas, é horrível essa questão do preconceito como tá assim. E cada vez, está aumentando mais essa questão desses preconceitos. Se você é do interior, pronto! Agora, com o Nordeste é um preconceito! Vocês viram essa questão, na eleição? Como o ex-presidente Lula tendo mais no Nordeste aí, o pessoal do sul, né, pessoal já com preconceito com pessoal nordestino. Aí, o preconceito bem visível, né, envolvendo todo mundo do Nordeste. E, assim, quem viaja, muita gente vai tentar a vida pra trabalhar em outra capital, sofre muito preconceito porque é do Nordeste [Background Social].*

Maria Helena Severina: *Têm uns que vão e dão certo, né?! Mas, a primeira coisa que tenta tirar da gente, é sotaque, né?! [Background Social]*

[Pesquisador faz a leitura da terceira questão.]

Júlia Beatriz Severina: *Acho que ele que não tinha que se meter [risos].*

Maria Helena Severina: *Assim, depende da situação! Tem coisas que a mulher se mete sobre questão de resolver alguma coisa. É, tipo, tem uma questão que o Pedro Afonso Severino tá, ali debatendo, eu como mulher dele, chego lá: “Pedro Afonso Severino, é assim, não é assim não!” Cada um tem suas coisas, né?! Tem questão a gente tem que se meter [Tomada de Decisão]. Têm coisas a mulher tem que saber entrar no negócio, assim se perceber que o marido está fazendo algo que não está indo certo, né, você pode chegar lá com ele e dá conselho. Dizer: “Eu como sua esposa, eu assim, assim...” Que nem muita das vezes, eu já fiz isso com ele. E depois ele entendeu! Ele não gosta, ele não gosta, que eu dê palpite, mas têm coisas que eu dou, porque muitas vezes, acontecendo em não dá palpite nas coisas, depois ele, ele: “Bem que tu falasse!” Eu: “Tá vendo, tá vendo, que nem tudo a mulher pode deixar de ver!” [Background Pessoal].*

Cláudia Daniele Severina: *Acho que também que é preconceito, que só homem resolve as coisas e a mulher não [Background Social].*

Maria Helena Severina: *É, tem isso também, o preconceito!*

Júlia Beatriz Severina: *Em partes, é sim! Né, não professor? O certo é certo!*

Cláudia Daniele Severina: *Eu acho que agora, a mulher está sendo [inaudível], mas antes não, a mulher precisava conquistar espaço cada vez. Mas, ainda fica o preconceito. Como profissões mesmo, é médico, motorista, policial, que antigamente isso era... [Background Social]*

Maria Helena Severina: *No meio da política mesmo, só era os homens, não existia mulher! [Background Social]*

Cláudia Daniele Severina: *Agora, tá muitas disputando. Ser governadoras do estado, as mulheres. A gente sabe lá, um dia talvez seja eu, Júlia Beatriz Severina! [Foreground Multiplicado].*

Júlia Beatriz Severina: *Não, quero não!*

Maria Helena Severina: *Tem umas que recebem mais, né?!*

Júlia Beatriz Severina: São a minoria que recebe mais. A gente não tem as mesmas oportunidade, igual os homens [Background Social].

Cláudia Daniele Severina: Tem não!

Maria Helena Severina: O homem, se fosse um homem, no meu lugar, lá na secretaria, né? Elas não iam fazer isso, teria atendido diferente! [Background Social].

Júlia Beatriz Severina: Se ele tiver terminando o estudo, ele entra!

Cláudia Daniele Severina: Ia escolher o homem, porque a mulher tem filho, porque a mulher adocece mais, tem a TPM [Background Social].

Maria Helena Severina: A vizinha, a minha vizinha é formada, né? Ela abriu uma firma de, de [inaudível]. Aí, ela saiu por conta da menina, adoceceu [inaudível]. Aí, encostaram ela, mas ela disse [inaudível] [Background Profissional].

Júlia Beatriz Severina: Lá no FC mesmo, só entra se tiver laqueadura [Background Profissional]. É muito [inaudível].

[Pesquisador faz a leitura da quarta questão.]

Cláudia Daniele Severina: Acho que interfere! Ele não superou.

Maria Helena Severina: Tem que dar a criação também, né?

Júlia Beatriz Severina: Eu mesmo acho que não, mas minha irmã, ela é muito problemática. Porque meus pais abandonou, abandonou nós e ela não superou. Até hoje interfere! Ela trabalha, depois sai de emprego e assim vai. Nem casou, tem 42 anos. É, é difícil pra ela! Ela diz: "Meu pai não criou nós"! Pois, eu não ligo. Eu não ligo não! Mas, ela coisou muito. Meu irmão também! Mas os outros três é diferente [Background Pessoal].

Cláudia Daniele Severina: [inaudível] no tipo de vivência, você andar com as pessoas certas, consegue isso.

Júlia Beatriz Severina: É, é! Agora ela não, nem ela, nem o outro.

Cláudia Daniele Severina: Você com eles, como é?

Júlia Beatriz Severina: Tranquilo! Mas, ela não gosta muito não da gente, não. É assim! É de mãe e pai, quem num tem uma boa. Ela disse que não tem uma boa não, da parte das irmãs. Só têm três irmãos, que [inaudível], agora só tem quatro. Aí, fica difícil, né? Comigo foi diferente, porque a gente tem que acordar para a vida. A gente só vive uma vez. Aí, vai viver o passado e passando a vida, e a pessoa fica... Passado passou, passou! [Foreground Direcionado]. Desde criança que eu penso assim e nós era tudo igual, igual tudinho, nossa avó criou tudinho igual. E eu sou a mais nova das irmãs, ela é a mais velha e não superou. É difícil, né? Mas, é porque ela é complicada mesmo. [Background Pessoal]

Maria Helena Severina: Mas, eu acho que ela não aceitou mesmo. Tem gente que não aceita, né?!

Cláudia Daniele Severina: Cada pessoa pensa diferente!

Maria Helena Severina: O modo de pensar, né?! É diferente!

Júlia Beatriz Severina: É, pode ser! Pode ser que ela puxou a mãe, né?!

Cláudia Daniele Severina: O passado da pessoa, pode levar a pessoa a fazer o que não quer, né? Escolhas que não queria, né, com medo de viver no passado [Background Pessoal].

Maria Helena Severina: *Tem que ter oportunidade, né?! Não teve oportunidade de ser criada num lugar com amor, dedicação de seus pais. E infelizmente, ela tá no mundo.*

Pedro Afonso Severino: *O meu passado, interferiu em umas coisas, outras não, na minha vida hoje. Algumas coisas boas, interferiu! A ruim, não tem o que falar! [Background Pessoal]*

Júlia Beatriz Severina: *Eu acho que não interfere não!*

Maria Helena Severina: *Eu creio assim, que não interfere porque a gente tá sempre, sempre em cima, dando conselho aos filhos. Mesmo assim, lá na frente, eles, às vezes, têm uns que não querem, não ouvem. E, hoje em dia, a maioria não quer nem saber de conselho. Tá muito difícil!*

Júlia Beatriz Severina: *Quando eu era pequena, eu acho que não ouvia muito não!*

Maria Helena Severina: *Eu ouvia, mas não era muito não também. Eu ouvia muitos! Se todos os conselhos que eu ouvisse, que eu tivesse ouvido na época, eu seguisse, ia ser também diferente a minha trajetória [Background Pessoal].*

Júlia Beatriz Severina: *Não, eu acho que não é assim não, gente, também não! Ouvia por partes. Então, como é que você diz que ouvia tudo? Né não, professor?!*

Cláudia Daniele Severina: *Quando eu era pequena, não é que eu lembre, eu não sei como eu era. Mas, na minha adolescência, eu sempre seguia os passos da minha mãe, né, eu fui mais criada com ela. Agora quando eu era pequena, eu não sei.*

Maria Helena Severina: *Na adolescência [inaudível].*

Pedro Afonso Severino: *Antigamente as coisas eram mais difícil! Com tudo! Oportunidade, que ninguém tinha oportunidade igual tem hoje não. Às vezes, é modificado [inaudível]. A oportunidade de escola, já era mais difícil na época. Porque hoje você tem liberdade de um tudo. Você tem liberdade de estudar, tem como criar seu filho. Agora em questão de filho, é questão que você cria seus filhos hoje, quer criar na rua, solto, hoje eles não querem obedecer. Pois, se você mesmo... Aí, quando ele se torna um bandido, vamos logo pro plural, né, um bandido. Aí, não tem que culpar o Conselho Tutelar, não tem que culpar o governo, não tem que culpar nada, que a criação, quem comanda seu filho, não é governo, não, que fez ele ladrão, quem comanda seu filho é você, né? Quem tem que comandar seu filho, não é Conselho Tutelar não! Eles mandam na família de quem quiser. Agora mãe descansada, que nem o cara ver muito, por aí. Dentro dessa Cohab é o que mais tem! E em geral, se você chegar nas comunidades, né? Você chega num canto que você vê menino no meio da rua, mãe nas porta. Então, é uma criação que você, a própria mãe, tá dando exemplo ao seu filho. Pra a escola ou um trabalho, pra estudar...*

Ana Luíza Severina: *Sim, mas muitas vezes, muitas vezes, a mãe erra! Pode tá ali, a mãe tá dentro de casa com seu filho, e dando a comidinha pra ele. Mas, muitas vezes, ela não quer saber de ser mãe e bota o celular também na mão do menino, o dia todo.*

Júlia Beatriz Severina: *Eu não estudei porque tava trabalhando [Background Pessoal], aí...*

Pedro Afonso Severino: *Mas, quando era pequena?*

Júlia Beatriz Severina: *Sim. Eu saí de casa com 11 anos de idade!*

Pedro Afonso Severino: [inaudível]. *Quem deu oportunidade pro pobre, negro, branco, de toda cor, pra estudar numa faculdade foi ele, outro não deu não! Esse outro aí, dá oportunidade pra rico, pra encher rico! E nós, aqui, pobre, não!*

Ana Luíza Severina: *Oh, professor! Aqui, aqui na sala mesmo [inaudível]. Tem a situação de Pedro Afonso Severino, que foi o fato dele não estudar por falta de interesse, dele mesmo! Tem, tem, tem outras situações, como: A de Júlia Beatriz Severina e Cláudia Daniele Severina, e Seu Carlos Joaquim Severino, que foi falta de oportunidade. A colega, Maria Helena Severina, diz que foi também, mode a família, né, que acabou influenciando. E, tem eu, que foi por causa de saúde. Então, a gente vê que esse nosso passado, esse passado da gente, ele interfere no presente que a gente está tendo hoje. Por quê? Porque, nós estamos aqui hoje, aqui nessa escola. Por isso, o nosso passado influenciou [Background Pessoal].*

Maria Helena Severina: *É a força de vontade, né, de aprender mais. Às vezes, não dá tempo, mas pra pessoa ter estudinho lá na frente, né professor?! Porque a tendência todo dia é as coisas mudar, e se hoje você não tiver pelo menos o Ensino Médio, né?! Até [inaudível], nos trabalho mesmo, ele exige o Ensino Médio, entendeu? Aí, é isso aí! É isso aí que eu penso, então vamos embora pra escola. E futuramente, a tendência é piorar mais ainda as coisas no Brasil [Foreground Amputado].*

Pedro Afonso Severino: *Precisão, né?! O motivo pro cabra aprender alguma coisa.*

Maria Helena Severina: *A maioria que desistiu, são jovens, né? Tem futuro ainda!*

Pedro Afonso Severino: *Tem o futuro parado, porque desistiu! Eles não vão ter futuro sem estudar não. Qual o futuro que o caba tem sem estudo? Parado é que ele tá atrasando seus estudos, e cada vez mais vai complicando a vida dele. Surgi muita oportunidade, inclusive hoje no mundo do trabalho, né?! Se não tiver um bom estudo, não trabalha não! Que nem o caba que trabalha na prefeitura, pra você trabalhar de catar lixo, tem que ter o primeiro grau, e quem é analfabeto, tem que ter um arrumadinho. Mas, tem que ser documentado, e pra catar lixo, pro caba andar fedendo! E, pra quem quiser um serviço melhorzinho, outra coisa, né, tem que estudar [Foreground Destruído].*

Maria Helena Severina: *Um exemplo é o senhor, né, professor?!*

Pedro Afonso Severino: *Mas aí, o seu futuro vai ser bom! O senhor está continuando, está estudando. Os caba que desistiu, às vezes, volta, às vezes, não!*

Ana Luíza Severina: *Mas, o problema não é esse, é falta de interesse. Porque, tem muito, hoje em dia, a falta no colégio é [inaudível].*

Maria Helena Severina: *Eu tenho um filho, que vai fazer 19 anos, que ele estudou o 1º ano e não terminou, ele desistiu no meio do ano [Tomada de Decisão]. Mas, não foi para ficar em casa, [inaudível]. Foi por causa de trabalho dele, ele sai sete horas do trabalho. Ele: “Mainha, eu não aguento não, eu não sou do ferro!” Então, eu disse: “Certo!” Achei errado ele deixar a escola, sim, mas ele deixou e foi pro trabalho dele. Então, veja, nem todos deixam pra se acomodar.*

Ana Luíza Severina: *Minha filha, mas o caso não é esse! O seu filho, o seu filho foi fazer algo melhor! Ele num ia largar o trabalho e deixar de manter a produtividade. Foi por um motivo específico. Ele pode voltar um dia, ele pode!*

Maria Helena Severina: *Mas ele, assim, o pai dele costuma falar assim: “Ele tá desaprendendo da escola. O que ele aprendeu, beleza! Mas, ele tá*

aprendendo uma profissão, né”? Ele tá no trabalho, ele trabalha em uma oficina. Ele já aprendeu muita coisa lá [Foreground Direcionado]. Então assim, eu acho ruim que era pra ela ter terminado, né?! Mas, por outro lado assim, porque desde os 12 anos que ele trabalha [Background Profissional].

Ana Luíza Severina: *Eu acho assim, ela não largou o estudo, ele tá aprendendo ser mecânico. Ele não largou!*

Maria Helena Severina: *Mas, mudando de assunto: A melhor coisa é os estudos!*

Júlia Beatriz Severina: *Se não tem estudo, não tem nada, gente. É assim! Eu tenho um aqui de 19, e não sabe ler. Vou fazer um concurso com quê? Eu não sei! [Foreground Amputado].*

Ana Luíza Severina: *Sim, minha filha. Mas, eles aprendem!*

Pedro Afonso Severino: *Vocês conhece, o filho de Mané, o aleijado? O filho dele era uma vida miserável, vida que você olhava assim: “Meu Deus do céu!” A mãe, prostitua! O pai, aleijado numa cadeira de roda! Caba ruim, num prestava pra nada! Mas tinha, mas um dia, mas ele tinha um filho que eu dizia: “Meu Deus do céu, o que é que esse menino vai ser”? Porque ele era muito maltratado, e ele maltratava mesmo aleijado, andava numa cadeira de roda, só que ele maltratava muito o menino. [inaudível]. O menino, o menino começou a ficar na biblioteca, e sempre foi estudioso [Foreground Direcionado]. Lá, na biblioteca, eu me lembro que eu conheci Bia. Bia deu uma força a ele, muito grande! [Tomada de Decisão]. A outra que tinha o cabelo cacheado, me esqueci o nome dela! Tu sabe, Júlia Beatriz Severina?*

Júlia Beatriz Severina: *É Taty!*

Pedro Afonso Severino: *Taty andava [inaudível]. O que aconteceu? Pela vida que ele tem hoje, pra família, Deus ajude que esse menino faça alguma coisa na vida, porque, só Jesus ali! O caba quer criar com pai e mãe, e ainda dá, ainda dá droga, imagina o caba criar da [inaudível] como ele era [Foreground Amputado].*

Maria Helena Severina: *Cansou de ir lá em casa! Aí, ele me chama de Mah, né? “Oh, Mah! Me dá um pouquinho disso”? Eu: “Se você dizer o que é, eu lhe dou, diga!” Ele ia pedi ovo, feijão, porque não tinha um pai, uma mãe.*

Pedro Afonso Severino: *Era uma briga, era confusão! Aí, o que é que aconteceu com ele? Ele tá em Matemática! Ele fez, passou num concurso de agente de saúde, hoje ele tá sossegado [Foreground Multiplicado]. Graças a Deus! Ele sempre foi atencioso, sempre foi educado. Dando aula de Matemática e fez um concurso de agente de saúde, agente de saúde, e tá concursado [Tomada de Decisão]. Tem sua casa de aluguel, vai ter sua renda que está pagando seu aluguel, sossegado, e tá vivendo bem. Só é ruim, se quiser, porque pela situação que nós via, que ele era criado [Background Social]. E eu sempre dava conselho a ele: “Olhe, meu irmão, estude, que o que vale na pessoa hoje é o estudo”!*

[Pesquisador faz a leitura da quinta questão.]

Pedro Afonso Severino: *O patrão! Era Dora e o padeiro.*

Cláudia Daniele Severina: *Não! Tinha também o major da fazenda.*

Júlia Beatriz Severina: *Eu acho que essa não era a única forma dele se defender dos patrões que exploravam ele [Tomada de Decisão].*

Pedro Afonso Severino: *Ele tava mentindo pra sobreviver! Inventava de tudo, que era pra sobreviver. Era isso, ou ia morrer! [Tomada de Decisão]*

Júlia Beatriz Severina: *Não! A gente joga limpo, a gente vai pra frente. Agora com mentira, não vai não.*

Ana Luíza Severina: *Ela não tinha educação. Ele não tinha alguém pra defender ele. Não tinha nenhum trabalho. Então, se ele fosse na verdade, todo mundo ia explorar ele, por isso que ele desde pequenininho aprendeu a se defender mentido. Desde pequenininho ele não teve pai, nem mãe, nem alguém pra lutar por ele. Foi a forma dele de sobreviver! E eu não concordo que o bispo e o major seja o único patrão. Ele teve muito patrão, e muita, muita experiência de vida. E recorreu mentir pra sobreviver. Nós, hoje, no presente, tem as coisas e lutar pelo nosso direito. Mas, ele não tinha. Só isso!*

Júlia Beatriz Severina: *Porque mentindo não vai pra frente, só pra trás na vida. Tem que andar com a verdade. Eu acho assim! Foi as mentiras dele que fez todo mundo morrer [Tomada de Decisão].*

Ana Luíza Severina: *Se a senhora é do contra, me diga qual é, lá fora que ia dar oportunidade e direito melhor de vida pra ele na história? [Foreground Amputado]*

Júlia Beatriz Severina: *Tem que coisar a verdade, mesmo sendo [inaudível]. A mentira fez ele continuar sendo pobre e explorado. Eu acho, eu mesmo... Continuou sim!*

Ana Luíza Severina: [inaudível], na sala, ele não teve oportunidade.

Júlia Beatriz Severina: *A verdade de todas as formas. A verdade!*

Maria Helena Severina: *Infelizmente, ele já vinha de uma infância sofrida, ele já vinha de uma infância sofrida, né?! Sofrida, humilde! Não tinha um meio de vida bom pra poder chegar na idade adulta, ele pudesse ter uma vida normal, sem mentira, sem corrupção, sem egoísmo [Foreground Destruído].*

[Pesquisador faz a leitura da sexta questão.]

Maria Helena Severina: *Que ele não tinha paradeiro, que ele não tinha um meio de vida e uma estrutura pra viver, para sobreviver em uma cidade, né?! [Background Pessoal]. Aí, como ele já era do mundo, só vivia no mundo andando. Mas não esquecia da terra dele. Ele chegou na cidade de Taperoá! Mas, de onde ele vinha será que era uma cidade melhor que aquela?*

Ana Luíza Severina: *Não! Porque se fosse melhor, ele tava na cidade ainda.*

Maria Helena Severina: *Ele saiu da cidade, da outra, da dele, pra cidade de Taperoá, para ver se sobrevivia, né? [Tomada de Decisão]. E, para ver se tinha uma outra oportunidade de mudança, de melhora na vida dele. Mas, chegando lá, ele deparou-se com quê? Só com gente arrogante, [inaudível], estúpido. Aí, foi pior! Aí, o que foi que ele fez pra sobreviver, ele teve que o quê? Ele já, ele já observou as pessoas com que ele se deparou, não é?! Eu achava que ele já se deparou com aquelas pessoas, já viu a índole de cada um. Aí, pra ele sobreviver, pra ele também não sofrer mais, né? Como ele já vinha da cidade dele para essa cidade, Taperoá, pra ver se tem uma vida melhor, e não ter. Encontrou gente, só gente corrupto, e gente egoísta. Aí, o que fez você? Teve que mentir! Então, infelizmente, ele teve que mentir. Infelizmente, ele teve, com a vida que ele tinha, de miséria, como ele disse, ele teve que mentir, pra ver se conseguia algo, alguma coisa ainda. Mas, infelizmente...*

Ana Luíza Severina: *Uma pessoa não pode se acostumar com pouco alimento. Só trabalhar, suar muito e receber pouco.*

Pedro Afonso Severino: *Procura um trabalho melhor. Tem trabalho de tudo! Vai vender picolé... Você quiser comer muito, e ter uma coisinha melhor, tem que trabalhar. Se ganhar, come! Agora, tem gente que gosta de tá na miséria,*

rapaz. Tem a gente não sabe, tem gente que se acostuma com tudo, porque gosta de tá na miséria. Pronto, um cumpadi meu, ele mudou pra São Paulo, pra buscar melhoria [Tomada de Decisão]. Porque disse um tio, né, que lá pro lado de São Paulo é mais fácil ganhar dinheiro, mais trabalho [Foreground Direcionado]. Têm muitos amigos que moram lá com condições mas, têm deles que hoje tá igual [inaudível] pra comer. As coisas lá, as coisas tudo [inaudível].

Cláudia Daniele Severina: *Tem um caso parecido aqui na sala, professor! Seu Carlos Joaquim Severino, que saiu da sala, que se mudou semana passada. Ele num é daqui de Garanhuns, né? Ele saiu e foi pra Recife em busca de vida melhor [Foreground Direcionado], foi como retirante também, né? [Tomada de Decisão].*

Ana Luíza Severina: *Nessas cidades tem muita oportunidade, mas pra quem tem estudo. Não adianta sair daqui, da minha cidade, se aqui, na minha cidade natal, eu não tenho oportunidade, e por que lá fora eu vou ter? Eu posso pensar que lá fora [inaudível], mas em todo lugar é a mesma coisa [Background Social]. E lá é pior, porque aqui é muito difícil. Lá é muito pior! Não tem nenhuma cidade inferior a outra, porque tudinho tem o seu ponto de visão. É assim, lá é complicado [inaudível]. Agora, se o senhor tiver dinheiro, tiver condições de ir pra lá, tudo bem! [inaudível], tu pode crescer lá dentro de São Paulo. Vê bem, tu tem uma condição melhor, e tu pode crescer lá e voltar [Foreground Multiplicado]. Mas, o pobre sem nada [inaudível] [Foreground Amputado].*

Pedro Afonso Severino: *Pra melhorar isso, tinha que ter trabalho pro caba aqui. Ter indústria pra trabalhar [Background Direcionado]. Quem pode trazer indústria, é os governador ou os presidente, governador, deputado. Trazer obra pra cidade, para dar emprego, porque você [inaudível] pra ir pra Minas Gerais, pra ir pra outros cantos. Então, precisamos de indústrias, né?!*

[Pesquisador faz a leitura da sétima questão.]

Ana Luíza Severina: *Porque não tinha condição! E, é a realidade de hoje em dia, e pronto. Nada mudou! Por quê? Ele não tinha [inaudível], não tinha condição, então, enterrou como indigente. E têm muitos por aí, que têm família, eu digo pelo meu pai, que tinha família e tudo, e foi enterrado como indigente. Por quê? Não correu atrás de documento, de ser alguém na vida [Background Pessoal]. Por isso, é a realidade de antigamente e de hoje em dia. Por quê? A cachorra tinha oportunidade, porque tinha o padeiro, e a vida do ser humano no mundo, não serve de nada, só vale o que a pessoa tem. Se eu tenho, eu tenho condição de pagar o enterro, mas se eu não tenho, vou ser tratada como indigente.*

Maria Helena Severina: *Eu acho que ele teve um enterro assim por causa de tudo que ele fez.*

Júlia Beatriz Severina: *Porque a cachorra foi enterrada com muito “glamour”, ele não! [inaudível] enterrar ele.*

Maria Helena Severina: *Era pra ser ele enterrado no cemitério [Tomada de Decisão]. Quer dizer que eles deram mais prioridade a um animal do que uma pessoa.*

Júlia Beatriz Severina: *Olhe, quando meu irmão foi achado lá, que mataram ele, pra lá de Maceió, enterraram ele como indigente. Quando eu fui lá, vê o corpo dele, que eles falaram, olhe, Deus me livre, nunca mais esqueci, é ruim, visse! Tive que ir ver pra ver se era ele mesmo. Meu primo é policial. Aí ele entrou em contato com Alagoas, e encontraram ele [Background Pessoal].*

Pedro Afonso Severino: *Quando ele chegou lá, [inaudível], todo mundo era igual pra Deus... Eu concordo não! Porque, lá no céu vai ter a separação. Se*

for por o lado de que eles estavam recebendo desaforo do matador aí, é todo mundo igual! Porque do lado [inaudível], num é igual não.

Júlia Beatriz Severina: *Professor, eu acho que a morte não igualou eles aqui na terra!*

Pedro Afonso Severino: *De condições? Não! Não era igual, não, porque tinha o rico e o pobre. Não, continuou com a fama de rico. Quem era pobre era pobre! Continuou tudo igual [Background Financeiro].*

Cláudia Daniele Severina: *Só não João Grilo, não teve destino igual, que foi enterrado numa estrada.*

Júlia Beatriz Severina: *Então, pronto! Não igualou não!*

Pedro Afonso Severino: *Sim, mas é onde tá a coisa, porque quando ele chegou lá, ele faz a confusão de novo lá, no lugar. Porque ele disse: "Aqui é todo mundo igual"! Todo mundo morreu lá, então ele não respeitou mais ninguém. Então, como é que ele pode tá sendo igual se aqui na terra não é igual?*

Júlia Beatriz Severina: *E, acho que não tem como mudar isso, nem no filme, nem a gente aqui na realidade [Foreground Destruído].*

Pedro Afonso Severino: *Nunca vai existir a igualdade para todos! Porque sempre vai ter o rico e, vai ter o pobre. O pobre pode ter um pouquinho mais de dinheiro, mas o dinheiro [inaudível] não dá, não tem como [Foreground Amputado].*

Júlia Beatriz Severina: *É! Concordo com Pedro Afonso Severino! Mesmo se a gente tivesse oportunidade [Foreground Destruído].*

Pedro Afonso Severino: *Você pode conseguir quase a mesma coisa do rico, quase, não tudo! Mas, sempre vai ser rico, quem tem nascido em berço de ouro, né?! [Background Social]. E, eu nasci pobre! Queria ser rico, pelo menos dois dias seguidos, mas todo dia, ser pobre [risos]. Vou dizer... Vamos citar, um famoso do que é riqueza. Ele tem várias fazendas. Aí, o senhor acha que a galera aqui, vai alcançar a fazenda e vai ter o mesmo tanto que ele também vai ter? [Foreground Destruído]. Consegue nunca, consegue não! Pra chegar no patamar que àquela pessoa já tá, você que vem do zero. Uma pessoa que já quer as coisas. Porque eu vou subir sim, mas ele vai subir também, ele não fica parado, tá entendendo? Então, não existe, não vai chegar nunca no patamar dele. Porque ninguém nunca quer tá por baixo. Sempre um querendo [inaudível].*

Júlia Beatriz Severina: *Nunca vai ser tratado igual não. [inaudível] bem conhecido na sociedade. Um já vai ter o nome da família, mesmo que fique pobre, mas o nome da família já é conhecido naquela condição. O outro, que chegou na mesma condição, não tem o nome da família [Background Social].*

[Pesquisador faz a leitura da oitava questão.]

Pedro Afonso Severino: *Não! A gente tem que buscar oportunidade de ter uma coisa melhor na vida [Foreground Direcionado]. A gente não vai viver [inaudível], se acomoda. Você tem é que se acostumar pra viver e crescer mais, multiplicar as coisas. Porque se eu for acostumar com a vida que eu tenho, eu só vou ficar sentado dormindo. Aí, vou deixar a mulher passar a fome [inaudível]. Pode ter a vida assim não! Tem que se acostumar com o que tem não, se não fica parada a vida [Foreground Direcionado].*

Maria Helena Severina: *Temos que usufruir, né?! Ter uma vida de mais conforto. E, pra isso, a gente tem trabalhar, batalhar!*

Júlia Beatriz Severina: *Mas, pra ter uma vida melhor, tem que ter oportunidade.*

Pedro Afonso Severino: *Depende da oportunidade que vem, porque nem todas oportunidades, você vai abraçar, né?! Se tem uma condição, e você tiver oportunidade. A oportunidade de 2018, botaram esse homem como um santo, hoje é o satanás! [risos]. Tem muitas coisas, que parece que é importante, é uma oportunidade. Só que nem toda oportunidade, você pode abraçar não. Porque tem oportunidade que pode levar você ao bem e tem oportunidade que pode levar você pro mal. E aí? Temos que desconfiar de coisa que vem fácil demais. Tem que ser suor! Agora, deixa eu citar um negócio pra vocês. Agora que eu lembrei. Uma oportunidade, viu! Na minha época, eu acho que eu tinha de 12 a 13 anos, por aí. Aí, no centro da cidade, eu não sei quem lembra aqui, no tempo de Zacarias, o Zacarias descendo a Barão do Rio Branco, conhece? Eu lembro, que uma pessoa disse a meu pai: “Olha, seu Antônio, tem um espaço pra esse menino aí! O senhor bota ele lá, e o povo bota ele no Colégio QZ. Se ele trabalhar lá, é a mesma coisa de ser filho do dono lá”. Aí, pai disse: “Após, eu vou botar ele lá!” Aí, vem cá, eu fui pra lá, jardineiro, na época. Ali, é uma oportunidade pra mim, que eu era pra ter abraçado e eu nunca quis! Pra você ver, como é as coisas. Aí fiquei lá, o velho me botou na escola. Fez minha matrícula, lá na escola, ali na rua da Prata [inaudível]. Aí, eles me botaram no colégio e eu nunca queria estudar e eu trabalhava aqui nele, por causa de tempo. E eu tinha abraçado a oportunidade e crescer na vida e tudo, né?! Mas, nunca quis! Aí, sai com uma mão na frente e a outra atrás. Ali, foi uma oportunidade pra mim crescer no meio de dois velhos. Me amavam, gostavam muito de mim e eu joguei a oportunidade fora. Não quis! A oportunidade, eu tive de tudo. Se eu disser a você que não tive, minto. Mas, não ultrapassei nenhuma! Ainda, que você quando chegar oportunidade, que você tem e não abraça aí, você segura o sofrimento de hoje. Hoje eu preciso, e quase não [inaudível], depois você trabalha, chega cansado. Na semana passada mesmo, não vim pra escola, não foi porque eu não quis, não. Fiquei chegando em casa morto, cansado, tinha que pegar um sol quente, matando. Nunca vi um negócio daquele! Eu fiquei até triste [Background Pessoal].*

Cláudia Daniele Severina: *Também, é assim, voltar a estudar na EJA é uma oportunidade que eles estão tendo e estão agarrando. Porque, toda dificuldade que eles têm no dia a dia, no trabalho, porque não é fácil ter filho, ter uma casa. Mas, então a oportunidade de voltar a estudar, é uma oportunidade que eles estão agarrando, né?! Todos aqui, tá no mesmo objetivo que é voltar a estudar, aprender [Foreground Direcionado].*

Maria Helena Severina: [inaudível] *mesmo, ela é topada. Fez a faculdade e tudo já. Ela falou: “É importante, Maria Helena Severina! A maioria das minhas aulas, quando eu estava na faculdade era tudo assim, televisão, filme, que eles botavam e, dali eles pegavam o conteúdo, e fazia a pergunta”. Mas, voltando pra pergunta, eu já vivi assim, ficava pensando: “Será se vou viver eternamente assim, sem melhorar de vida?” [Background Pessoal]. Gostaria, gostaria muito de mudar. Eu vou lutar pra [inaudível], para melhorar. Porque a expectativa, planos, eu sei que os planos é de Deus, né?! O dia de amanhã só pertence a Deus. Mas, a gente tem nossos sonhos, projetos de uma vida melhor, não é?! Eu mesma, que nem eu contei aqui, semana passada. Fui atrás de uma oportunidade. Não encontrei, né? Mas, não é uma que a gente não vai ficar triste, porque a vida é assim, tem que correr atrás, né, não parar. Eu tenho planos de melhoras, de ter uma vida de conforto, ter trabalho, ter meu dinheirinho, de ser independente [Foreground Direcionado].*

Na última aula com a turma, emergiram mais *backgrounds* pessoais e sociais, em relação aos profissionais e financeiros. Já com relação aos *foregrounds*, foram identificados elementos para interpretá-los como: destruídos, amputados, direcionados e multiplicados.

Reiteramos, que para a identificação dos elementos para configurar a interpretação de significado dos *backgrounds*, *foregrounds* e tomadas de decisão, sinalizados nas falas ao longo desta seção e das demais já discutidas, consideramos reflexões direcionadas não apenas com a individualidade dos estudantes, mas também com aspectos sociais, de vivências coletivas e fictícios. Por se tratar de aulas, cujo objetivo é o desenvolvimento do raciocínio crítico e reflexivo dos estudantes, foi necessário ampliarmos essa interpretação para considerar aspectos relacionados aos personagens da minissérie e suas atitudes.

O quadro 17 sintetiza as características das respostas dos estudantes que emergiram das Atividades propostas.

Quadro 17 - Características das respostas dos estudantes que emergiram das Atividades vivenciadas em sala de aula.

Características	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3	Atividade 4
Background pessoal	✓		✓	✓
Background social	✓	✓		✓
Background profissional	✓			✓
Background financeiro			✓	✓
Tomada de decisões	✓	✓	✓	✓
<i>Foreground</i> destruído			✓	✓
<i>Foreground</i> amputado			✓	✓
<i>Foreground</i> direcionado			✓	✓
<i>Foreground</i> multiplicado				✓
<i>Foreground</i> polarizado				

Fonte: Autor.

Ao logo dos dias em que as aulas foram acontecendo, percebemos que os estudantes passam a expressar experiências e aspirações com mais ênfase em suas falas. Conforme mostra o quadro 17, interpretações de *foregrounds* surgiram apenas na terceira aula, ou seja, alguns dias após a presença do pesquisador no ambiente escolar. Essa situação pode ser justificada, possivelmente, porque com o tempo os estudantes passaram a se sentir mais seguros com a pesquisa e confiantes para expressar ideias e situações de cunho particular. Uma decorrência desse aspecto levantado é que na última aula quando trabalhamos a Atividade 4 tivemos a emergência de todas as características consideradas de *backgrounds* e da grande maioria daquelas relacionadas aos *foregrounds*.

Ainda observando o quadro 17, percebemos que não emergiram *foregrounds* com interpretação polarizados. Acreditamos que isso ocorreu por conta da característica dessa interpretação de *foreground*, que se direciona para grupos de pessoas estigmatizadas. Ainda que reconheçamos as estigmatizações pelas quais os

estudantes da EJA passam, no decorrer das aulas os estudantes não levantaram ideias e reflexões acerca da condição coletiva do grupo. Nesse sentido, eles expressaram suas falas baseando-se em sua individualidade.

Almejamos que as Atividades não sejam vistas de forma limitada, mas que se apresentem como uma possibilidade frente a tantas outras que podem surgir nas diferentes salas de aula e turmas de EJA. Contudo, precisamos revisitar as ideias centrais da EMC (Skovsmose, 2014a; 2018), para que tenhamos a compreensão de que as Atividades, na condição de convites para reflexões de EFE, possam permitir que os estudantes tenham uma aprendizagem para a sua formação cidadã, crítica, reflexiva, responsável e solidária com as questões sociais.

Com isso, inferimos que a inserção da EFE nas salas de aula, em particular, da EJA, precisa dialogar com as demandas sociais, bem como, com as necessidades dos diferentes contextos, nos quais os estudantes estão inseridos. Dessa forma, é possível que seus *backgrounds* se tornem objetos de reflexão. Além disso, também é preciso provocar discussões relacionadas a contextos nos quais os estudantes não têm acesso ou os vejam como difíceis de alcançar, pois, assim, eles se encontrarão em uma posição de fronteira e seus *foregrounds* poderão ser estimulados.

A ideia de EFE que defendemos precisa englobar não apenas o sujeito na sua individualidade, com suas questões pessoais, relacionadas as suas finanças, mas também questões relacionadas a sua coletividade, pois ele vive em comunidade e tem suas responsabilidades cidadã na sociedade. Dessa forma, o estudante precisa estar preparado para não apenas receber informações ou ideias relacionadas às finanças, mas que ele seja capaz de interpretá-las, avaliá-las, refleti-las, posicionar-se, estar preparados para o conflito de ideias e, assim, tomar suas decisões, tanto no âmbito individual, como no coletivo/social.

Nesse sentido, faz-se necessário que aspectos da individualidade do estudante, relacionados às finanças, sejam investigados, a partir dos *backgrounds* e *foregrounds*. Da mesma forma, também é preciso que ele seja preparado para pensar e tomar atitudes que influenciam a sua comunidade e sociedade. Entretanto, é importante destacar que o desenvolvimento da aprendizagem de EFE do estudante não deve ser limitado as discussões propostas neste estudo e Atividades apresentadas.

Assim sendo, destacamos que as temáticas discutidas a partir das Atividades apresentadas nesta seção não esgotam as possibilidades de análise e uso dos

episódios da obra “O Auto da Compadecida” para o trabalho com a EFE. Nesse sentido, outras temáticas podem ser observadas por outros pesquisadores, professores e estudantes, o que enriquece o potencial pedagógico da obra.

7.4 IDENTIFICAÇÃO DOS *FOREGROUNDS* DOS ESTUDANTES

Esta seção dedica-se a responder o seguinte objetivo específico: Analisar os *foregrounds* de um grupo de estudantes dos módulos II e IV da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola da rede de ensino de Garanhuns/PE, em decisões relacionadas à Educação Financeira, antes e após aulas do tema.

Assim sendo, é feita uma sobreposição entre os dados coletados nas duas entrevistas semiestruturadas, antes e após as aulas de EFE, com os estudantes, para podermos perceber se houve movimentação em relação à interpretação de significado de seus *foregrounds*.

Nesse sentido, para esta seção, serão considerados para análise, apenas os quatro sujeitos que participaram por completo da pesquisa, uma vez que o estudante Carlos Joaquim Severino evadiu por ter mudado de endereço, e a estudante Cláudia Daniele Severina evadiu por questões de saúde (gravidez de risco). Assim sendo, as análises que seguem estão pautadas nos extratos de falas dos estudantes: Ana Luíza Severina, Pedro Afonso Severino, Júlia Beatriz Severina e Maria Helena Severina, sendo os dois primeiros matriculados no II Módulo e as outras duas matriculadas no IV Módulo.

Para tanto, cabe revisitarmos as categorias de análise com as cinco interpretações de significados teorizadas por Skovsmose (2018):

- ***Foreground Polarizado***: relacionado a grupos estigmatizados;
- ***Foreground Destruido***: quando perspectivas são baseadas no contexto;
- ***Foreground Amputado***: por práticas e discursos sociopolíticos segregadoras;
- ***Foreground Direcionado***: busca por objetivos específicos;
- ***Foreground Multiplicado***: visualiza-se um horizonte de possibilidades.

Nesse sentido, organizamos esta seção dividida em três momentos para interpretação dos significados de *foregrounds* dos sujeitos, e mais um momento para análise da movimentação dos *foregrounds* dos estudantes. Para a interpretação, o

primeiro momento corresponde, a tomada de decisão relacionada ao planejamento de sua vida financeira; o segundo momento, com tomada de decisão relacionada a situações fictícias; e o terceiro momento, a tomada de decisão relacionada ao consumo.

7.4.1 Tomada de Decisão relacionada ao Planejamento

Nesse primeiro momento, questionamos aos estudantes: como eles queriam que fosse a relação deles com o dinheiro; o que estão planejando para a vida deles e como eles se imaginam financeiramente no prazo de cinco anos. Buscamos, assim, compreender o raciocínio deles, relacionados à tomada de decisão sobre planejamento. Assim sendo, apresentamos extratos de suas falas, coletadas da entrevista semiestruturada inicial.

Ana Luíza Severina: *Pode continuar do mesmo jeito, assim tá bom! Mainha com a parte dela e eu com a minha. Aí, quando eu tiver que cuidar sozinha do meu dinheiro, a primeira coisa que eu vou fazer, é fazer como mainha faz: eu vou tirar duzentos pra eu e, o resto eu vou pagar luz, água, gás, feira, remédio, essas coisa. [Foreground Direcionado]*

Ana Luíza Severina: *Eu quero, eu quero me formar advogada! Por quê? Porque eu não gosto de injustiça, ver, ver pessoas inocentes pagando pelo que não fez. Aí, eu vejo minha irmã se formando pra professora, pra ser professora de criança. Ela me diz que gosta, [inaudível] na faculdade e aprendendo uma profissão, né?! Por quê? Porque só estudando que a gente, a gente vai conseguir ter uma vida de mais oportunidade. [Foreground Direcionado]*

Ana Luíza Severina: *Olha, professor! Eu quero, eu quero construir meu quarto. Aí, já tá com as parede, mas precisa das telha, do chão, dessas coisa. E eu, eu quero ter uma televisão nele, também. Aí, eu penso que daqui a cinco anos, eu penso que eu vou tá juntando dinheiro pra fazer isso. Aí, eu não vou esperar, não vou esperar esse tempo todo não aí, vou botar as telha, comprar a minha televisão aí, já vou usando o quarto enquanto reforma. [Foreground Direcionado]*

Pedro Afonso Severino: *Rapaz, eu acho que pra mim, a forma mais, era se gastar menos. Hoje, não tem como! No país que a gente tá vivendo hoje, não tem como, não. Você só tá ganhando pra sobreviver, que dá pra você sobreviver, pagas suas contas e sobreviver. Não passa mais disso! É, que as coisa hoje custa alto, né? Mas, se hoje em dia, seria bom que o caba pudesse ganhar e pudesse gastar mais um pouco, né? Mas, não tem como, a prioridade hoje, no geral, é alimento, é pagar conta de água e luz, pagar uma prestação de carro. [Foreground Destruído]*

Pedro Afonso Severino: *Eu planejo... O sonho, o sonho de enricar não tenho mais esse sonho. O meu sonho é, por exemplo..., Eu num tenho sonho mais não! Rapaz, eu não tenho nenhum objetivo não, não vou mentir! O que eu tenho hoje, graças a Deus, tá bom demais. Força, coragem pra trabalhar, um carro pra andar. Pra mim tá bom, porque você não enrica mais, nem nada. [Foreground Destruído]*

Pedro Afonso Severino: *Rapaz, eu, eu acho que pode tá melhor de que a situação que a gente se encontra hoje no país. Eu acho que daqui a cinco anos, eu vou botar menos de cinco, daqui a, é daqui a cinco anos mesmo, eu acho que vai tá melhor a situação disso. Comparado, comparado hoje, comparado hoje, eu acho que vai tá. Eu acho que vai tá melhor. Comparado com hoje, eu acho que a inflação vai tá mais baixa. E vai ter como você arrumar mais um [inaudível]. Porque hoje a inflação subiu muito, né? E subiu, aliás, eu acho que o Brasil, né? O Brasil inteiro, a inflação tá muito alta e não tem como você, nessa situação que a gente tá, você não arruma nada, não, e nem economiza nada. O que você ganha só dá pra você gastar mesmo. [Foreground Multiplicado]*

Júlia Beatriz Severina: *Assim, quando o INSS liberar meu benefício aí, pretendo agir diferente, guardando mais, sabe? Pra fazer um passeio, uma compra, pra não ficar só olhando, assim, na vontade, né? [Foreground Direcionado]*

Júlia Beatriz Severina: *Eu tenho, é, muitos objetivos, mas depois dos dois AVC, ficou mais difícil, bem mais difícil. [Foreground Destruído]*

Júlia Beatriz Severina: *Acho que me controlar, não comprar muitas coisas, sabe? Pra daqui a cinco anos, eu ter um pouquinho de dinheiro guardado, pra me sentir mais segura nas minhas decisões. Acho que é por aí! [Foreground Direcionado]*

Maria Helena Severina: *Gostaria que fosse diferente, né?! Mas, a gente tem que agradecer muito a Deus, que o que tem, dá ainda pra muita coisa. Mas, assim, se fosse mais, que desse pra pagar futuramente uma faculdade pra meus filhos, pra botar numa poupança pra eles, pra faculdade deles, juntando, né? Pra faculdade deles! [Foreground Direcionado]*

Maria Helena Severina: *Quero continuar estudando e terminar. Eu ia fazer, ia me cadastrar na prova agora, no ENCCEJA. Não fiz, porque quando eu entrei no site, já tinha acabado as inscrição [inaudível]. [Foreground Direcionado]*

Maria Helena Severina: *É, hoje eu, hoje eu, eu não trabalho, né? Se Deus quiser, daqui pra frente, com cinco, ou seis anos, terminar os estudos, terminar o Ensino Fundamental e fazer o Ensino Médio. Eu posso até conseguir, né? Conseguir um trabalho, melhorar a situação financeira, né? Dá pra fazer alguma coisa nesse tempo. O ruim é que tem trabalho, que eles, eles hoje em dia, você, mesmo você fazendo o Ensino Fundamental, você tem que ter o Ensino Médio, porque é poucos que dão oportunidade pra essa fase que eu tô hoje. [Foreground Amputado]*

Na entrevista semiestruturada inicial, nesse primeiro momento, dedicado a tomada de decisão relacionada ao planejamento, houve uma tendência de interpretação dos significados, conforme Skovsmose (2014b; 2018), de *foregrounds* direcionados. Nesse sentido, os estudantes apresentam uma tendência a focar em algum objetivo específico estabelecido como perspectiva de planejamento, conforme sintetizamos no Quadro 18.

Quadro 18: Interpretação de Significado dos *Foregrounds* dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada ao Planejamento na Entrevista Semiestruturada Inicial.

ESTUDANTE	INTERPRETAÇÃO DE SIGNIFICADO – ENTREVISTA INICIAL
-----------	---

Ana Luíza Severina	<i>Foreground</i> Direcionado
Pedro Afonso Severino	<i>Foreground</i> Destruído <i>Foreground</i> Multiplicado
Júlia Beatriz Severina	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído
Maria Helena Severina	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Amputado

Fonte: Autor.

Observamos no Quadro 18, que nessa entrevista inicial, emergem *foregrounds* destruído, amputado e multiplicado. Destacamos que o *foreground* interpretado com significado de multiplicado, emerge apenas uma vez com o estudante Pedro Afonso Severino. Ainda, também o *foreground* amputado, surge uma vez, com Maria Helena Severina. Já o *foreground* destruído aparece três vezes nas falas de dois sujeitos (Pedro Afonso Severino e Júlia Beatriz Severina). Observamos que a estudante Ana Luíza Severina teve seus *foregrounds* apenas com interpretação de significado direcionado.

Focando a atenção para o estudante Pedro Afonso Severino, o qual teve seus *foregrounds* interpretados como destruído e multiplicado, pode-se levantar discussão desse resultado em relação aos aspectos teóricos. Ainda que, Skovsmose (2014b; 2018) não indique a existência de uma divisão entre interpretação de significados que definam determinados *foregrounds* como positivos ou negativos, percebemos que há uma peculiaridade nesses dados do Pedro Afonso Severino. Uma vez que, nesse mesmo momento, o sujeito tem falas que demonstram uma perspectiva com limites estabelecidos pelo contexto e, ao mesmo tempo, tem falas que dão indícios de que ele visualiza um horizonte de possibilidades.

Seguem os extratos de falas dos estudantes coletadas na entrevista semiestruturada final.

Ana Luíza Severina: *Eu queria que [inaudível], juntando mais pra gastar com as coisas de casa, quando minha avó precisar. Quando minha avó precisar, eu queria ter guardado, pra dizer: "Toma, vó! Vai lá comprar, vai lá, vai lá e paga a conta". [Foreground Destruído]*

Ana Luíza Severina: *Terminar meus estudos no colégio, depois fazer faculdade. Depois fazer aquela prova, aquela prova que faz pra advogado e, depois exercer. Mas, antes, primeiro fazer o ENEM, depois fazer a prova. Se passar, bem! Se não passar, faz de novo! [Foreground Direcionado]*

Ana Luíza Severina: *Eu tenho um sonho de... É porque eu não posso agora, é no futuro. Eu vou abrir uma conta pra guardar meu dinheirinho, pra no futuro eu gastar da minha maneira, com uma viagem. Eu nunca fui pra praia! Eu acho que preciso de uns 5 mil, porque eu quero levar a família. Todo mundo vai! E eu quero levar minha família pra passar pelo menos uma semana. Aí*

eu vou pagar um hotel, uma pousada ou alugar uma casa, nós fica lá até o dia de vir embora. [Foreground Direcionado]

Pedro Afonso Severino: *Eu penso, hoje eu penso, que eu tenho que ser diferente, porque se você pegar e gastar você nem paga conta, nem come. Você tem que ter cabeça, pra ver o que, o que faz, tem que saber dividir as coisas, dividir certinho, porque senão, não dá não. [Foreground Direcionado]*

Pedro Afonso Severino: *Meu irmão, ser feliz, essa é a coisa melhor que tem. Trabalhar pra alcançar o objetivo que você queira né, verdade? Tem que trabalhar, pra alcançar os seus objetivos e, estudar, outra forma melhor ainda. Você tem que estudar pra alcançar seus sonho. Por isso, eu vou, eu quero terminar o estudo no Ensino Médio, que é pra melhorar como eu faço negócio no trabalho, né? Melhorar os negócio, pra poder dá uma vida melhor pra minha família. [Foreground Direcionado]*

Pedro Afonso Severino: *Rapaz, eu quero que, daqui a cinco anos, a situação seja melhor. É, eu quero saber administrar mais o dinheiro e ter mais objetivos para como gastar. Planejar, planejar, é, planejamento pra ver como é que gasta. E, eu creio que daqui a cinco ano, vai ser melhor. Hoje eu não consigo administrar mais, visse! Administrar mais melhor! Sempre eu gostei de comprar um negocinho, quando eu ganhava mais. Eu pagava minhas conta mas, o que sobrava, não vou estourar tudo, sempre eu guardava, entendeu? Porque quando você precisava, não tava tão apertado, né? Hoje as coisas é diferente, não dá pra você administrar assim, não, por isso, eu quero tá ganhando mais. [Foreground Direcionado]*

Júlia Beatriz Severina: *Quería gastar uma parte e guardar outras. Guardar uns quinhentos, seiscentos, por aí. [Foreground Direcionado]*

Júlia Beatriz Severina: *Acho que trabalhar, eu não trabalho mais, porque eu não consigo. Mas, eu acho que vou trabalhar ano que vem, vou voltar pro abrigo. Acho que cozinhar lá, eu gosto! Eu acho que vou, não sei. O ruim também, deixa eu ver mais o quê... É tantas coisas. Acho que ficar livre também, livre de marido [inaudível]. [Foreground Direcionado]*

Júlia Beatriz Severina: *Melhorar mais um pouco, né? Guardar um pouquinho. Tem que gastar um pouquinho e, assim, vai. Um salário! É muito trabalho, não sei, não. Eu já parei pra pensar, pra planejar, mas não fiz direito. É muito longo, o caminho é longo, sei não. [Foreground Destruído]*

Maria Helena Severina: *É, porque, assim, geralmente a gente tenta, tenta economizar, mas não tem como, né? Ainda mais no tempo de hoje, tudo caro! Mas, eu gostaria muito de... Eu tô liquidando umas conta, que eu tenho no comércio, pra ver se eu faço uma economia, que hoje em dia você tem que fazer um pezinho de meia. [Foreground Direcionado]*

Maria Helena Severina: *Quero aprender e terminar, pelo menos o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, né? E, se for possível, se Deus quiser, se Deus quiser [inaudível], possa fazer uma faculdade. É, eu tive lá semana passada, aquela faculdade que tem lá, perto do São Miguel. Eu queria fazer de veterinária [inaudível], que eu gosto muito de veterinária, desde de criança. Aí, como te falei, se Deus quiser, eu terminar os estudos e conseguir, se tiver um bom, é, tem as provas, né? Se eu tiver um bom resultado nas provas, é, eu quero fazer a faculdade, se Deus quiser. [Foreground Multiplicado]*

Maria Helena Severina: *Sou meia ruim de Matemática, mas daqui a cinco anos, eu tô com 46, acho que eu vou ainda, já tô perto de terminar, né? Por aí, se eu não desistir [inaudível]. Mas, eu vou avançar, a minha expectativa é*

não parar de estudar. Ai, meu plano é de arrumar um trabalho, pra mudar e melhorar mais, né? [Foreground Direcionado]

No momento dedicado à tomada de decisão relacionada ao planejamento, na entrevista final, os *foregrounds* com interpretação de significado direcionado continua como tendência nas falas analisadas dos estudantes. Assim, os sujeitos continuam apresentando indícios de que tendem a focar seus planejamentos em uma perspectiva de atingir objetivos específicos que estabelecem.

Quadro 19: Interpretação de Significado dos *Foregrounds* dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada ao Planejamento na Entrevista Semiestruturada Final.

ESTUDANTE	INTERPRETAÇÃO DE SIGNIFICADOS – ENTREVISTA FINAL
Ana Luíza Severina	<i>Foreground</i> Destruído <i>Foreground</i> Direcionado
Pedro Afonso Severino	<i>Foreground</i> Direcionado
Júlia Beatriz Severina	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído
Maria Helena Severina	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Multiplicado

Fonte: Autor.

Com base no Quadro 19, percebemos que foram mantidos *foregrounds* direcionado, destruído e multiplicado, não reaparecendo o *foreground* com interpretação de significado amputado. Nessa nova entrevista, a estudante Ana Luíza Severina movimentou um de seus *foregrounds* e com o estudante Pedro Afonso Severino, houve a interpretação de apenas um significado. Destacamos, que o *foreground* com interpretação de significado multiplicado emergiu não mais no sujeito anterior, Pedro Afonso Severino, mas na estudante Maria Helena Severina.

Com isso, sintetizamos no Quadro 20, as interpretações de significados dos *foregrounds* dos sujeitos, relacionados ao planejamento, com base em suas falas coletadas nas duas entrevistas semiestruturadas, para visualizarmos melhor se houve ou não movimentação nos seus *foregrounds*.

Quadro 20: Movimentação dos *Foregrounds* dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada ao Planejamento nas duas Entrevistas Semiestruturadas.

ESTUDANTE	INTERPRETAÇÃO DE SIGNIFICADO DOS <i>FOREGROUNDS</i>		
	ENTREVISTA INICIAL	ENTREVISTA FINAL	MOVIMENTAÇÃO
Ana Luíza Severina	<i>Foreground</i> Direcionado	<i>Foreground</i> Destruído <i>Foreground</i> Direcionado	De direcionado para destruído e direcionado;

Pedro Afonso Severino	<i>Foreground</i> Destruído <i>Foreground</i> Multiplicado	<i>Foreground</i> Direcionado	De destruído e multiplicado para direcionado;
Júlia Beatriz Severina	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído	Não movimentou-se;
Maria Helena Severina	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Amputado	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Multiplicado	De amputado para multiplicado.

Fonte: Autor.

Observando o Quadro 20, percebemos que houve movimentação de *foregrounds* de três estudantes. A estudante Ana Luíza Severina, movimentou-se de um *foreground* direcionado, para um destruído; o estudante Pedro Afonso Severino movimentou todos os seus *foregrounds* analisados, sendo que ele apresentava antes, destruído e multiplicado, se tornando direcionado; a estudante Júlia Beatriz Severina, movimentou *foregrounds* destruído para direcionado e direcionado para destruído; a estudante Maria Helena Severina, movimentou seus *foregrounds* de direcionado para multiplicado e de amputado para direcionado.

É importante ressaltar que essas movimentações correspondem aos estudantes respondendo a mesma questão nas duas entrevistas. Nesse sentido, ainda que a movimentação de Júlia Beatriz Severina, por exemplo, na soma final permaneça dois *foregrounds* direcionado e um destruído, para este momento das reflexões analíticas, estamos considerando como movimentação, uma vez que se trata de questionamentos diferentes.

Em seguida, apresentamos os extratos de falas dos estudantes com a identificação dos *foregrounds* em suas interpretações de significados relacionados à tomada de decisão em situação fictícia.

7.4.2 Tomada de Decisão relacionada à Situação Fictícia

No segundo momento, os questionamentos feitos aos estudantes são relacionados à duas tirinhas da Mafalda, que podem ser revisitadas nos Apêndices B e C. Para tanto, questionamos: se os personagens pobres, observados por Mafalda e Susanita podem ter um planejamento financeiro para mudar sua condição de vida; o que eles acham que esses personagens pobres observados deveriam responder às meninas; o que eles responderiam a Susanita se fossem esse personagem observado.

Desta forma, buscamos compreender o raciocínio deles, relacionados a tomada de decisão frente a situação fictícia. Assim sendo, apresentamos abaixo extratos de suas falas, coletadas na entrevista semiestruturada inicial.

Ana Luíza Severina: *Não! Não podem. Eles vão planejar o quê? Com o quê? Eles não, eles não têm oportunidade de ter uma renda, de ter um trabalho [inaudível]. [Foreground Amputado]*

Ana Luíza Severina: *Eles devia, devia responder pra elas cuidar da vida delas! Desculpa, professor, mas se elas não se interessa em ajudar, dar uma oportunidade [inaudível], cuida da sua vida e pare de olhar a dos outro. [Foreground Destruído]*

Ana Luíza Severina: *Minha filha, cuide da sua vida! Eu mandava, mandava elas cuidar da vida delas! Elas não sabem o que eu tô passando, pra ficarem falando isso. Se eu, se eu compro coisas que elas acham ruim, elas não, elas não têm [inaudível], da vida delas. [Foreground Amputado]*

Pedro Afonso Severino: *Pode! Eu acho que trabalhar pra tentar economizar e mudar a vida. Uma oportunidade de emprego seria, mudava, mudava, uma oportunidade de emprego pra ganhar seu dinheiro, pra mudar. Aí, ele conseguia se planejar. [Foreground Direcionado]*

Pedro Afonso Severino: *Ele poderia dizer que só precisava de uma oportunidade pra, pra subir na vida, né? E, não usar, e não usar as coisas que é de qualidade ruim. Tudo é oportunidade! Eu acho que, pra, pra questão financeira, se você tiver oportunidade, tiver cabeça, eu acho que você vai pra frente. Ter cabeça, assim, você pegar o dinheiro, saber o que é que dividir, dividir o que é, o que é conta, o que sobrar é você tentar fazer como, dizia eu avô, um pé de meia, né? Deixar lá, guardadinho, pra quando precisar, ter esse dinheiro. [Foreground Direcionado]*

Pedro Afonso Severino: *Eu poderia dizer a ela que, eu ia concertar o erro. Vê onde era que eu tava errando, pra mudar de vida. Ser pobre não, não é um erro, não! Que eu sou pobre, não sou rico, mas o erro de atitude pra tá naquela situação e ver se mudava. [Foreground Direcionado]*

Júlia Beatriz Severina: *Olha, eu acho que... Eu não sei, não! Agora você me pegou! Eu acho que eles não sairia dessa situação não, se acostumaram a pedir. [Foreground Amputado]*

Júlia Beatriz Severina: *Rapaz, sei lá, dizer que vou trabalhar e mudar e, acontecer e, levantar. Mas, eu acho que não levanta não, porque já se acostumou com essa vida. Eu acho, que é assim. [Foreground Destruído]*

Júlia Beatriz Severina: *Eu ia dizer que queria ser rica. Ne, não, professor?! É, eu acho que é assim. Eu iria me levantar, assim, no trabalho, em tudo, né? Tem que ser assim. [Foreground Direcionado]*

Maria Helena Severina: *Trabalho, o modo de viver. Porque, às vezes, tem gente que se dá ao desprezo, né? Assim, minha irmã mesmo, ela é muito, muito humilde, mas ela é limpinha, suas coisas são organizadas. Aí, eles conseguiriam planejar sim, se conseguisse uma oportunidade de trabalho. [Foreground Destruído]*

Maria Helena Severina: *Dizer que ser pobre, não é defeito, né? Mas, que eles primeiro, eles têm que se rever, se rever primeiro, rever a situação, mas que, ser pobre não é defeito. Que se tá naquela situação, é porque não consegue sair dela, não tem ajuda, não tem oportunidade. [Foreground Amputado]*

Maria Helena Severina: *Eu respondia que, não foi que eu quis, que não é porque eu queria tá nessa situação. Pra tudo, tem um começo, né? Devido a vivência. Mas, quem é que não quer uma vida, uma vida boa, né? Não ser rico, mas ter uma vida confortável. [Foreground Destruído]*

Nesses extratos de falas dos estudantes, emergiram *foregrounds* com interpretações de significados amputado, destruído e direcionados. Essas três interpretações foram identificadas de modo igual no conjunto de suas falas. Entretanto, essas não foram identificadas interpretações de modo proporcional, sendo assim, as estudantes Ana Luíza Severina, Júlia Beatriz Severina e Maria Helena Severina demonstraram duas interpretações de *foregrounds* e o estudante Pedro Afonso Severino, apenas uma.

Quadro 21: Interpretação de Significado dos *Foregrounds* dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada a Situação Fictícia na Entrevista Semiestruturada Inicial.

ESTUDANTE	INTERPRETAÇÃO DE SIGNIFICADO – ENTREVISTA INICIAL
Ana Luíza Severina	<i>Foreground Amputado</i> <i>Foreground Destruído</i>
Pedro Afonso Severino	<i>Foreground Direcionado</i>
Júlia Beatriz Severina	<i>Foreground Amputado</i> <i>Foreground Destruído</i> <i>Foreground Direcionado</i>
Maria Helena Severina	<i>Foreground Destruído</i> <i>Foreground Amputado</i>

Fonte: Autor.

Com base no Quadro 21, observamos que exceto o estudante Pedro Afonso Severino, para o qual identificamos apenas uma interpretação de significado direcionado de *foregrounds*, para as demais estudantes emergiram os *foregrounds* amputados e destruídos. Ainda que a estudante Júlia Beatriz Severina tenha emergido um *foreground* direcionado, as três estudantes compartilham de reflexões com significado semelhante no que concerne a tomada de decisão em situação fictícia.

Seguem os extratos de falas dos estudantes coletadas na entrevista semiestruturada final.

Ana Luíza Severina: *Não! Por falta de oportunidade pra ele. E o que ele ganha é pra ele sobreviver. Ele não pode tirar. Se ele ganha um valor, ele não pode economizar, ele compra o que precisa, o necessário! Num, num é, mas pode ter o planejamento [inaudível]. [Foreground Destruído]*

Ana Luíza Severina: *Vá com Deus! Mas, ela não ia parar pra escutar, ela não ia parar! Ele podia chamar de hipócrita [inaudível], desse jeito, professor! Hipócrita e sem moral, parem de falar da vida dos outro. [Foreground Amputado]*

Ana Luíza Severina: *Eu diria: “Bora cuidar da sua vida, que eu tô cuidado da minha. Eu tô na rua, mas ainda [inaudível]”. Ela ia chamar a polícia [inaudível]. Mas, é o que vale, é o rico. Ela num é rica, mas tem melhor condição. Pois,*

se eu vejo um menino, eu vou debater com ele, a autoridade maior vai dar razão a quem? A eu, que tô contribuindo pro país crescer ou o mendigo que tá [inaudível]. É triste, mas o mendigo não contribui pro país crescer. Porque não tem trabalho, não tem um projeto de vida, luz, água, gás. E eles não têm um projeto de vida, por cauda da condição e a falta de oportunidade. [Foreground Amputado]

Pedro Afonso Severino: Sim! Rapaz, pode, ele pode! E pode ser meio difícil, porque hoje quem mora na rua, eu acho que, a oportunidade dele é pouca, pra ele conseguir sair da rua e ter objetivo, ter um objetivo na vida, a oportunidade dele é pouca, porque ninguém dá oportunidade. O governo, como: prefeito, deputado, senador. Que era quem podia abrir algum lugar, algum lugar público, que era pra fazer colher essas pessoa. E colhendo essas pessoa, o que era que poderia acontecer? Essas pessoa aí, ela poderia sim, ter um objetivo diferente, ela ia ter uma vida melhor, ia tentar sair daquilo que vive, entendesse? [Foreground Amputado]

Pedro Afonso Severino: É, eu acho que ele poderia responder ela, que não era bom tá no lugar dele, se ela tivesse no lugar dele, ela pensava diferente, né? Tão bom, quando a gente, a gente toma uma dor de uma pessoa pra você. Mas, quem quer tomar dor de ninguém pra você? Ninguém quer tomar! [Foreground Destruído]

Pedro Afonso Severino: Eu dizia a ela, que a vida não é assim! Só porque... E que eu acho, que uma pessoa dessa, ela deve ter “panos pras mangas”, como diz o outro, né? Deve ser uma pessoa rica, né? Porque ela quis mandar esconder! Ela deve ser uma pessoa rica. Essa outra pode ser rica, mas é humilde, né? Eu ia dizer a ela, o seguinte: “Não, vamos pensar diferente, vamos tentar ajudar, vamos dar comida, vamos ver se nós tem uma roupa, mesmo que seja usada, pra nós ajudar, um lençol, uma roupa pra vestir”. [Foreground Destruído]

Júlia Beatriz Severina: Se alguém ajudar, vai pra frente, mas se não tiver alguém, fica difícil pra ele. Acho que sozinho não consegue. Quem poderia ajudar é, um assistente social, né? O governador, o prefeito também, né? [Foreground Amputado]

Júlia Beatriz Severina: Acho que ele dizer: “Olhe, cale a boca, cale a boca! Cale a boca, que você nunca passou. É difícil!” [Foreground Amputado]

Júlia Beatriz Severina: Ave Maria, eu diria muita coisa, viu. Eu dizia muita coisa mesmo! É triste você passar por esse tipo de coisa, [inaudível], quando morava no sítio, minha avó [inaudível], porque não tinha. Mas, muitas pessoas passavam por isso. Sempre tem alguém que julga, né? Agora, não, tô “rilex”. Na época eu culpava minha mãe e meu pai, né? Que abandonaram a gente, né? Hoje não culpo mais, porque eu perdoei! Porque, eles foram fazer a vida, foram casar, construir outras famílias e deixando nós lá pra trás. Nem ele, nem ela... Eu não culpo mais não. Quando eu morrer, num vai junto mais eu. Eu vou só, né, não? É! A gente tem que ser assim, tem que perdoar. Acho que tem que perdoar, senão a gente num vai ser feliz nunca. Agora, quando eu tive AVC, o meu pai foi lá em casa. Recebi e tudo! [Foreground Direcionado]

Maria Helena Severina: Acho que ele deve ter, né? Deve ter como se planejar. Tem uns que pensam. Eu acho que tem uns que pensam em sair dessa vida, mas tem outros que eu acho que já, já se acostumaram. Podia se planejar pedindo alguma ajuda, algum apoio pra mudar de vida. Não ajuda em dinheiro, mas com trabalho, porque, às vezes, nós ajuda com dinheiro e eles só compra drogas. [Foreground Amputado]

Maria Helena Severina: Eu acho que ele se sente uma das piores pessoas... pra ser escondido, assim. Se sente um fracassado! Com esse sentimento, ele num vai ter nem resposta pra dá a ela. [Foreground Amputado]

Maria Helena Severina: *Diria a ela, que ela tinha que pensar diferente. Que eu tava ali, não era porque eu queria. Que ela não poderia pensar assim, ela tinha que pensar de outra maneira. E eu tava ali, não era porque queria!*
[Foreground Destruído]

Na entrevista final, com exceção da estudante Júlia Beatriz Severina, para a qual identificamos um *foreground* direcionado, as demais identificações de significados foram com *foregrounds* destruídos e amputados. Nesse sentido, percebemos que os estudantes compartilham de reflexões similares para tomar decisões relacionadas à situação fictícia.

Quadro 22: Interpretação de Significado dos *Foregrounds* dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada a Situação Fictícia na Entrevista Semiestruturada Final.

ESTUDANTE	INTERPRETAÇÃO DE SIGNIFICADO – ENTREVISTA FINAL
Ana Luíza Severina	<i>Foreground</i> Destruído <i>Foreground</i> Amputado
Pedro Afonso Severino	<i>Foreground</i> Amputado <i>Foreground</i> Destruído
Júlia Beatriz Severina	<i>Foreground</i> Amputado <i>Foreground</i> Direcionado
Maria Helena Severina	<i>Foreground</i> Amputado <i>Foreground</i> Destruído

Fonte: Autor.

Observando o Quadro 22, percebemos que a interpretação de significado de *foreground* amputado emergiu nas falas dos quatro sujeitos. Nesse sentido, essa é a maior quantidade de interpretações de *foregrounds* nessa segunda entrevista, desse segundo momento.

Com isso, sintetizamos no Quadro 23, as interpretações de significados dos *foregrounds* dos sujeitos, relacionados a situação fictícia, com base em suas falas coletadas nas duas entrevistas semiestruturadas, de modo que, se torna melhor a visualizar se houve ou não movimentação nos *foregrounds* dos estudantes.

Quadro 23: Movimentação dos *Foregrounds* dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada a Situação Fictícia nas duas Entrevistas Semiestruturadas.

ESTUDANTE	INTERPRETAÇÃO DE SIGNIFICADO DOS <i>FOREGROUNDS</i>		
	ENTREVISTA INICIAL	ENTREVISTA FINAL	MOVIMENTAÇÃO
Ana Luíza Severina	<i>Foreground</i> Amputado <i>Foreground</i> Destruído	<i>Foreground</i> Destruído <i>Foreground</i> Amputado	De amputado para destruído; De destruído para amputado
Pedro Afonso Severino	<i>Foreground</i> Direcionado	<i>Foreground</i> Amputado <i>Foreground</i> Destruído	De direcionado para amputado; De direcionado para destruído

Júlia Beatriz Severina	<i>Foreground</i> Amputado <i>Foreground</i> Destruído <i>Foreground</i> Direcionado	<i>Foreground</i> Amputado <i>Foreground</i> Direcionado	De amputado para destruído; De destruído para amputado;
Maria Helena Severina	<i>Foreground</i> Destruído <i>Foreground</i> Amputado	<i>Foreground</i> Amputado <i>Foreground</i> Destruído	De destruído para amputado; De amputado para destruído;

Fonte: Autor.

Com base no Quadro 23, houve sete movimentações de *foreground* dos sujeitos investigados. De modo que, Ana Luíza Severina movimentou dois *foregrounds*, entre as interpretações amputado e destruído; Pedro Afonso Severino, movimentou todos os *foregrounds*, entre direcionado para amputado e destruído; Júlia Beatriz Severina, movimentou apenas um de seus *foregrounds* identificados, sendo destruído e tornando-se amputado; Maria Helena Severina, também movimentou apenas um dos *foregrounds* identificados, entre destruído e amputado.

A atenção se volta para o fato de que, na situação fictícia, poderia haver uma maior flexibilidade para que os sujeitos ampliassem o horizonte de possibilidades com perspectivas diversas. Entretanto, o que observamos, é que comparado à análise da primeira parte, na qual o personagem é o próprio sujeito, em que eles demonstraram perspectivas mais ampliadas com a maioria dos *foregrounds* identificados como direcionados, nesse segundo momento, suas reflexões com distanciamento dos personagens foram mais contidas e não potencializadas.

A seguir, apresentamos a terceira parte da análise das falas dos sujeitos, com interpretações de significados de *foregrounds* para a tomada de decisão relacionada ao consumo.

7.4.3 Tomada de Decisão relacionada ao Consumo

Nesse terceiro momento, os questionamentos feitos aos estudantes são relacionados ao consumo. Para tanto, solicitamos que pensassem em um item/objeto que estava faltando e era necessário em sua residência e os questionamos se eles poderiam comprar naquela mesma semana; quais critérios utilizarão para comprar; o que eles precisam fazer para conseguir comprar; e como planejam pagar essa compra.

Desta forma, buscamos compreender o raciocínio deles, relacionados a tomada de decisão frente a uma situação particular de consumo. Assim sendo, apresentamos abaixo extratos de suas falas, coletadas na entrevista semiestruturada inicial.

Ana Luíza Severina: *Olha, professor! Eu quero uma televisão, uma televisão pra botar no meu quarto. [Foreground Direcionado]*

Ana Luíza Severina: *Não, não, eu não posso comprar agora! Antes eu tenho, eu tenho que juntar dinheiro pra reformar meu quarto. Aí, eu compro ela e boto lá, [inaudível] pra assistir os filme. [Foreground Direcionado]*

Ana Luíza Severina: *Eu quero, eu quero uma televisão daquelas pequenas, sabe?! Aquelas que são grandona atrás. Por quê? Porque o meu quarto, meu quarto é pequeno. Aí, eu também já vi que tem uma vizinha, essa vizinha disse que tem um lugar que vende dessa que eu quero, usada. Aí, eu quero, assim, [inaudível] dessa televisão, e não ligo pra marca, não! [Foreground Destruído]*

Ana Luíza Severina: *O que eu, o que eu preciso fazer pra comprar, conseguir comprar, é guardar dinheiro, desses duzentos, desses duzentos que mainha me dá. Todo mês mainha me dá duzentos, pra eu fazer o que quiser: comprar roupa, sapato, perfume. Aí, eu vou guardar desse dinheiro. Só que eu gasto ele todo, nunca sobra, eu sou, sou meia estragada com dinheiro. [Foreground Direcionado]*

Ana Luíza Severina: *Eu vou pagar à vista, professor! Aí, só posso comprar, se for pra pagar assim. Eu tenho o nome sujo, o nome sujo não deixa [inaudível]. Aí, eu prefiro, é melhor comprar usada à vista. [Foreground Amputado]*

Pedro Afonso Severino: *Bota o fogão, aí! [Foreground Direcionado]*

Pedro Afonso Severino: *Não, não conseguiria comprar agora, porque está faltando dinheiro. Sem dinheiro não compra nada, nem no crédito, porque o crédito se paga, o crediário se paga, cartão, cartão também se paga, não tem como. [Foreground Direcionado]*

Pedro Afonso Severino: *Rapaz, é... Pronto! Eu tenho um de quatro boca, eu vou querer um de seis boca. É uma [inaudível] aí, eu tenho um de quatro boca, quero um de seis. O meu hoje é, de, daqueles, deve ser de ferro, né? Hoje eu escolheria um cinco, seis bocas, no caso, de inox. Uma marca, uma marca boa também. [Foreground Direcionado]*

Pedro Afonso Severino: *Aí, tem que trabalhar, tentar juntar a folha, o dinheiro, pra poder comprar. [Foreground Direcionado]*

Pedro Afonso Severino: *Compraria à vista. Porque é mais fácil, você não fica devendo. Prefiro à vista! Coisa ruim é dever! Eu tô com, eu tô com um carnê, eu tô com um no cartão. Eu passei cinco mil no cartão, só que a máquina comeu quinhentos e setenta, parece que foi quinhentos e setenta reais. Como é que ficou? Já, já pesa, meu amigo! Aí, pega eu sozinho, pra dentro de casa aí, bem uma coisa, vem outra, vem outra, quando você menos espera, despesa vai lá pra cima. [Foreground Direcionado]*

Júlia Beatriz Severina: *Não, acho que não tem nada, que não tá faltando nada, não. Só aumentar a cozinha, um quarto e um banheiro. [Foreground Direcionado]*

Júlia Beatriz Severina: Não! Porque eu não tenho dinheiro. [Foreground Destruído]

Júlia Beatriz Severina: O pedreiro, né? O servente. Tem que ter... Aí, você me pegou! Espera aí, visse... Porque, eles não fala muito, porque, mas fazendo muito, né? Porque... Como é que eu digo a você? Não sai, é por isso que eu não falo, entendesse? Um pedreiro, muito bom, né? Como é que eu digo? Assim, eu não sei, não, visse! Mas, assim, eu já comprei um milheiro de tijolo, só que tem que comprar mais aí, não tem como escolher tijolo, é tijolo! [Foreground Direcionado]

Júlia Beatriz Severina: Pra conseguir construir, eu preciso voltar a trabalhar. Ou, senão, sair meu dinheiro do benefício. É, eu acho que é assim! [Foreground Multiplicado]

Júlia Beatriz Severina: Eu vou dar uma parte do dinheiro, pra o pedreiro, depois que eu terminar, eu dou outra. Eu sou inteligente! Porque eu trabalho assim! Num é dando o dinheiro todo não. Não, não vai não. Não! Dá uma parte aí, depois outra. Se você quiser contratar ele e pagar de uma vez só, você que sabe, mas eu trabalho diferente. Senão, não vai pra frente, não. Come o dinheiro e não termina o serviço. É sim, é assim! [Foreground Direcionado]

Maria Helena Severina: Máquina de lavar e um fogão novo. [Foreground Direcionado]

Maria Helena Severina: Não, essa semana eu não tenho dinheiro pra comprar. E, nem me planejei pra fazer isso. [Foreground Destruído]

Maria Helena Severina: Tem que ser naquela, naquela cor inox, né? E, só quero se for da marca C, não quero nenhuma outra, mesmo que, mesmo deem uma promoção na loja. Porque eu confio na C, né? As coisas da C duram muito tempo e são boas. [Foreground Direcionado]

Maria Helena Severina: Preciso juntar pelo menos a metade do valor. [Foreground Direcionado]

Maria Helena Severina: Pagar parcelado! Prefiro comprar à vista, né? Mas, quando as coisas apertam mais, aí tem que usar o cartão. [Foreground Destruído]

Nas falas coletadas na entrevista inicial para esse terceiro momento, o *foreground* direcionado se destacou como emergindo na identificação da maioria das interpretações de significados. Sendo destacado também, que emergiram quatro interpretações de significado destruído e uma interpretação para amputado e multiplicado, cada.

Quadro 24: Interpretação de Significado dos *Foregrounds* dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada ao Consumo Fictícia na Entrevista Semiestruturada Inicial.

ESTUDANTE	INTERPRETAÇÃO DE SIGNIFICADO – ENTREVISTA INICIAL
Ana Luíza Severina	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído <i>Foreground</i> Amputado
Pedro Afonso Severino	<i>Foreground</i> Direcionado

Júlia Beatriz Severina	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído <i>Foreground</i> Multiplicado
Maria Helena Severina	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído

Fonte: Autor.

Com base no Quadro 24, observamos que o estudante Pedro Afonso Severino, novamente tem seus *foregrounds* interpretados com significado de direcionado. Destacamos que para Ana Luíza Severina e Júlia Beatriz Severina foram identificados *foreground* com interpretação amputado e multiplicado, respectivamente.

O *foreground* direcionado emergiu para todos os sujeitos e, com exceção de Pedro Afonso Severino, o *foreground* destruído foi identificado nos demais sujeitos. Tem-se em seguida os extratos de falas dos estudantes, coletadas na entrevista semiestruturada final.

Ana Luíza Severina: *Minhas telha! Pro quartinho de mainha e o quartinho meu. Já tá construído, só falta as telha.* [*Foreground* Direcionado]

Ana Luíza Severina: *Não! A quantidade é muito cara pra comprar agora.* [*Foreground* Destruído]

Ana Luíza Severina: *Tem que ser bom e seguro. Telha tem que comprar ela nova e, também comprar umas viga especial, pra preencher a telha, pra sustentar. Agora* [inaudível]. [*Foreground* Direcionado]

Ana Luíza Severina: *Paciência, ter paciência! Porque eu tenho um empréstimo pra concluir a casa. Aí, eu tenho que pagar o empréstimo no banco, pra não perder a casa, pra depois eu fazer outro, pra comprar as telhas.* [*Foreground* Direcionado]

Ana Luíza Severina: *Sim, vamos pagar à vista! Mainha é que acha melhor, é a melhor forma de pagar. Que ela é uma pessoa que sonha* [inaudível]. *Ela disse que é melhor pagar à vista do que comprar tudo de uma vez. Eu acho que o sonho sempre, sempre tem relação com o dinheiro. Por quê? Porque só consegue um sonho, se tiver dinheiro. Porque sem dinheiro, a pessoa não consegue.* [*Foreground* Direcionado]

Pedro Afonso Severino: *Um fogão!* [*Foreground* Direcionado]

Pedro Afonso Severino: [inaudível], *porque as condições não tá bem.* [*Foreground* Destruído]

Pedro Afonso Severino: *Rapaz, eu escolho uma coisinha melhorzinha, que não dê tanto trabalho. O pobre, o pobre não, assim, que eu não me julgo ser pobre, eu julgo não ser um caba rico, que tem condições financeira. Mas, porque eu sou pobre, eu num vou dizer que vou comprar o que é ruim pra mim, que eu não mereço o que é ruim. Se você trabalha e tem a capacidade de trabalhar, você merece o melhor. Nós merecemos o melhor! Nós, nunca pode dizer que não, mas eu não posso comprar aquilo. Pode! Porque você não pode naquele momento, mas se você planejar e você... como posso dizer? Se você planejar e se organizar, planejar e, se organizar nas coisas, você consegue.* [*Foreground* Direcionado]

Pedro Afonso Severino: *Eu preciso me organizar, me organizar, planejar e vê as condições para primeiro comprar, porque não pode botar o carro na frente dos boi, né? [Foreground Direcionado]*

Pedro Afonso Severino: *Pagamento à vista! Não tem negócio de prestação não, porque o pobre se acostuma a sair de um carnê com outro na mão. [Foreground Direcionado]*

Júlia Beatriz Severina: *Olha, eu acho que não tem nada, não. Eu compraria roupa. É, assim! Tem que gastar um pouquinho. Gastar é bom! É, num gasto o dinheiro todinho, mas tem que gastar um pouquinho. [Foreground Direcionado]*

Júlia Beatriz Severina: *Não, essa semana não consigo comprar nada. O meu salário ainda tá preso, o INSS ainda não liberou. [Foreground Amputado]*

Júlia Beatriz Severina: *Eu compro, assim... No camelô, eu não compro roupa, não. Eu compro na loja chique! Acho que tem diferença, porque é mais boa, né? É, assim. Por aí, não sei, não. Roupa de loja é melhor, eu sei que entra tudo igual na festa, tudo igual. Mas, no mundo são tratadas diferentes. Assim, porque na loja é melhor as roupas. Assim, quando a gente veste, se sente melhor, entendeu? E no camelô, não! Não existe essa compra no camelô que faz a gente se sentir melhor. [Foreground Direcionado]*

Júlia Beatriz Severina: *Agora, agora? Esse mês, acho que não compro não. Teria que tá com meu benefício do INSS, né? Porque só compro no dinheiro! [Foreground Amputado]*

Júlia Beatriz Severina: *Então, por isso que não tenho dinheiro agora. Tenho que aguentar três mês, quatro meses, né? Por aí! Eu parcelo, compro, o homem chega, passa o cartão, eu num tenho que pagar o cartão, né? Por isso, tendo o dinheiro pra pagar, eu passo o cartão e pago a fatura. Eu prefiro cartão, porque é melhor do que andar com dinheiro, amostrando [inaudível]. É muito melhor! [Foreground Direcionado]*

Maria Helena Severina: *O que eu quero mesmo, é uma máquina de lavar, daquelas bem boa, inox! [Foreground Direcionado]*

Maria Helena Severina: *Não, tem não! Tem umas com preço mais baixo, né? Comprar no cartão ou no carnê. Mas, essa que é dos sonhos, não tem, não. Só se minha renda aumentar muito essa semana aí, sim! [Foreground Destruído]*

Maria Helena Severina: *Vou escolher, pela potência que ela tem. Que já sai, praticamente, ela seca, já! Mas, tem que ser da C, não quero outra marca de jeito nenhum. Na minha casa, só entra se for C. [Foreground Direcionado]*

Maria Helena Severina: *Pra comprar ela, eu preciso trabalhar pra aumentar minha renda, porque a minha renda não dá pra pagar, né? Eu acho que, eu acho assim, só pagamento dela por mês, deve chegar quase a minha renda, seiscentos reais. [Foreground Destruído]*

Maria Helena Severina: *Se sair mais barato no cartão, será no cartão, parcelado. [Foreground Direcionado]*

Na entrevista final para esse terceiro momento, o *foreground* com interpretação de significado direcionado se mantém como o mais identificado nas falas dos estudantes. De modo que, essa interpretação emergiu para todos os sujeitos, assim como, três deles foram identificados com a interpretação destruído e uma com amputado.

Quadro 25: Interpretação de Significado dos *Foregrounds* dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada a Situação Fictícia na Entrevista Semiestruturada Final.

ESTUDANTE	INTERPRETAÇÃO DE SIGNIFICADO – ENTREVISTA FINAL
Ana Luíza Severina	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído
Pedro Afonso Severino	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído
Júlia Beatriz Severina	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Amputado
Maria Helena Severina	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído

Fonte: Autor.

No Quadro 25, percebemos que o *foreground* com interpretação de significado amputado, emergiu na estudante que antes, na entrevista inicial, teve o *foreground* multiplicado identificado em sua fala. Observaremos essa e outras movimentações no Quadro 26, com a sistematização das interpretações de significados dos *foregrounds* dos sujeitos, relacionados ao consumo, com base em suas falas coletadas nas duas entrevistas semiestruturadas.

Quadro 26: Movimentação dos *Foregrounds* dos estudantes na Tomada de Decisão relacionada ao Consumo nas duas Entrevistas Semiestruturadas.

ESTUDANTE	INTERPRETAÇÃO DE SIGNIFICADO DOS <i>FOREGROUNDS</i>		
	ENTREVISTA INICIAL	ENTREVISTA FINAL	MOVIMENTAÇÃO
Ana Luíza Severina	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído <i>Foreground</i> Amputado	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído	De direcionado, destruído e amputado para direcionado e destruído;
Pedro Afonso Severino	<i>Foreground</i> Direcionado	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído	De direcionado para direcionado e destruído;
Júlia Beatriz Severina	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído <i>Foreground</i> Multiplicado	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Amputado	De destruído e multiplicado para amputado;
Maria Helena Severina	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído	<i>Foreground</i> Direcionado <i>Foreground</i> Destruído	Não movimentou-se;

Fonte: Autor.

Com base nos dados do Quadro 26, percebemos que houve oito movimentações de *foregrounds* dos estudantes. Entretanto, o *foreground* com interpretação de significado direcionado, manteve-se estável, quando analisado no conjunto dos dados.

A estudante Ana Luíza Severina, movimentou dois *foregrounds* entre direcionado e destruído; Pedro Afonso Severino, movimentou um *foreground* entre direcionado e destruído; Júlia Beatriz Severina, movimentou dois *foregrounds* entre

destruído e multiplicado para amputado, sendo o caso se destaca pelo fato de manter os *foregrounds* direcionados e a movimentação ocorrer para uma mesma interpretação de significado; Maria Helena Severina, movimentou um *foreground* entre direcionado e destruído.

Nossa atenção nesse terceiro momento está na tendência percebida, dos indícios de que há uma convergência de movimentação entre *foregrounds* direcionado e destruído. Assim sendo, destacamos essa singularidade como sugestão de estudos futuros, para que se possa investigar melhor essa relação entre essas duas interpretações de significados de *foregrounds*.

Sistematizadas as movimentações dos *foregrounds* dos estudantes ao logo dos três momentos, apresentamos a seguir, reflexões a partir da sobreposição dos dados.

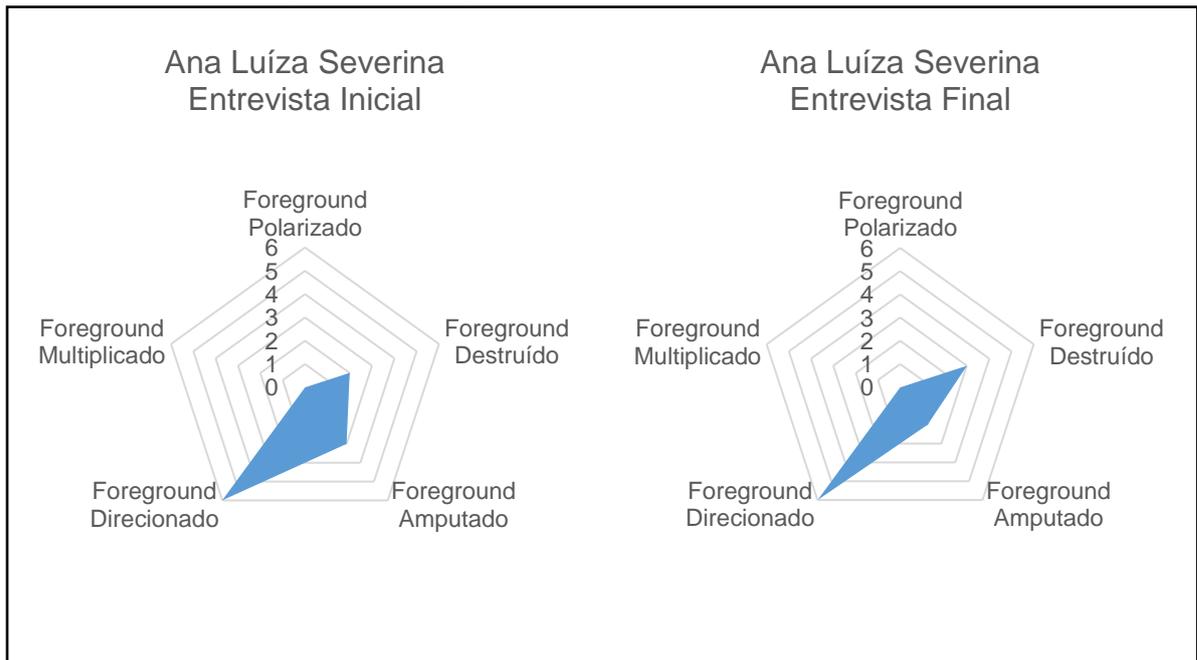
7.4.4 Movimentação de *Foregrounds* dos Estudantes

Nesse quarto momento, apresentamos os dados analisados em gráficos, para possibilitar reflexões acerca do objeto de estudo. Dessa forma, nos direcionamos para a confirmação ou não da tese apresentada. Nesse sentido, observaremos, inicialmente, gráficos de movimentação individual dos *foregrounds* dos estudantes. Sendo, posteriormente, destacados gráficos com os aspectos do conjunto dos dados, ou seja, uma visão geral dos sujeitos e seus *foregrounds*.

Para tanto, a diversidade de interpretações de *foreground* para o mesmo sujeito é esperada, pois uma pessoa pode visualizar diferentes possibilidades para si. Assim, concordamos com Biotto Filho (2015, p. 25), “*foregrounds* possuem uma característica múltipla, pois uma pessoa não necessariamente possui apenas uma perspectiva de futuro em um determinado momento”. Os *foregrounds* envolvem as diversas formas que uma pessoa interpreta seu contexto, podendo, em um mesmo momento serem identificados diferentes significados.

No Gráfico 2, apresentamos a movimentação de Ana Luíza Severina nas duas entrevistas semiestruturadas.

Gráfico 2: Movimentação dos *Foregrounds* de Ana Luíza Severina nas Entrevistas.



Fonte: Autor.

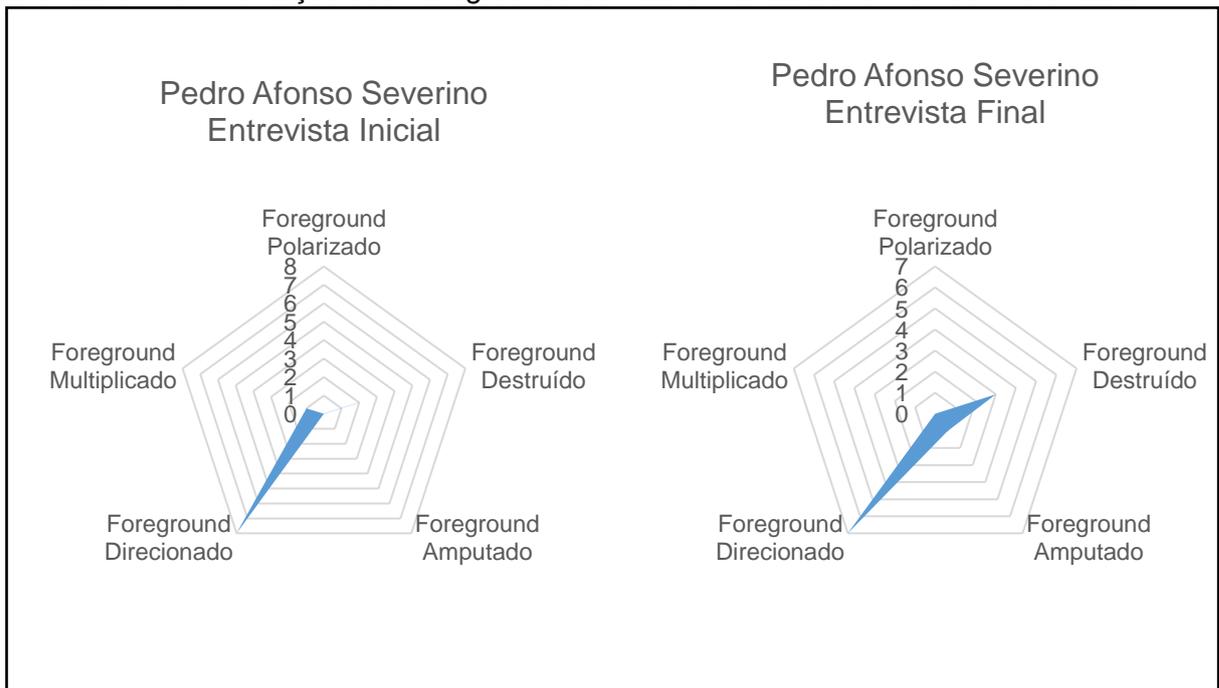
O Gráfico 2 mostra que a estudante Ana Luíza Severina, na entrevista inicial, apresenta *foregrounds* mapeados com uma tendência a serem direcionados, com uma linha emergente, que poderia movimentar-se para *foreground* amputado. Além disso, também emergiu *foreground* destruído em suas falas.

No gráfico da entrevista final a estudante Ana Luíza Severina manteve a tendência de *foreground* direcionado. Entretanto, acentuou a movimentação para *foreground* destruído, de modo que, diminui o movimento em direção ao *foreground* amputado.

Nesse sentido, identificamos que Ana Luíza Severina tem em seu mapa uma tendência a movimentar seus *foregrounds* para objetivos específicos estabelecidos, com possibilidade de torná-los *foregrounds* destruídos, ou seja, permitindo que o contexto influencie nas suas perspectivas futuras.

No Gráfico 3, apresentamos a movimentação de Pedro Afonso Severino nas duas entrevistas semiestruturadas.

Gráfico 3: Movimentação dos *Foregrounds* de Pedro Afonso Severino nas Entrevistas.



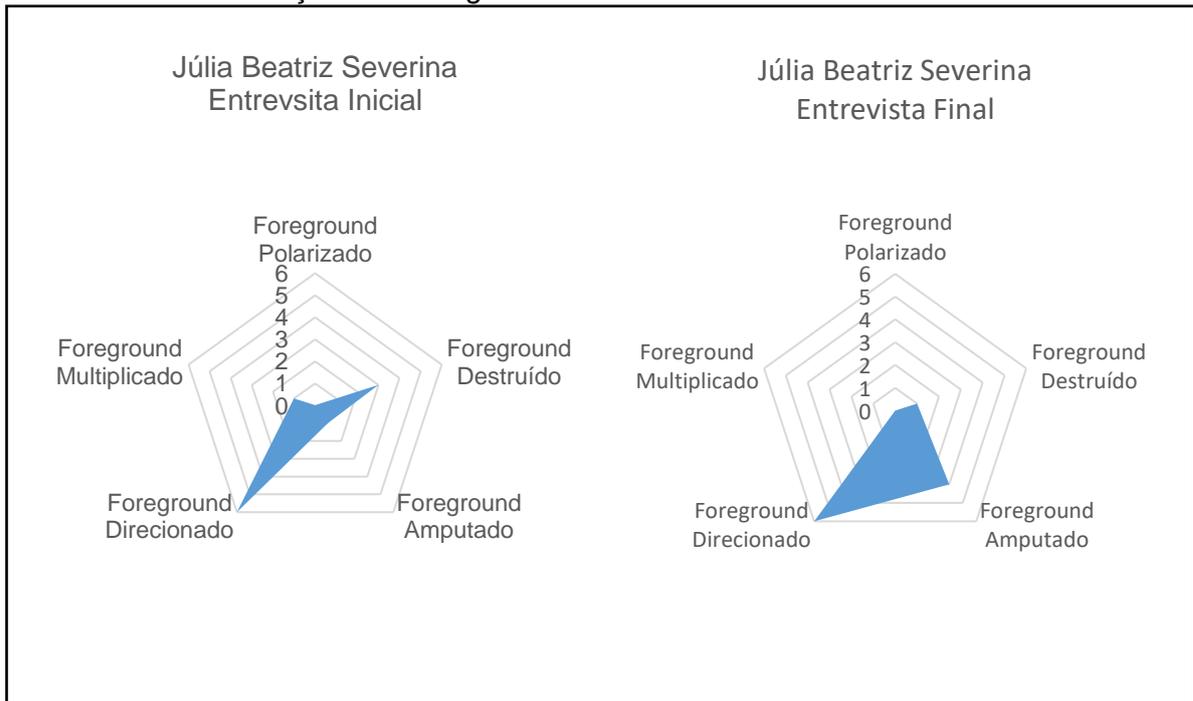
Fonte: Autor.

O estudante Pedro Afonso Severino, na entrevista inicial (Gráfico 3), demonstrou uma tendência de movimentar-se para os *foregrounds* direcionado. Foi pequena a sua movimentação em direção os *foregrounds* destruído e multiplicado. No gráfico da entrevista final, Pedro Afonso Severino movimenta-se de forma que continua na tendência de *foregrounds* direcionado, mas caminha de forma relevante para os *foregrounds* destruídos. Além disso, sinaliza uma movimentação para os *foregrounds* amputados.

Considerando os dois gráficos, o mapa do estudante permanece com tendência para os *foregrounds* direcionados. Entretanto, o *foreground* multiplicado que havia sido identificado na primeira entrevista, não emergiu na segunda, de modo que, com essa exclusão no seu mapa tem-se uma direção para os *foregrounds* destruído.

No Gráfico 4, apresentamos a movimentação de Júlia Beatriz Severina nas duas entrevistas semiestruturadas.

Gráfico 4: Movimentação dos *Foregrounds* de Júlia Beatriz Severina nas Entrevistas.



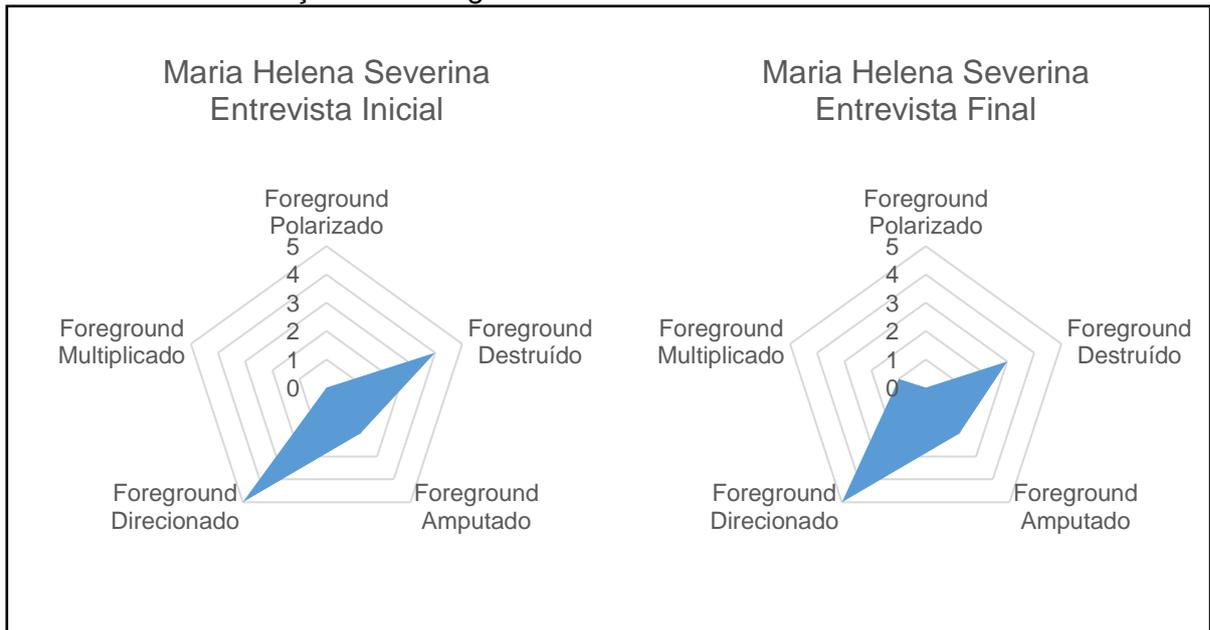
Fonte: Autor.

A estudante Júlia Beatriz Severina, na entrevista inicial, demonstrou uma tendência de *foregrounds* direcionados. Há uma emergente movimentação da estudante para os *foregrounds* destruído, além de sinalizar para a direção dos *foregrounds* multiplicado, assim como, para os *foregrounds* amputados.

No gráfico baseado na entrevista final, Júlia Beatriz Severina demonstrou uma movimentação considerável em direção aos *foregrounds* amputados, ou seja, ela movimentou-se dos *foregrounds* multiplicado e destruído para o amputado. Porém, os *foregrounds* direcionados continuam como tendência no seu mapa de movimentações.

No Gráfico 5, apresentamos a movimentação de Maria Helena Severina nas duas entrevistas semiestruturadas.

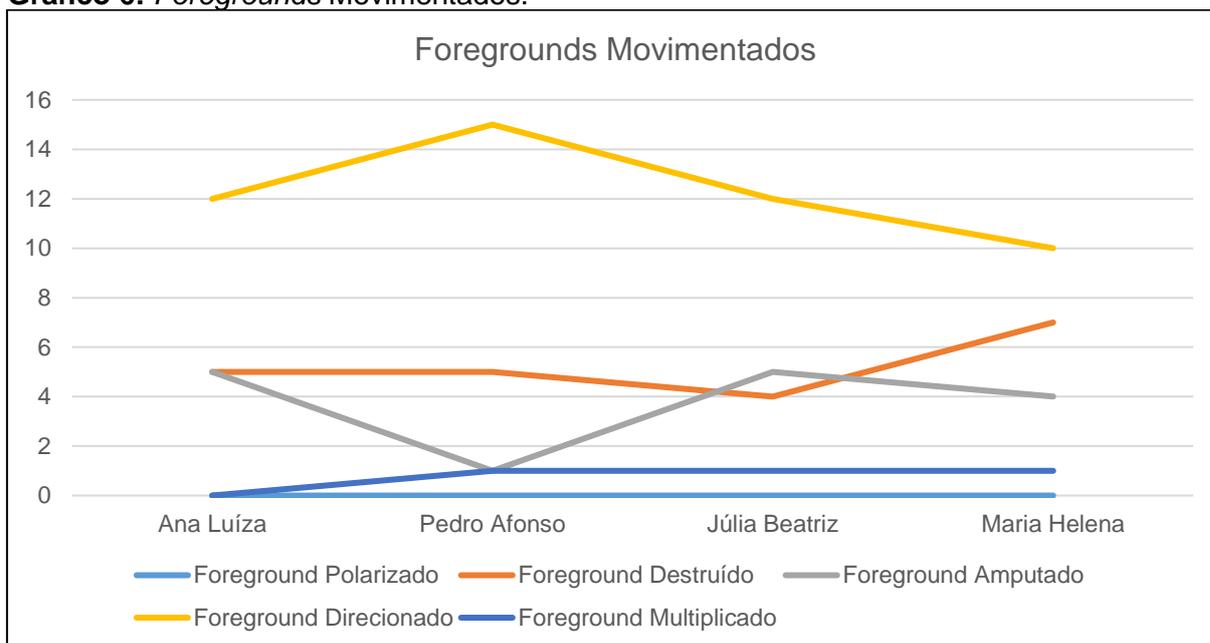
Gráfico 5: Movimentação dos *Foregrounds* de Maria Helena Severina nas Entrevistas.



Fonte: Autor.

A estudante Maria Helena Severina, apresenta na entrevista inicial, uma tendência ambígua de *foregrounds* direcionado e destruído. Sendo também, identificados *foregrounds* amputados em suas falas, mas que têm pouco protagonismo, considerando a tensão entre a tendência ambígua destacada. Na entrevista final, a estudante mantém a tendência ambígua, com uma diminuição na direção dos *foregrounds* destruídos e indicação sutil dos *foregrounds* multiplicado.

Observando os mapas de movimentação da estudante, percebemos que apesar de se consolidar os *foregrounds* direcionados, há agitações perceptíveis em direção a outros *foregrounds*. No Gráfico 6, apresentamos como os *foregrounds* foram movimentados ao longo das duas entrevistas.

Gráfico 6: *Foregrounds* Movimentados.

Fonte: Autor.

De um modo geral, os *foregrounds* polarizados não emergiram nas falas analisadas de nenhum dos sujeitos. Desta forma, se apresenta como a única linha estável no Gráfico 6. Ainda, percebemos que os *foregrounds* direcionados se destacam no gráfico como sendo o movimento mais realizado pelos estudantes no conjunto das duas entrevistas.

Os *foregrounds* multiplicado emergiram apenas três vezes, sendo uma vez em cada um dos estudantes, exceto Ana Luíza Severina. Os *foregrounds* amputado emergiram menos nas falas de Pedro Afonso Severino, enquanto mantiveram presença considerável nas outras três estudantes. Já os *foregrounds* destruído, emergiram mais nas falas de Maria Helena Severina.

Nesse sentido, confirma-se os indícios de que os estudantes movimentaram seus *foregrounds*, prioritariamente, na interpretação de significado direcionado. Ou seja, apesar dos estigmas da modalidade EJA e das dificuldades pedagógicas, sociais, profissionais e financeiras que o público da modalidade enfrenta, eles demonstram, em sua maioria, que estabelecem *foregrounds* com objetivos específicos.

Ainda, considerando que identificamos movimentações dos *foregrounds* dos estudantes investigados, a hipótese se confirma. Entretanto, por se tratar de movimentos que, no cenário geral, os estudantes iniciaram o processo com tendência de *foregrounds* direcionados e encerraram sua participação no mesmo *foreground*

direcionado. Assim sendo, os indícios nos fazem refletir sobre a possibilidade de se pensar, em estudos posteriores, novas interpretações de significados de *foregrounds* para sujeitos da EJA.

Diante do estudo, propomos como uma interpretação de significado o *foreground* cristalizado. Que podendo somar-se às demais interpretações, tem como conceito: está relacionado à indivíduos ou grupos que estabelecem pouca ou nenhuma vontade de mudança em suas perspectivas de futuro baseado em seu presente. Conjecturamos essa possibilidade, por considerarmos que em determinados momentos das falas dos estudantes, eles não conseguiram projetar possibilidades, sejam positivas ou não, reafirmavam que a situação atua poderia se manter.

Ana Luíza Severina: *Pode continuar do mesmo jeito, assim tá bom!*
[*Foreground Direcionado*]

Pedro Afonso Severino: *Eu num tenho sonho mais não! Rapaz, eu não tenho nenhum objetivo não, não vou mentir! O que eu tenho hoje, graças a Deus, tá bom demais.* [*Foreground Destruído*]

Júlia Beatriz Severina: *Olha, eu acho que... Eu não sei, não! Agora você me pegou! Eu acho que eles não sairia dessa situação não, se acostumaram a pedir.* [*Foreground Amputado*]

Esses recortes de falas classificados com *foregrounds* nas interpretações de significados que nos propomos a realizar a análise, entretanto, em momentos que surgiram falas com essa perspectiva de manutenção da situação atual, sentimos falta de uma interpretação que se adequasse melhor ao que os sujeitos expressaram. Assim sendo, propomos para a literatura científica, como interpretação para essas perspectivas, os *foregrounds* cristalizados.

Diferente dos *backgrounds* que são solidificados e não se alteram, a cristalização dos *foregrounds* que propomos têm um caráter moldável, ou seja, assim como cristais líquidos, que permitem a alteração de sua forma, os *foregrounds* cristalizados, também são passíveis de mudanças, na medida em que o sujeito encontre as possibilidades em sua zona de fronteira.

É importante ressaltar que, de acordo com Skovsmose (2014a; 2014b, 2018), tanto acontecimentos, como as experiências que o estudante vivencia e a forma como eles internalizam as aulas, são relevantes na constituição de seus *foregrounds*, pois se relacionam diretamente com as perspectivas que visualizam para seu futuro. Com tais fatores interferindo e podendo lesionar sua competência de desenvolver

pensamento crítico, com isso, o *foreground* está profundamente ligado aos motivos que levam a aprendizagem dos sujeitos, ou seja, se eles tiverem um motivo para aprender.

Então, para compreensão dos *foregrounds*, é preciso entender por que os estudantes estão participando ou não das Atividades. Por vezes, algumas dessas Atividades não apresenta relevância para eles, pois eles não relacionam aquele ensinamento com suas intenções e desejos. Nesse sentido, convergimos para com Biotto Filho (2015, p. 79), o qual afirma que “muitas pesquisas já realizadas sobre *foregrounds* incluem não somente discussões sobre como o entrevistado gostaria que seu futuro fosse, mas também buscam saber como o entrevistado acredita que seu futuro realmente será”.

Dessa forma, o estudante contempla a sua vida e seu contexto para extrair conclusões sobre o seu futuro. Para Campos (2013), o *foreground* traz a noção de futuro, no qual o sujeito interpreta consigo mesmo uma trajetória de aprendizagem e de vida, que visualiza como um possível contexto sociopolítico particular. Assim sendo, caso o seu contexto sociopolítico particular esteja carregado de muitos obstáculos e objeções, o seu *foreground* é corrompido e seus anseios são comprometidos e diminuídos. Como oposto, se seu contexto sociopolítico particular é favorável e nutre suas expectativas com bons alimentos da realidade, ele constrói *foregrounds* com significado e consistência.

Biotto Filho (2015) destaca ainda, uma característica que pode explicar nossos achados em relação aos sujeitos investigados, que iniciaram e finalizaram a pesquisa com *foregrounds* posicionados na mesma interpretação de significado. Para o autor, os *foregrounds* podem se manifestar coletivamente, de modo que, estudantes de um mesmo grupo coadunem com expectativas semelhantes para o seu futuro. Assim sendo, não é dissonante que sujeitos que frequentem a EJA compartilhe de um objetivo comum, que suas experiências naquele contexto de sala de aula possibilite uma convergência de expectativas nos diferentes âmbitos da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando a Tese apresentada no início deste texto, na qual, inferimos que reflexões de Educação Financeira em aulas de Matemática podem contribuir para mobilizar *foregrounds* de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, permitindo que eles estando em uma posição de fronteira, movimentem seus *foregrounds*. Nesse sentido, buscamos um percurso investigativo para alcançar validação para esta tese, que inclui a Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2014a; 2014b; 2018) como um aporte teórico que contribui para uma posição crítica e reflexiva do ensino da Educação Financeira nas escolas.

Para tanto, encontramos neste texto uma abordagem teórica que vislumbra uma ampliação das preocupações de Skovsmose (2014b, 2018) relacionadas aos *backgrounds* e *foregrounds*, promovendo um diálogo de ideias com autores de campos variados, como: Educação, Sociologia, Psicologia e Economia. Argumentamos que é preciso considerar que aspectos sociais, emocionais, culturais, políticos e econômicos influenciam na formação de *foregrounds*.

Com base nisso, propomos uma nova abordagem para o tema, que enfatiza o papel pedagógico e promove maior protagonismo nas discussões sobre Educação Financeira Escolar. Dessa forma, surge a ideia de uma Educação Financeira Pedagógica, que se torna autônoma em relação às correntes de Educação Financeira produzidas e disseminadas por agentes externos à escola. Essa autonomia será alcançada quando os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (professores e estudantes) estiverem livres para debater diferentes ideias de Educação Financeira.

A Educação Financeira Pedagógica é, portanto, uma possibilidade de trabalhar com o tema nas salas de aula promovendo o protagonismo dos professores, o direito dos estudantes ao acesso às diferentes perspectivas do tema e se firma como uma perspectiva pedagógica, que considera a função social e pedagógica da escola na defesa de uma Educação crítica. Além disso, essa perspectiva visa construir um significado pedagógico para a Educação Financeira, de modo que não elimine as já existentes nas diferentes correntes ideológicas, consolidadas na sociedade, mas que proporcione na formação escolar a aprendizagem do tema baseada na diversidade de conhecimentos existentes sobre ele.

Assim sendo, reforçamos a concepção da Educação Financeira Pedagógica, como: crítica, democrática, participativa, solidária, coletiva, sustentável, responsável,

autônoma, plural, atualizada com as preocupações e problemas temporais e atemporais e promotora da diversidade. Nessa concepção, busca-se promover nos estudantes um desenvolvimento intelectual amplo e reflexivo, para não verem a Educação Financeira apenas como resposta às demandas de sua própria realidade ou contexto. Afinal, tanto pessoas em posições vulneráveis quanto àquelas em situações privilegiadas precisam pensar sobre realidades e contextos diferentes do seus.

Contudo, na Educação Financeira Pedagógica os atores envolvidos no processo educacional desenvolvem habilidades de: pensar e interpretar situações relacionadas ao tema; expor suas ideias; avaliar as ideias dos demais atores; debater sobre as ideias expostas; mudar de ideias; aprofundar ou consolidar ideias; tomar decisões.

Destacamos, que a partir da Revisão Bibliográfica da Literatura e do Estado da Arte das Teses e Dissertações sobre o objeto de estudo, se faz necessário a produção de conhecimento que relacione a Educação Financeira com a modalidade da EJA, em particular, voltado para os módulos dos anos iniciais. No capítulo que discutimos a literatura, demonstramos que a ausência de pesquisas com esse objeto de estudo mantém o público atendido pela modalidade na condição frágil, na qual já se encontra devido sua exclusão em tantas outras situações, como a do Livro Didático e do Currículo Comum, também debatidos ao longo da tese.

Os estudos que compõem a revisão literária, nos mostram uma tendência de preferência por se investigar a Educação Financeira nos módulos do Ensino Médio, seguido por objetos matemáticos, que são de base desse nível de escolarização. Destacamos também, que existe a tendência de se investigar esse objeto nos cursos de mestrado profissional, bem como, a escassez de teses que o investiguem, pois só foram encontradas dissertações nas buscas realizadas nos bancos de dados.

As lacunas encontradas na literatura, não só justificam esta tese, como também revela a necessidade de se trilhar caminhos para se fazer pesquisa nos módulos dos anos iniciais da EJA, avançar com as pesquisas nos módulos dos anos finais da EJA. Ainda, suprir as lacunas com investigações que tenham o professor como sujeito, tanto na formação inicial ou continuada, como ouvindo suas experiências e observando suas práticas.

No que se refere ao currículo que orienta o trabalho pedagógico na EJA em Pernambuco, analisadas, especificamente, as orientações para Matemática,

percebemos a fragilidade quanto ao ensino de Educação Financeira. Fragilidade que afeta o trabalho com o tema nas salas de aula da EJA, sobretudo se for baseado na perspectiva crítico-reflexiva (Skovsmose, 2014a; 2014b; 2018).

Dessa forma, como estão apresentados os indicativos explícitos de Educação Financeira no documento, é irrisório o suporte que ele proporciona aos professores. Já são inúmeros os desafios enfrentados pela modalidade. Nesse sentido, não ter orientações curriculares robustas, que proporcione uma formação crítica, reflexiva e emancipatória, promove uma formação oposta ao que defendemos na EMC.

Entretanto, apesar das fragilidades curriculares relacionadas ao tema, na prática docente é possível um trabalho pedagógico que supere as limitações. Todavia, mesmo que as potencialidades docentes superem as limitações curriculares, essa responsabilidade de um trabalho aprofundado no tema não deve ser exigida exclusivamente do professor.

As Atividades desenvolvidas para a produção de dados, apresentam possibilidades de um trabalho pautado na responsabilidade pedagógica crítica e reflexiva. Dessa forma, devemos compreendê-las como convites para reflexões de Educação Financeira, de modo que, possam possibilitar aos estudantes uma aprendizagem cidadã, crítica, reflexiva e responsável sócio-politicamente.

Por isso, defendemos que a Educação Financeira seja inserida nas salas da EJA dialogando com as demandas sociais e as necessidades dos diferentes contextos em que se encontram os estudantes. Assim sendo, seus *backgrounds* se tornam objeto de reflexão, além de provocar discussões relacionadas a contextos diversos, sejam de acesso ou não dos estudantes pois, assim, eles encontrarão uma posição de fronteira para movimentar seus *foregrounds*.

Reafirmamos que defendemos uma ideia de Educação Financeira que não limita os ensinamentos a individualidade dos sujeitos e suas finanças, mas também que relacione a coletividade, pois os sujeitos precisam compreender a sua responsabilidade cidadã e social. Dessa forma, o estudante não recebe apenas informações ou ideias relacionadas a finanças, mas ele se torna protagonista da aprendizagem, capaz de interpretá-las, avaliá-las, refleti-las, posicionar-se, estar preparado para o conflito de ideias e, assim, tomar suas decisões.

Nesse sentido, é preciso investigar aspectos individuais do estudante, relacionados às finanças, investigando a partir dos *backgrounds* e *foregrounds*. Ao mesmo que, também é preciso prepará-lo para pensar e tomar atitudes que

influenciam a sua comunidade e a sociedade como um todo. Entretanto, é importante destacar, que a sua aprendizagem de Educação Financeira não se limite as discussões e Atividades que propomos neste estudo.

Em relação aos *backgrounds* financeiros, identificamos que os estudantes, ao se recordarem de como seus pais ou responsáveis lidavam com o dinheiro, revelam, na maioria de suas falas, experiências negativas vivenciadas por esses adultos. Em seus relatos, indicam que, durante a infância e adolescência, em algum momento, vivenciaram experiências de escassez e vulnerabilidades, necessitando da ajuda de terceiros, vivendo nas ruas ou trabalhando informalmente.

Experiências como as relatadas pelo grupo de estudantes investigados, podem direcionar os seus desejos e decisões relacionadas ao que almejam como futuro financeiro. Além disso, essas experiências podem influenciar na maneira como eles lidam atualmente com seus recursos financeiros.

Identificamos, na análise dos dados, indícios de que há uma convergência de movimentação entre *foregrounds* direcionado e destruído. Assim sendo, destacamos essa singularidade como sugestão de estudos futuros, para que se possa investigar melhor essa relação entre essas duas interpretações de significados de *foregrounds*.

Os *foregrounds* polarizados não emergiram nas falas analisadas de nenhum dos estudantes. Os *foregrounds* multiplicados emergiram apenas três vezes, sendo uma vez em cada estudante, exceto com Ana Luíza Severina. Os *foregrounds* amputados emergiram em todos os estudantes, mas com menos frequência nas falas de Pedro Afonso Severino. Os *foregrounds* destruídos emergiram de forma mais persistente nas falas de Maria Helena Severina.

Assim sendo, confirmou-se que o grupo de estudante investigado movimentou os *foregrounds*, principalmente, na interpretação de significado direcionado (Skovsmose, 2018). Dessa forma, apesar dos estigmas e dificuldades enfrentadas pelo público da EJA, eles demonstraram, em maioria, que estabelecem *foregrounds* com objetivos específicos.

De um modo geral, identificamos movimentações nos *foregrounds* dos estudantes investigados, confirmando a hipótese da tese. Todavia, os estudantes emergiram *foregrounds* direcionado tanto no início da pesquisa, como no final. Essa tendência de *foreground* nos dão indícios para refletir sobre a possibilidade de se pensar em novas interpretações de significados de *foregrounds* para estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Assim sendo, para somar-se às demais interpretações, propomos a interpretação de significado de *foreground* cristalizado, que estão relacionados à sujeitos que estabelecem pouca ou nenhuma vontade de mudança na sua perspectiva de futuro baseado em seu presente. Percebemos que em determinados momentos das falas dos estudantes, havia uma predisposição por manter o futuro com os mesmos elementos do presente, e eles não conseguiam ou não queriam projetar possibilidades, positivas ou não.

Entretanto, é preciso não confundir o *foreground* cristalizado com a característica sólida do *background*. Uma vez que, a solidez do *background* está na sua incapacidade de se alterar, enquanto, o *foreground* cristalizado têm por natureza a possibilidade de ser moldável e passível de mudanças, na medida em que os sujeitos encontrem as possibilidades ao posicionar-se na posição de fronteira.

Contudo, propomos como investigações futuras, pesquisas direcionadas para suprir as lacunas: Educação Financeira e Educação de Jovens e Adultos; Educação Financeira nos módulos dos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos; Educação Financeira nos módulos finais da Educação de Jovens e Adultos; Formação inicial e continuada de Educação Financeira para professores da EJA; Práticas de Educação Financeira de professores da EJA; Educação Matemática Crítica para o público da EJA; *Foregrounds* direcionados para os estudantes da EJA; Interpretações de Significados de *Foregrounds* Cristalizado.

Em síntese, a sociedade contemporânea encara um conjunto de correntes ideológicas relacionadas a Educação Financeira, que circulam no ambiente escolar com pouco ou nenhum critério de responsabilidade social e pedagógica. Todavia, reforçamos a necessidade de mobilizar os atores educacionais para tornar a aprendizagem de Educação Financeira crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Vanessa de. A abordagem da Educação Financeira nas escolas: uma proposta didática para Educação de Jovens e Adultos nos anos finais do Ensino Fundamental. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Educação Básica. Universidade do Grande Rio. Duque de Caxias/RJ, 2015.
- ANDRADE, Natália Cristina Cal. A Educação Financeira como estratégia múltipla para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa/MG, 2023.
- ANTONANGELO, Amanda Rodrigues. Economia doméstica na Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Cornélio Procopio/PR, 2018.
- ARRAES, Guel. O Auto da Compadecida. **Minissérie da TV Globo**. Brasil, 1999.
- BARTMEYER, Claudilene Aparecida Pandorf. Ensino de Habilidades monetárias para educandos com deficiência intelectual (DI) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa/PR, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2008.
- BIOTTO FILHO, Denival. Quem não sonhou em ser um jogador de futebol? Trabalho com projetos para reelaborar *foregrounds*. **Tese de Doutorado**. Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro/SP, 2015.
- BORGES NETO, Alcides Coelho. Educação Financeira: uma abordagem de ensino na EJA do sistema prisional. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade do Grande Rio. Duque de Caxias/RJ, 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394**, de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009. Fundo

Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ministério da Educação**. Brasília, 2009.

BRASIL. Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF. **Decreto nº 7.397**, de 22 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Brasília, 2010a.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Parecer nº 11, de 7 de outubro de 2010. Conselho Nacional de Educação. **Ministério da Educação**. Brasília, 2010b.

BRASIL. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Conselho Nacional de Educação. **Ministério da Educação**. Brasília, 2010c.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Informe 46, de novembro de 2017. Livros Didáticos destinados à EJA. **Ministério da Educação**. Brasília, 2017.

BRASIL. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Lei nº 13.632**, de 6 de março de 2018. Secretaria Geral da Presidência da República. Brasília, 2018a.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**. Brasília, 2018b.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Passo a Passo Adesão PNLD EJA. **Ministério da Educação**. Brasília, 2019.

BRASIL. Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF. **Decreto nº 10.393**, de 09 de junho de 2020. Institui a nova ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira. Brasília, 2020.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Resolução nº 1**, de 28 de maio de 2021. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2021.

BRASILEIRO. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022.

BRASILIDADE. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022.

CARDOSO, Renata Nogueira. Educação Financeira para Jovens e Adultos: uma aplicação utilizando dispositivos móveis. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Ensino e suas Tecnologias. Instituto Federal Fluminense. Campos dos Goytacazes/RJ, 2021.

CARGNIN, Rita Maria. Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de ensino através da resolução de problemas. **Dissertação de**

Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física e de Matemática. Centro Universitário Franciscano. Santa Maria/RS, 2015.

CASADO, Wellison Gomes. A Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos: possibilidades de ensino e aprendizagem. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande/PB, 2019.

CHAGAS, Márcio Alexandre do Nascimento. Qual é o seu “cafezinho”? A inclusão social de alunos da EJA. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Anhanguera de São Paulo. São Paulo, 2019,

CHIAPPETTA, Stephany Karoline de Souza. Etnomatemática como aporte para o ensino de Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Pernambuco. Nazaré da Mata/PE, 2018.

COSTA, Ana Paula Rodrigues da Costa. Educação Financeira Escolar e EJA: analisando significados produzidos por alunos durante práticas educativas investigativas. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, 2022.

COSTA, Luciano Pecoraro. Matemática Financeira e Tecnologia: espaços para o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos da Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG, 2012.

COSTA, Ana Luiza Araújo. Matemática Financeira e cidadania: interlocução, leituras e experiências. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande/PB, 2015.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativo e misto. Tradução: ROCHA, Luciana de Oliveira da. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMÁSIO, António Rosa. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: SCHWARCZ S.A., 1994.

RESENDE, Amanda Fabri de. A Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura da produção de significados financeiro-econômicos de dois indivíduos-consumidores. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. In: **Revista Educação e Sociedade.** n. 19, p. 257-272, Campinas/SP, 2002.

FLOR, Luciano de Almeida. Discussões da Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Matemática. Universidade Estadual do Norte Fluminense. Campos dos Goytacazes/RJ, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ed. 4ª, São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HARTMANN, Andrei Luís Berres. MALTEMPI, Marcus Vinicius. Educação Financeira e Educação Matemática Crítica: compreensões e um levantamento bibliográfico de pesquisas brasileiras. **Anais do VIII SIPEM**. Uberlândia/MG, 2021.

HURTADO, Antonio Paulo Guillen. Educação Financeira: Material Didático para Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Cornélio Procopio/PR, 2019.

KISTEMANN JUNIOR, Marco Aurélio. Uma discussão sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o tema integrador “Consumo e Educação Financeira” e o currículo de Matemática. **Anais do XII ENEM**. São Paulo, 2016.

LIMA, Ivonildo Ferreira. O livro didático para o ensino de Matemática: análise sobre o conteúdo de Matemática Financeira nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2018.

MARQUES, Gilvan de Souza. O ensino de porcentagem por meio de resolução de problemas com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 4ª Etapa. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional. Universidade Federal do Pará. Belém, 2023.

MARTINS, Matheus dos Santos. Educação Financeira na Educação do Campo: uma proposta de ensino de Matemática para alunos da EJA. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede. Universidade Federal do Pará. Belém, 2023.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e Vida Severina e outro Poemas em voz alta**. Rio de Janeiro: Carlos Joaquim Severino Olympio, 1974.

MEROLA, Rafael de Moraes. Juros, consumo e meio ambiente: um olhar para a Educação Financeira presente no livro didático do Ensino Médio da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro/SP, 2023.

MUNIZ, Carlos Magno Oliveira. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e saberes matemáticos sob a perspectiva da Educação Financeira Escolar. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Universidade do Grande Rio. Duque de Caxias/RJ, 2018.

MUNIZ JUNIOR, Ivail; JURKIEWICZ, Samuel. Tomada de decisão e trocas intertemporais: uma contribuição para a construção de ambientes de Educação Financeira Escolar nas aulas de Matemática. In: **Revista de Educação, Ciências e Matemática**. V. 6, n. 3, 2016.

NASCIMENTO, Wesley Gonçalves. Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: vivências no Instituto Federal de Goiás (IFG). **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade do Vale do Taquari. Lajeado/RS, 2020.

OCDE. **Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. Recomendações sobre os princípios e as boas práticas de Educação e Conscientização Financeira, 2005. Disponível em: [OCDE \(oecd.org\)](https://www.oecd.org/). Acesso em: agosto de 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco** – Parâmetros Curriculares de Matemática para o Ensino Fundamental e Médio. Recife, 2012.

PERNAMBUCO. Orientação Pedagógica para o Ensino Fundamental na Modalidade Educação de Jovens e Adultos em Módulos semestrais. **Secretaria de Educação e Esportes**. Recife, 2020a.

PERNAMBUCO. Orientação da Educação de Jovens e Adultos em Pernambuco. Instrução Normativa nº 001/2020. **Secretaria de Educação e Esportes**. Recife, 2020b.

PUNTEL, Elis. UEPS para a investigação da Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria/RS, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. In: **Revista Diálogo Educacional**. v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSSETTO, Júlio César. Educação Financeira Crítica: a gestão do orçamento familiar por meio de uma prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas. Universidade do Vale do Taquari. Lajeado/RS, 2019.

SANTANA, Daiany dos Reis. Análise da evasão escolar na EJA e uma proposição ao ensino de Matemática visando a permanência dos estudantes. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Norte do Paraná. Jacarezinho/PR, 2022.

SANTOS, Deyse Queirós. Educação Financeira de Jovens e Adultos: uma proposta de intervenção a partir da Base Nacional Comum Curricular. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2019.

SANTOS, Laís Thalita Bezerra dos. Educação Financeira em livros didáticos de Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental: quais as Atividades sugeridas nos livros dos alunos e as orientações presentes nos manuais dos professores? **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2017.

SANTOS, Lilian Regina Araujo dos. Educação Financeira Escolar na EJA: discutindo a organização orçamentária e a gestão de pequenos negócios informais. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG, 2018.

SEIXAS, Geovânia dos Santos. Significados Externalizados por alunos da EJA frente à resolução de questões sobre o tema Educação Financeira. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ensino de Física. Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2020.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade.** Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Amarildo. POWELL, Arthur. Um programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática. **Anais do XI ENEM.** Curitiba, 2013.

SILVA, Arlam Dielcio Pontes da. Atividades de Educação Financeira em livros didáticos de Matemática: como professores colocam em prática? **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

SILVA, Arlam Dielcio Pontes da; CARVALHO, Liliane. Maria Teixeira Lima de; PESSOA, Cristiane Azevêdo dos Santos. *Foregrounds* e Educação Financeira Escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. In: **Revista Pesquisa E Ensino,** Barreiras-BA. v. 2, p. 1-20, 2021.

SILVA, Arlam Dielcio Pontes da; CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima de; PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos. A distopia da Educação Financeira: backgrounds e *foregrounds* em um Brasil de Severinos(as). In: KISTEMANN JUNIOR, Marco Aurélio; GIORDANO, Cassio Cristiano (orgs.). **Educação**

Financeira: olhares, incertezas e possibilidades. Vol. 2. São Paulo: Academy, 2023.

SILVA, Lindeval Luiz Caldas da. A importância da Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso com os alunos do Ensino Médio da EJA em uma escola pública no município de Santana-AP. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Matemática. Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2022.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Discurso do Presidente da República na cerimônia de visita à sede provisória da Unidade Acadêmica de Garanhuns da Universidade Federal Rural de Pernambuco.** Presidência da República, Secretaria de Imprensa e Porta-Voz. Garanhuns-PE, 2005.

SILVA, Maria Manuela Figuerêdo. Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: o livro didático, as concepções de professores e o planejamento de suas práticas. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2021.

SILVEIRA, Karla Beatriz Vivian. O Educando da EJA: dificuldade e superações na aprendizagem de Matemática Financeira. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física e de Matemática. Centro Universitário Franciscano. Santa Maria/RS, 2007.

SKOVSMOSE, Ole. Preocupações de uma Educação Matemática Crítica. In: FÁVERO, Maria Helena Severina; CUNHA, Célio da. (Org.). **Psicologia do Conhecimento: o diálogo entre as ciências e a cidadania.** UNESCO. Universidade de Brasília. Brasília: Liber Livros Editora, 101-114, 2009.

SKOVSMOSE, Ole. SCANDIUZZI, Pedro Paulo. VALERO, Paola. ALRO, Helle. A aprendizagem Matemática em uma posição de fronteira: *foreground* e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. In: **Bolema.** 26(42A), 231-260, 2012.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à Educação Matemática Crítica.** Campinas/SP: Papyrus, 2014a.

SKOVSMOSE, Ole. **Foregrounds: opaque stories about learning.** Boston: Sense Publishers, 2014b.

SKOVSMOSE, Ole. Interpretações de significados em Educação Matemática. In: **Bolema.** 32(62), 764-780, 2018.

SOEK, Ana Maria. **Mediação Pedagógica na Alfabetização de Jovens e Adultos.** Curitiba: Positivo, 2009.

SOUZA, Maria Islany Caetano de. Texto de outros contextos: contribuições para o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação de Mestrado.** Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande/PB, 2019.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. Rio de Janeiro: Agir: 1999.

TEIXEIRA, Daniela Flores. Educação Financeira no Ensino Fundamental: conhecimentos identificados em um grupo de professores do quinto ano. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

TOMAZ, Carlos. GIUGLIANO, Lilian. A razão das emoções: um ensaio sobre “O erro de Descartes”. In: **Estudos de Psicologia**, 2(2), 407-411, 1997.

VERAS, Helena Bertoleti. A Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Natureza e Matemática. Universidade Federal do Mato Grosso. Sinop/MT, 2023.

VIANA, Wanderson Felix. A Etnomatemática como um aporte epistemológico na Educação de Jovens e Adultos: um estudo no âmbito do comércio ambulante. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Pernambuco. Nazaré da Mata/PE, 2020.

XISTO, Luiz Paulo. Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA): buscando uma visão empreendedora para estudantes adultos no município de Irupi. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG, 2020.

APÊNDICE A¹⁰ – ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA

Escola:	Turma:	
Nome:	Cód.ID:	
Gênero:	Idade:	PCD:
Cidade/UF:	Bairro:	
Telefone: ()	Profissão:	

1) Cor/etnia:

Branco(a) Pardo(a) Negro(a) Indígena Amarelo(a)

2) Estado Civil:

Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Viúvo(a) União estável

3) Você mora em:

Casa	Apartamento	Quarto/Cômodo
<input type="checkbox"/> própria	<input type="checkbox"/> próprio	<input type="checkbox"/> próprio
<input type="checkbox"/> financiada	<input type="checkbox"/> financiado	<input type="checkbox"/> financiado
<input type="checkbox"/> alugada	<input type="checkbox"/> alugado	<input type="checkbox"/> alugado
<input type="checkbox"/> cedida	<input type="checkbox"/> cedido	<input type="checkbox"/> cedido

Outra situação, qual? _____

4) Sua residência está localizada em:

Zona rural
 Zona urbana
 Comunidade quilombola
 Comunidade indígena

5) Quantos dos itens abaixo há em sua residência?

[_____] Computador/Notebook
[_____] Celular
[_____] Máquina de lavar roupa
[_____] Internet Wifi (cabeadada)
[_____] Televisão
[_____] Internet móvel
[_____] Assinatura de TV
[_____] Tel. Fixo
[_____] Rádio
[_____] Geladeira

¹⁰ [Clique aqui](#) para retornar ao capítulo da Metodologia.

6) Como você se informa e tem acesso às informações?

- Rádio
 Televisão
 Internet
 Jornal/Revista impresso
 Aplicativos de mensagem do Celular
 Outros. Quais? _____

7) Nos seus momentos de lazer, você costuma:

- Ir ao cinema
 Ir à parques da cidade
 Ir ao shopping
 Ir ao teatro
 Viajar
 Outros. Quais? _____

8) Quantas pessoas moram com você?

- Uma Duas
 Três Quatro
 Cinco Seis
 Sete Oito
 Mais de nove, quantas? _____

9) Qual é o principal meio de transporte que você utiliza?

- Costumo andar a pé
 Táxi
 Bicicleta
 Uber/99
 Carona
 Coletivo
 Carro: Próprio Alugado Financiada Consórcio
 Moto: Própria Alugada Financiada Consórcio

10) Qual é o nível de escolaridade do seu pai?

- Até a 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
 Até a 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
 Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
 Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
 Ensino Superior incompleto
 Ensino Superior completo
 Especialização
 Não estudou
 Não sei

11) Qual é o nível de escolaridade da sua mãe?

- Até a 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- Até a 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior completo
- Especialização
- Não estudou
- Não sei

12) Você desenvolve alguma Atividade remunerada hoje?

- Sim Não

13) Quantas horas por dia você trabalha?

- Sem jornada fixa
- Entre 1 hora e 2 horas
- Entre 2 horas e 3 horas
- Entre 3 horas e 4 horas
- Entre 4 horas e 5 horas
- Entre 5 horas e 6 horas
- Entre 6 horas e 7 horas
- Entre 7 horas e 8 horas
- Entre 8 horas e 9 horas
- Entre 9 horas e 10 horas
- Entre 10 horas e 11 horas
- Entre 11 horas e 12 horas
- Mais de 12 horas, quantas? _____

14) Com que idade você começou a trabalhar?

- Antes dos 10 anos
- Entre 15 anos e 18 anos
- Entre 10 anos e 14 anos
- Após 18 anos

15) Indique quais motivos contribuíram na sua decisão de trabalhar:

- Ajudar os pais com as despesas de casa
- Sustentar a família (esposa/esposo, filhos etc.)
- Se tornar independente financeiramente
- Conseguir experiência
- Pagar dívidas suas
- Pagar dívidas de outras pessoas
- Outros motivos, quais? _____

16) Qual o vínculo da sua Atividade remunerada?

- Jovem Aprendiz
- Contrato
- Autônomo
- Informal
- Fixo CLT
- Desempregado
- Servidor Público
- Aposentado

17) Em que você trabalha atualmente?

- Não trabalho
- Agricultura, campo, fazenda ou pesca
- Fábrica (indústria)
- Construção civil
- Comércio, banco, transporte ou outros serviços
- Funcionário estável do governo federal, estadual ou municipal
- Atividades informais fora de casa (pintor, feirante, ambulante, catador ou outras)
- Atividades informais em sua casa (costura, cozinha, artesanato ou outras)
- Atividades domésticas para terceiros (faxina, acompanhante ou outras)
- Atividades domésticas na própria residência (sem remuneração)
- Outra Atividade, qual? _____

18) Como você definiria a sua situação econômica?

- Trabalha e custeia seus próprios gastos
- Não trabalha e seus gastos são custeados por outra pessoa
- Trabalha, mas não tem independência financeira
- Trabalha e sustenta a família

19) Qual sua renda mensal individual?

- Nenhuma
- Auxílio governamental, qual? _____ valor atual: _____
- Menos de um salário-mínimo, quanto? _____
- Um salário-mínimo (R\$1.212,00)
- Entre um e dois salários-mínimos (R\$1.212,00 – R\$2.424,00)
- Entre dois e três salários-mínimos (R\$2.424,00 – R\$3.636,00)
- Entre três e quatro salários-mínimos (R\$3.636,00 – R\$4.848,00)
- Superior a quatro salários-mínimos (R\$4.848,00)

20) Quantas pessoas que moram com você trabalham? _____

21) Somando sua renda com a renda das pessoas que moram com você, a renda mensal é?

-) Nenhuma
-) Auxílio governamental, qual? _____ valor atual: _____
-) Menos de um salário-mínimo, quanto? _____
-) Um salário-mínimo (R\$1.212,00)
-) Entre um e dois salários-mínimos (R\$1.212,00 – R\$2.424,00)
-) Entre dois e três salários-mínimos (R\$2.424,00 – R\$3.636,00)
-) Entre três e quatro salários-mínimos (R\$3.636,00 – R\$4.848,00)
-) Superior a quatro salários-mínimos (R\$4.848,00)

.....

22) Em algum momento você precisou trabalhar e estudar antes de se matricular na EJA?

-) Sim) Não

23) O que você achou de ter trabalhado durante os estudos?

-) Atrapalhou nos estudos
-) Possibilitou os estudos
-) Não atrapalhou nos estudos
-) Não possibilitou os estudos
-) Foi bom para o crescimento pessoal
-) Foi bom para o crescimento profissional

24) Você já abandonou os estudos alguma vez?

-) Sim, quantas? _____) Não

25) Qual o principal motivo que fez você voltar a estudar?

-) Conseguir um emprego
-) Promoção no emprego atual
-) Conseguir um emprego melhor
-) Ter mais conhecimentos ou se atualizar
-) Por conta do incentivo da família
-) Outro, qual? _____

26) Qual o principal motivo que te faz continuar estudando?

-) Conseguir um emprego
-) Promoção no emprego atual
-) Conseguir um emprego melhor
-) Ter mais conhecimentos ou se atualizar
-) Por conta do incentivo da família
-) Outro, qual? _____

27) Você já frequentou uma escola na infância ou adolescência?

- Sim Não

28) Se frequentou uma escola na infância ou adolescência, quantos anos você tinha quando deixou de ir para a escola?

- Nunca frequentei Até 5 anos
 6 anos 7 anos
 8 anos 9 anos
 10 anos 11 anos
 12 anos 13 anos
 14 anos 15 anos
 16 anos 17 anos
 18 anos
 Outra idade: _____

29) Quais motivos influenciaram para você abandonar ou não ter frequentado a escola na infância ou adolescência?

- Não tinha vaga na escola pública
 Casamento e/ou filhos
 Escolas longe da residência
 Falta de apoio do(a) esposo(a)
 Morar no campo
 Dificuldades de saúde ou acidente
 Os pais não deixavam
 Preconceito
 Falta de interesse
 Violência
 Trabalhar
 Outros. Quais? _____

30) Qual o principal motivo que te levou a se matricular na EJA?

- Conseguir certificado de conclusão do Ensino Fundamental
 Recomendação da família, amigos ou professores
 Continuar os estudos
 Não gosto de estudar
 Não posso estudar durante o dia
 Conciliar trabalho e estudo
 Conseguir emprego ou promoção no trabalho
 Ingressar em cursos profissionalizantes no futuro
 Outros. Quais? _____

31) Se alguma vez já se matriculou na EJA e abandonou a escola, indique os motivos:

- | Sim | Não | Motivos |
|--------------------------|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Trabalhar e ficou sem tempo de estudar |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Trabalhar e ficou cansado para estudar |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | As aulas foram interrompidas por falta de professor |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | As aulas foram interrompidas por falta de alunos |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | As aulas foram interrompidas por outros motivos, qual? _____ |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Dificuldades de saúde ou acidente |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Dificuldades de saúde ou acidente de familiares |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Mudança de bairro, cidade ou estado |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Casamento |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Esposo(a), filhos, pais |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Desisti por falta de interesse |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Fui discriminado(a) por colegas de turma |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Fui discriminado(a) por professor |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Fui agredido(a) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Falta de alimentação em casa |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Falta de roupas para ir à escola |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Falta de material (caderno, lápis, caneta etc.) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Escola longe de casa |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Não tinha transporte |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Violência na cidade ou entorno da escola |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Não estava aprendendo nas aulas |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Outros motivos. Quais? _____ |

APÊNDICE B¹¹ – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INICIAL

Escola:

Turma:

Nome:

Cód.ID:

PARTE 1 – Experiências de vida

- a- Com qual idade você começou a trabalhar? Por quais motivos?
- b- Como foi sua infância? Você lembra como seus pais lidavam com o dinheiro?
- c- Como você lida hoje com o seu dinheiro?
- d- Como você queria lidar com o seu dinheiro?
- e- O que a escola representa para você?
- f- A escola pode lhe ajudar na sua relação com o dinheiro?
- g- O que impediu você de estudar na infância? O que você acha disso?
- h- Por que você está na EJA?
- i- Você já abandonou a EJA alguma vez? Quantas vezes? Por quê?
- j- Abandonar a EJA teve algum impacto na sua vida?
- k- Você conhece algum colega que abandonou a EJA? Por que você acha que ele desistiu?
- l- Na sua opinião essa desistência do colega pode afetar a vida dele? Como?
- m- O que te motiva a estar estudando hoje?
- n- O que você planeja para sua vida?
- o- Como você imagina a sua situação financeira daqui a cinco anos?

PARTE 2 – Situações

1. Leia a tirinha de Mafalda e Susanita abaixo:



Quino. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 344.

¹¹ [Clique aqui](#) para retornar ao capítulo da Metodologia.

- a) Você concorda com a Susanita: “*São pobres porque querem*”? Explique!
- b) Um () Jornalista () Político me disse que concorda com Susanita. O que você diria para ele?
- c) Um () Jornalista () Político me disse que concorda com Susanita. O que você diria para ele?
- d) Consumir “*coisas de má qualidade*” é uma escolha das pessoas?
- e) Os personagens pobres observados pelas meninas podem ter um planejamento financeiro para mudar suas condições de vida? (Se não) Por que você acha isso? (Se sim) Como eles poderiam fazer esse planejamento?
- f) O que você acha que os personagens pobres que estão sendo observados deveriam responder a Susanita?
- g) O que você acha que a Mafalda está pensando sobre as ideias da Susanita?
- h) O que você acha que a Mafalda deveria responder a Susanita?
- i) Se você fosse o personagem pobre da tirinha, o que responderia a Susanita?
- j) Se acontecesse essa situação com você na realidade, o que você diria?

2. Pense em um item/objeto que está faltando na sua casa.

- a) Qual é esse item/objeto? _____
- b) Você teria como comprá-lo essa semana? Por quê?
- c) Quando você for comprá-lo, quais critérios irão lhe influenciar nessa escolha?
- d) O que você precisa fazer para conseguir comprar esse item/objeto?
- e) Se você tivesse que comprá-lo nos próximos meses, como se planejaría para pagar?

APÊNDICE C¹² – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FINAL

Escola:

Turma:

Nome:

Cód.ID:

PARTE 1 – Experiências de vida

- a- Com qual idade você começou a trabalhar? Por quais motivos?
- b- Como foi sua infância? Você lembra como seus pais lidavam com o dinheiro?
- c- Como você lida hoje com o seu dinheiro?
- d- Como você queria lidar com o seu dinheiro?
- e- O que a escola representa para você?
- f- A escola pode lhe ajudar na sua relação com o dinheiro?
- g- O que impediu você de estudar na infância? O que você acha disso?
- h- Por que você está na EJA?
- i- Você já abandonou a EJA alguma vez? Quantas vezes? Por quê?
- j- Abandonar a EJA teve algum impacto na sua vida?
- k- Você conhece algum colega que abandonou a EJA? Por que você acha que ele desistiu?
- l- Na sua opinião essa desistência do colega pode afetar a vida dele? Como?
- m- O que te motiva a estar estudando hoje?
- n- O que você planeja para sua vida?
- o- Como você imagina a sua situação financeira daqui a cinco anos?

PARTE 2 – Situações

1. Leia a tirinha de Mafalda e Susanita abaixo:



Quino. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 2.

¹² [Clique aqui](#) para retornar ao capítulo da Metodologia.

- a) Você concorda com a Susanita quando ela diz: “*Pra que tudo isso? Era só escondê-los*”? Explique!
- b) Um () Jornalista () Político me disse que concorda com Susanita. O que você diria para ele?
- c) Um () Jornalista () Político me disse que concorda com Susanita. O que você diria para ele?
- d) Estar na condição de morador de rua é uma escolha das pessoas? Elas conseguem consumir coisas? Que tipo de coisas você acha que elas consomem?
- e) O personagem pobre observado pelas meninas pode ter um planejamento financeiro para mudar suas condições de vida? (Se não) Por que você acha isso? (Se sim) Como ele poderia fazer esse planejamento?
- f) O que você acha que o personagem pobre, que está sendo observado, deveria responder a Susanita?
- g) O que você acha que a Mafalda está pensando sobre as ideias da Susanita?
- h) O que você acha que a Mafalda deveria responder a Susanita?
- i) Se você fosse o personagem pobre da tirinha, o que responderia a Susanita?
- j) Se acontecesse essa situação com você na realidade, o que você diria?

2. Pense em um item/objeto necessário para você ou sua casa que você pretende comprar.

- a) Qual é esse item/objeto? _____
- b) Você teria como comprá-lo essa semana? Por quê?
- c) Quando você for comprá-lo, quais critérios irão lhe influenciar na escolha?
- d) O que você precisa fazer para conseguir comprar esse item/objeto?
- e) Se você tivesse que comprá-lo nos próximos meses, como se planejaría para pagar?

APÊNDICE D¹³ – ROTEIRO PARA AS AULAS

ATIVIDADE 1 – EPISÓDIO 1: O TESTAMENTO DA CACHORRA TEMA: Pobreza, fome, conservação das desigualdades e injustiças sociais

Vamos conversar um pouco!

1 – Diálogo entre João Grilo e Padre João.

Padre João: O verdadeiro cristão se satisfaz com pouco.

João Grilo: Então, acho que sou um cristão meio safado, pois não fiquei muito satisfeito com a paga.

- d) Você concorda com a atitude de Padre João?
- e) Qual deveria ser a atitude dele?
- f) João Grilo deveria aceitar a paga em silêncio?

2 – Diálogo entre Chicó e João Grilo.

Chicó: João, tanto pão, você acha que vão dar falta só de dois?

João Grilo: Até parece que você não conhece a pirangagem desse povo. Eles contam pão por pão, bem contadinho e, ainda, anotam em um caderno.

- Eurico ver alguns pães mordidos, acha que foram ratos e fica enfurecido com o prejuízo. Conversando com João Grilo, muda de ideia, corta as partes mordidas e entrega-o para que ele coma afirmando que rato é um bicho limpo. João Grilo agradece a bondade do patrão.

- d) Por que Chicó queria pegar dois pães escondido dos patrões?
- e) Qual seria a reação dos patrões se Chicó lhes pedisse dois pães?
- f) Você concorda com João Grilo quando ele agradece a bondade do patrão ao lhe dar restos de pães?

3 – Enquanto fazem uma refeição, João Grilo e Chicó comparam a comida deles com a que era servida pelos patrões para a sua cachorra de estimação.

Chicó: Onde se ganha o pão, não se come a carne!

- c) O que você acha da atitude dos patrões em relação a comida que servem para seus funcionários e sua cachorra?
- d) Por que onde ganha o pão, não se come a carne? Você concorda com essa afirmação?

4 – Vamos lembrar de algumas cenas do Cangaceiro Severino disfarçado de mendigo.

Primeira Cena: Severino vestido de mendigo, sentado na porta da igreja, pede esmola ao Major Antônio Moraes. O Major bate em Severino e manda ele arrumar um serviço. Severino responde que não pode trabalhar por ter apenas um olho. O Major diz para ele furar o outro.

Segunda Cena: Severino vestido de mendigo pede esmola ao Padre João que responde dizendo que vai rezar pela alma dele. Severino pergunta se com a reza pode vir junto uma cuia de farinha, sendo respondido pelo Padre João que a igreja apenas se preocupa com o alimento espiritual.

Terceira Cena: Severino vestido de mendigo vai na padaria e pede para Eurico e Dora ajudarem um homem de um olho só. Logo, Eurico responde que não foi ele quem furou seu olho, mas se Severino quiser ele fura o outro, para poder ter obrigação de lhe dar esmolas.

- d) O que você achou das atitudes do Major Antônio Moraes, do Padre João e de Eurico ao negar esmolas para Severino?
- e) As pessoas pedem esmolas por quê?
- f) O que podemos fazer para mudar essa situação de pessoas nas ruas, sem abrigo e alimentação?

¹³ [Clique aqui](#) para retornar ao capítulo da Metodologia.

ATIVIDADE 2 – EPISÓDIO 2: O GATO QUE DESCOME DINHEIRO

TEMA: Dinheiro, corrupção, exploração e opressão

Vamos conversar!

1 – Relembrando dois momentos relacionados ao testamento da cachorra.

Primeiro Momento: O Padre João continua se negando a fazer o enterro da cachorra, até João Grilo lhe contar a história do testamento. Rapidamente o Padre João muda de ideia, quando ouve que a cachorra teria deixado dinheiro de herança para sua igreja, resolvendo fazer o seu enterro em latim.

Segundo Momento: O Bispo não gosta da atitude do Padre João, ao ficar sabendo do enterro em latim da cachorra. Porém, também muda sua opinião quando João Grilo lhe conta a história do testamento, passando a concordar com tudo que foi feito.

- d) Tanto o Padre, quanto o Bispo, mudam de ideia em relação ao enterro da cachorra em latim. O que ocasionou essa mudança rápida de ideia deles?
- e) O que você acha do motivo que fez o Padre e o Bispo mudarem de ideia e aceitar o enterro da cachorra?
- f) Por que você acha que João Grilo criou essa história do testamento da cachorra?

.....

2 – Relembre a cena abaixo.

Primeira Cena: João Grilo provoca a ganância de Dorinha lhe oferecendo um gato que bota dinheiro. Ele consegue vender o gato para a patroa afirmando ser um jeito bom de ganhar dinheiro.

Segunda Cena: Em conversa com Chicó, João Grilo afirma que inventou a história do gato que bota dinheiro para se vingar dos patrões, que uma vez o deixaram doente sem lhe dar qualquer ajuda, enquanto a cachorra comia carne assada na manteiga.

- c) Dorinha acreditou em uma história, pois queria ganhar dinheiro de forma fácil. Ela foi ingênua/inocente?
- d) Por que Eurico e Dorinha deixaram João Grilo doente e não lhe dar nenhuma assistência? Eles deveriam ter cuidado de João Grilo?
- e) Os patrões não cuidaram de seu funcionário doente e seu funcionário não tinha recursos financeiros para procurar um hospital, como essa situação poderia ser solucionada?

.....

3 – Observe a cena descrita abaixo.

Cena: Quando descobre que caiu no golpe do gato, Eurico chama João Grilo de ladrão. João Grilo argumenta contando que passou três dias doente em uma cama e nem um copo de água recebeu dos patrões. O padeiro, então, diz que João Grilo é ingrato, pois ele nunca lhe demitiu mesmo com suas trapaças, sendo respondido por João Grilo que ele nunca o demitiu porque ele trabalha muito e ganha pouco.

- c) Trabalhar muito e ganhar pouco é mais uma história inventada por João Grilo? Por quê?
- d) É comum encontrarmos na sociedade patrões como Eurico e funcionários como João Grilo?

.....

4 – Rosinha volta para a fazenda de seu pai. Ao observar a paisagem seca, ela comenta sobre a escassez de água, a miséria que o povo vive e compara ao conforto e a fartura que ela tem na fazenda. Você acha que na escassez, quem é dono das terras e águas tem domínio sobre a população mais pobre? Explique!

.....

5 – Em um diálogo com Chicó, João Grilo diz:

João Grilo: Com fome, um aperreiozinho me derruba. Mas, com a barriga cheia, aguento qualquer desgraça.

- a) O que João Grilo quis dizer?

ATIVIDADE 3 – EPISÓDIO 3: A PELEJA DE CHICÓ

TEMA: Dinheiro, consumo, endividamento e planejamento

Vamos conversar!

1 – Após enganar o Cabo Setenta e Vicentão, João Grilo consegue joias para que Chicó presente Rosinha. Quando recebe o presente de Chicó, Rosinha lhe diz que não liga para joias, que ela preferia que ele tivesse um diploma.

- d) Por que você acha que Rosinha preferia que Chicó tivesse um diploma?
- e) O que significa ter um diploma?
- f) Para você, o que tem mais valor, as joias ou um diploma? Explique!

2 – Observe o diálogo abaixo entre Chicó e João Grilo.

Chicó: Com que dinheiro vamos pagar essa roupa?

João Grilo: Tu não tens dinheiro, mas tem nome. Chicó, valente que só cabra de resguardo, futuro marido de Dona Rosinha, bisneta de Dona Rosa não sei das quantas. E quem tem nome na praça, tem crédito.

- f) É válida a preocupação de Chicó em relação a forma como irá fazer para pagar as roupas?
- g) A solução dada por João Grilo, de usar crédito para pagar, é uma boa ideia? Por quê?
- h) Ter crédito na praça é o mesmo que ter dinheiro? Por quê?
- i) O que significa não ter dinheiro, mas ter nome? Isso é bom?
- j) Como Chicó ganhou nome na praça?

3 – O diálogo entre Chicó e João Grilo continua.

Chicó: E crédito é o que?

João Grilo: Crédito é uma coisa que faz os bestas acreditarem em uma pessoa e vender fiado para ela.

- d) Você concorda com a explicação de João Grilo?
- e) Para você, o que é crédito?
- f) Você usa crédito no seu dia a dia? Como?

4 – Continua o diálogo dos amigos.

Chicó: Como a gente vai pagar tudo isso depois?

João Grilo: A gente está fazendo isso para ficar ricos! Então, quando ficar rico paga a conta.

- d) Na sua opinião, esse planejamento financeiro proposto por João Grilo é a melhor solução para pagar?
- e) Você acha que Chicó deveria ou não estar preocupado em como pagar as roupas?
- f) Como você faz para comprar algo que precisa quando não tem dinheiro?

5 – Relembre a cena abaixo.

Cena: Chicó se apresenta ao Major Antônio Moraes como pretendente a noivo de Rosinha. Já endividado com as roupas que comprou, pega um empréstimo com o futuro sogro.

- e) O que você acha da atitude de Chicó? O que você faria no lugar dele?
- f) Você costuma fazer várias dívidas ao mesmo tempo? Por quê?
- g) Chicó planeja pagar suas dívidas após o casamento. Esse é o melhor planejamento que ele poderia ter?
- h) Como você costuma se planejar financeiramente?

ATIVIDADE 4 – EPISÓDIO 4: JOÃO GRILO ENCONTRA O DIABO
TEMA: Críticas sociais e perspectiva de futuro

Vamos refletir!

1 – Relembre a cena abaixo.

Cena: Após a morte, os personagens se reencontram para o julgamento. Severino descobre que foi enganado por João Grilo e lhe faz ameaças. João Grilo responde que não vai mais ouvir desaforos quieto, pois agora todos são iguais, afirmando não existir mais pobre nem rico, valente ou covarde.

- c) Você concorda com João Grilo?
- d) O que diferenciava os personagens quando estavam vivos e que após a morte não tem mais valor?

2 – Observe o diálogo que aconteceu assim que Jesus apareceu para os personagens.

João Grilo: Eu não quero faltar com respeito com uma pessoa tão importante, mas se não me engano aquele sujeito (Diabo) acabou de chamar o Senhor de Emanuel.

Jesus: Foi isso mesmo, esse é um dos meus nomes [...].

João Grilo: Mas, espere! O Senhor que é Jesus?

Jesus: Sou, por quê?

João Grilo: Não é lhe faltando com respeito não, mas eu pensava que o Senhor era muito menos queimado.

Bispo: Cale-se!

- f) O que você acha que está sendo discutido nesse diálogo?
- g) Por que os personagens ficaram espantados com Jesus?
- h) Por que você acha que Jesus foi representado como um homem negro?
- i) Pessoas negras têm oportunidades iguais as pessoas brancas na sociedade?
- j) Você acha que existe alguma dificuldade na vida das pessoas negras? Explique!

3 – Quando João Grilo pede ajuda a Compadecida, o Diabo diz:

Diabo: Lá vem a compadecida. Mulher em tudo se mete.

- d) O que você acha dessa fala do Diabo?
- e) Você acha que as mulheres são respeitadas na sociedade?
- f) As mulheres têm as mesmas oportunidades e recebem o mesmo salário que os homens? Explique!

4 – Jesus perdoa e salva Severino alegando que ele não tem culpa do que fez durante sua vida no cangaço, pois ele enlouqueceu depois que a polícia invadiu sua casa e matou sua família, quando ele ainda era criança. Assim, ele não era responsável pelos seus atos.

- e) Você acha que o passado de uma pessoa pode interferir no futuro de sua vida? Como?
- f) Você acha que seu passado influenciou a vida que você leva hoje?
- g) Algum acontecimento do passado fez com que você estivesse na EJA agora?
- h) Os colegas que abandonaram a EJA terão seu futuro comprometido? Como?

5 – Acompanhe o diálogo abaixo.

João Grilo: Comigo era na mentira!

Compadecida: Você mentia para sobreviver, João!

João Grilo: Mas, eu também gostava. Acabei pegando gosto de enganar aquele povo.

Compadecida: Não! Porque eles lhe exploravam. A esperteza é a coragem do pobre. A esperteza era a única arma que você dispunha contra os maus patrões.

- d) Segundo a Compadecida, mentir era a forma como João Grilo se defendia das pessoas que lhe exploravam. Quem explorava ele?

- e) Você concorda que essa era a única forma de João Grilo se defender? Quais outras formas ele poderia se defender da exploração?
- f) Por que será que na idade adulta João Grilo se tornou pobre e explorado? Ele poderia mudar essa condição?

6 – Vamos relembra uma fala da Compadecida.

Compadecida: João foi um pobre, como nós, meu filho. E teve que suportar as maiores dificuldades de uma terra seca e pobre como a nossa. Pelejou pela vida desde menino. Passou sem sentir pela infância, acostumou-se a pouco pão e muito suor. Na seca, comia macambira, bebia o sumo de xique-xique, passava fome. E quando não podia mais, rezava. Quando a reza não dava jeito, se juntava a um grupo de retirante para tentar sobreviver no litoral, humilhado, derrotado e cheio de saudades. E, logo que vinha a notícia da chuva, pegava o caminho de volta, animava-se de novo, como se a esperança fosse uma planta que cresce com a chuva. E quando revia sua terra, dava graças a Deus por ser um sertanejo pobre, corajoso e de fé.

- f) O que a Compadecida quis dizer com “Pelejou pela vida desde menino”?
- g) O que você acha de crianças que precisam trabalhar? Como será a vida adulta delas?
- h) Uma pessoa pode se acostumar com o pouco e a fome? Como uma pessoa pode mudar essa condição?
- i) Você conhece alguém que deixou sua casa, família, amigos, cidade e foi para outro lugar como retirante? Por que ela fez isso?
- j) O que poderia ser feito para que pessoas não precisassem mais longe em busca melhores condições?

7 – Veja o que Chicó diz no sepultamento de seu amigo.

Chicó: Quando penso que o pobre de João Grilo não teve direito nem ao enterro no cemitério, como os outros. Coitado, está mais abandonado que a cachorra do padeiro.

- e) Por que você acha que João Grilo não teve direito ao enterro no cemitério, como os outros?
- f) Por que Chicó comparou o enterro de João Grilo com o enterro da cachorra do padeiro?
- g) Na questão 1, vimos João Grilo dizer que a morte igualou a todos. Você concorda que após a morte, na terra, os personagens se tornaram iguais? Explique!

8 – Após o casamento, os amigos conversam.

Chicó: Todo mundo liso de novo!

Rosinha: De novo, não! Comigo é a primeira vez.

Chicó: É mesmo, minha flor. Destes o golpe do baú ao contrário.

João Grilo: Eu estive pensando se não foi melhor assim. E, depois, com a desgraça a gente está acostumado.

- c) Devemos nos acostumar com a condição de vida que temos?
- d) O que fazer para ter uma condição de vida melhor no futuro?

APÊNDICE E – ARTIGOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DA LITERATURA

BANCO DE DADOS ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
PORTAL DE PERÍODICO CAPES	2015	KISTEMANN JUNIOR, Marco Aurélio; COSTA, Luciano Pecoraro	Uma investigação na sala de aula de Matemática da EJA: Matemática Financeira, tecnologias e cidadania	Educação de Jovens e Adultos. Matemática Financeira. Criticidade. Cidadania. Tecnologia.	https://www.revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/6226	Desenvolver nos estudantes aspectos de criticidade e cidadania, incorporando ferramentas tecnológicas (calculadora e computador) no cotidiano das aulas, como meio de intencionar a inclusão digital, e paralelamente, como instrumento auxiliador diante de tomadas de decisões.		Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA de final dos ciclos dos Anos Finais e Ensino Médio.
	2020	ROSSETTO, Júlio Cesar; SCHNEIDER, Tcharles; QUARTIERI, Marli Teresinha; OLIVEIRA, Eniz Conceição	Educação Financeira Crítica: uma prática pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos	Educação Financeira Crítica. Educação de Jovens e Adultos. Analfabetismo Financeiro.	https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/74215	Contribuir para a formação de estudantes críticos para que saibam avaliar a melhor opção de compra de produtos em promoções e que percebam a relevância de se fazer pesquisa de preço.		Os sujeitos são estudantes da EJA Ensino Médio.
	2021	SILVA, Arlam Dielcio Pontes da; CARVALHO, Liliâne Maria Teixeira Lima de;	<i>Foregrounds</i> e Educação Financeira Escolar de estudantes da	<i>Foregrounds</i> . Educação de Jovens e Adultos. Educação Financeira	https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/ar	Discutir a ideia de <i>foreground</i> proposta pela Educação Matemática Crítica e sua relação com a Educação Financeira	Discute elementos que corrobora com a pesquisa: Educação Financeira,	

¹⁴ Se desejar retornar ao capítulo da Revisão de Literatura, clique em “BANCO DE DADOS” em qualquer página da tabela.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
		PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos	Educação de Jovens e Adultos	Escolas. Educação Matemática Crítica.	ticle/view/791	Escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos.	Educação de Jovens e Adultos (Anos Iniciais) e Educação Matemática Crítica.	
	2021	SILVA, Ingrid Teixeira da; SILVA, Maria Manuela Figuerêdo; SELVA, Ana Coêlho Vieira	Temáticas de Educação Financeira abordadas nos livros de Ensino Médio Regular e da Educação de Jovens e Adultos: estamos estimulando práticas reflexivas nas escolas?	Educação Financeira Escolar. Ensino Médio. Contextos de Educação Financeira.	https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/250312	Compreender as temáticas e as mensagens subjacentes que podem ser disseminadas através do trabalho com Educação Financeira no Ensino Médio regular e na Educação de Jovens e Adultos.		Análise de livros didáticos e Educação Financeira da EJA Ensino Médio.
	2022	KISTEMANN JUNIOR, Marco Aurélio; XISTO, Luiz Paulo	Educação Financeira com estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Irupi - ES	Educação Matemática. Educação Financeira. Educação de Jovens e Adultos.	https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/54074	Compreender como os estudantes da EJA se comportavam e tomam decisões financeiro-econômicas, perante situações problemas que envolvem diferentes formas de consumo, investimento, planejamento financeiro e empreendedorismo.		Os sujeitos são estudantes da EJA Ensino Médio.
Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM	2010	MUNIZ JUNIOR, Ivail	Educação Financeira: conceitos e contextos para o Ensino Médio	Educação Financeira. Matemática Financeira. Ensino Médio.	https://atelierdigitas.net/CDS/ENEM10/artigos/CC/T1	Discutir uma mudança na visão do ensino de Matemática Financeira no Ensino Médio, a partir de uma concepção mais		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
					CC2101.pdf	ampla: a Educação Financeira.		
	2010	CRUZ, Rafael Santos; BATISTELA, Rosemeire de Fátima	O Ensino de Matemática Financeira abrindo portas para a cidadania	Educação Matemática. Matemática Financeira. Cidadania.	https://ateli.erdigitas.net/CDS/ENEM10/artigos/CC/T11_CC2041.pdf	Apresentar uma proposta de trabalho com a Matemática Financeira realizado com jovens recém aproximados do primeiro emprego com contrato de trabalho, além disso, descrever o desenvolvimento de tal proposta e os resultados obtidos.		Foco na Matemática Financeira e sem estudantes da EJA.
	2010	PEREIRA, Luciene da Silva; SEIBERT, Tânia Elisa	Desenvolvimento Sustentável x Matemática Financeira X Novo ENEM: uma integração possível	Projetos de Trabalho. Desenvolvimento Sustentável. Novo ENEM.	https://ateli.erdigitas.net/CDS/ENEM10/artigos/CC/T16_CC42.pdf	Investigar a possibilidade de implementação de uma metodologia adequada para projetos de trabalho, como uma proposta alternativa de ensino adaptável a diferentes temas e desenvolvido dentro do currículo de Matemática Financeira e Comercial da Escola FORMARE, projeto esse que tem a Matemática como diretriz, mas tem caráter interdisciplinar.		Foco na Matemática Financeira e sem estudantes da EJA.
	2010	VICENTE, Arthur Damasceno e FRANT, Janete Bolite	A Matemática Financeira no Ensino Superior através de um	Matemática Financeira. Planilhas Eletrônicas. Construcionismo.	https://ateli.erdigitas.net/CDS/ENEM10/artigos/PT/T9_	Investigar o papel da utilização de ferramentas computacionais na aprendizagem de conteúdos da		Foco na Matemática Financeira com estudantes do Ensino Superior.

BANCO DE DADOS ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
			ambiente construcionista	Experimento de Ensino.	PT2184.pdf	Matemática Financeira no Terceiro Grau.		
	2010	ROSETTI JUNIOR, Hélio; SCHIMIGUEL, Juliano	Educação Matemática Financeira e o endividamento de jovens no contexto do mundo do trabalho	Matemática Financeira. Educação Financeira. Endividamento. Cidadania. Dinheiro.	https://ateli.erdigitas.net/CDS/ENEM10/artigos/PT/T16_PT36.pdf	Discutir e ressaltar o significado da Educação Matemática Financeira no Ensino Médio e nos Cursos Técnicos, na formação de jovens, levando em conta as demandas do mundo do trabalho e da sociedade para os novos profissionais nas organizações, assim como os conteúdos de finanças e de Educação Financeira a serem trabalhados no contexto das escolas.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio e Educação Técnica.
	2013	NASSER, Lilian; SOUSA, Geneci Alves de; TORRACA, Marcelo André; CAIAFFA, Katharyne Amorin; GOMES, Letícia Abel	Como os professores de Matemática resolvem questões financeiras?	Matemática Financeira. Formação de Professores. Visualização. Eixo das Setas.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/1428_454_ID.pdf	Analisar respostas de professores a uma situação financeira cuja resolução não é imediata a partir da aplicação de fórmulas.		Os sujeitos são professores.
	2013	FRANCO NETO, Vanessa; SANTOS, Carlos Joaquim Severino Wilson dos	Educação Financeira no Ensino Médio: formação continuada de professores à luz	Educação Matemática. Educação Matemática Crítica. Matemática	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/1736	Discutir, juntamente com profissionais que atuam na Educação Básica, a relevância e alguns modos de inserção de questões relativas à		Os sujeitos são professores.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
			da Educação Matemática Crítica	Financeira. Formação Continuada.	_2153_ID.pdf	Matemática Financeira sob a perspectiva da Educação Matemática Crítica.		
	2013	LOPES, Sandra Cristina; PAIVA, Ana Maria Severiano de; SÁ, Ilydio Pereira de	Matemática Financeira e contextualização: importante parceria na construção da cidadania crítica	Matemática Financeira. Cidadania. Educação Matemática Crítica. Contextualização.	https://www.sbembra.org.br/files/XIENE_M/pdf/2712_1286_ID.pdf	Apresentar o relato de uma pesquisa contemplando proposta de intervenção no Ensino Fundamental com foco no ensino da Matemática articulado à cidadania.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais.
	2013	MACEDO, Delane Santos de; JESUS, Gilson Bispo de	O PIBID e a formação de alunos da EJA: uma experiência com Educação Financeira	PIBID. Educação Financeira. EJA.	https://www.sbembra.org.br/files/XIENE_M/pdf/2777_1220_ID.pdf	Contribuir para a formação dos alunos enquanto cidadãos reflexivos no momento de realizar as compras, pensando em sua renda mensal e a real necessidade em adquirir os produtos, além de ampliar a formação dos futuros docentes.		Os sujeitos são estudantes da EJA Anos Finais.
	2013	TEIXEIRA, James; COUTINHO, Cileda de Queiroz e Silva	A Educação Financeira preconizada pela ENEF - Estratégia Nacional de Educação Financeira e seus efeitos na escola básica: uma análise do guia do PNLD	Educação Financeira. Matemática Financeira. Educação Matemática Crítica.	https://www.sbembra.org.br/files/XIENE_M/pdf/1023_1049_ID.pdf	Analisar se os conteúdos de Matemática Financeira, apresentados no Guia de Livros Didáticos de Ensino Médio de Matemática estão colimados com a proposta da ENEF - Estratégia Nacional de Educação Financeira.		Análise de material do Ensino Médio.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
	2013	CAMPOS, André Bernardo; KISTEMANN JUNIOR, Marco Aurélio	Contribuições da Educação Financeira Crítica para tomada de decisões de consumo de jovens-indivíduos-consumidores	Educação Financeira. Educação Matemática Crítica. Produção de Significados. Educação Matemática.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENE_M/pdf/1981_720_ID.pdf	Provocar discussões e reflexões, bem como oferecer acesso a informações e instrumentalizando os jovens-indivíduos-consumidores (jic's) para a tomada de decisões de consumo.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.
	2013	CAMPOS, André Bernardo; KISTEMANN JUNIOR, Marco Aurélio	Educação Financeira Crítica: um convite à participação investigativa	Educação Financeira Crítica. Educação Matemática. Cenários para Investigação. Produção de Significados.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENE_M/pdf/1981_721_ID.pdf	Provocar discussões e reflexões acerca das práticas de consumo.		Os sujeitos são professores.
	2013	SCOLARI, Lidinara Castelli; GRANDO, Neiva Ignês	Formação de conceitos: contribuições à Educação Financeira	Educação Financeira. Matemática. Ensino-aprendizagem.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENE_M/pdf/3569_1990_ID.pdf	Discutir alguns dos pressupostos teóricos de uma ação pedagógica baseada na formação de conceitos com enfoque especial à Educação Financeira.		Direciona as discussões para aspectos teóricos da aprendizagem infantil baseada na psicologia.
	2013	TEIXEIRA, James	Matemática Financeira aplicada às finanças pessoais	Finanças Pessoais. Educação Financeira. Matemática Financeira. Educação Matemática Crítica.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENE_M/pdf/1023_1549_ID.pdf	Apresentar e discutir a aplicabilidade da Matemática Financeira às finanças pessoais.		Minicurso direcionado para professores.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
	2013	CAMPOS, Marcelo Bergamini; SILVA, Amarildo Melchiades da	Uma leitura da produção de significados de estudantes do Ensino Fundamental para tarefas de Educação Financeira	Educação Matemática. Educação Financeira. Ensino Fundamental. Produção de Significados.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENE_M/pdf/2358_724_ID.pdf	Investigar os significados produzidos por estudantes a partir de tarefas propostas sobre Educação Financeira.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais.
	2013	PEREIRA, Alexandra Alves; ROSETTI JUNIOR, Hélio	Fluxo de caixa pessoal: Educação Financeira em aulas de Matemática com alunos do Ensino Médio de uma escola rural do ES.	Matemática Financeira. Educação Matemática. Fluxo de Caixa.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENE_M/pdf/481_815_ID.pdf	Estudar como os estudantes lidam com o dinheiro em seu cotidiano, sendo trabalhado o controle dos gastos por intermédio de um fluxo de caixa pessoal.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.
	2013	SILVA, Alexandre Oliveira da; TEIXEIRA, Paulo Cléber Mendonça	A contribuição da Matemática Financeira para o desenvolvimento dos conhecimentos ligados ao dia a dia comercial: análise de um estudo em Aparecida do Rio Negro - TO	Matemática Financeira. Juros. Porcentagem.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENE_M/pdf/969_972_ID.pdf	Indicar elementos de aplicabilidade prática, de conhecimentos de Matemática Financeira, para o desenvolvimento dos conhecimentos ligados diretamente ao dia a dia do mundo comercial.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.
	2013	VIEIRA, Andréa Aparecida; VIEIRA, Amanda	A importância da Matemática Financeira para a	Matemática Financeira. EJA.	https://www.sbembrasil.org.br/fil	Despertar a consciência crítica nos alunos que cursam a EJA, utilizando		Foco na Matemática Financeira com

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
		Fernandes Campos; SANTOS, Leonardo Florencio dos; GOMES, Heveraldo Vitor; DUTRA, Roberto Alves; MIRANDA, Paula Reis de	Educação de Jovens e Adultos: uma experiência com o Ensino Médio da EJA	Escola Pública. ProExt.	es/XIENE M/pdf/753880 ID.pdf	exemplos do seu cotidiano, a fim de que os mesmos compreendam o que acontece com valores monetários com o passar do tempo.		estudantes da EJA Ensino Médio.
	2013	SOUZA, Ilvanete dos Santos de	A relevância do planejamento docente nas aulas de Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos	Planejamento. Matemática Financeira. Educação de Jovens e Adultos.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENE M/pdf/356765 ID.pdf	Aprofundar discussões sobre a importância de uma prática pedagógica articulada ao planejamento na ação docente e sua relação com a aprendizagem de jovens e adultos, a partir da discussão dos autores.		Foco na Matemática Financeira com professores.
	2013	MUNIZ JUNIOR, Ivail	Finanças no Ensino Médio: Atividades na perspectiva da Educação Econômico-Financeira	Educação Financeira. Matemática Financeira. Educação Crítica. Finanças Pessoais.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENE M/pdf/34861905 ID.pdf	Entender o comportamento do dinheiro no tempo para tomar decisões em situações financeiras com apoio em Matemática, considerando aspectos econômicos, demográficos e tributários envolvidos em tais situações.		Minicurso direcionado para estudantes do Ensino Médio.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
	2013	ALMEIDA, Vanessa Mendes de	Introdução a Matemática Financeira com calculadora: problema ou solução?	Matemática Financeira. Fator de Correção. Calculadora.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENE/M/pdf/952679_ID.pdf	Apresentar uma proposta para o ensino de Matemática Financeira, que vem sendo desenvolvida como subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID UFF, bem como os resultados obtidos.		Foco na Matemática Financeira com estudantes dos Anos Finais.
	2013	REIS, Tiago Soares dos	Investimentos Financeiros: contextualizado a Matemática vista em sala de aula	Finanças Pessoais. Investimentos Financeiros. Função Exponencial. Progressão Geométrica. Taxa de Variação.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENE/M/pdf/684125_ID.pdf	Relatar a experiência de um trabalho sobre investimentos financeiros, proposto a estudantes de Ensino Médio/Técnico e Ensino Superior como exemplo de aplicação dos conteúdos função exponencial e progressão geométrica, com os objetivos de informar os estudantes sobre a relevância de uma boa administração das finanças pessoais e mostrar a importância da Matemática em assuntos do cotidiano.		Foco em Matemática Financeira com estudantes do Ensino Médio/Técnico e Ensino Superior.
	2013	SOUSA, Luiz Fernando de; MAGALHÃES, Ana Paula	Matemática Financeira: uma proposta para a EJA a partir dos pressupostos da Etnomatemática	Educação de Jovens e Adultos. Etnomatemática. Matemática Financeira.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENE/M/pdf/1856	Elaborar e aplicar uma proposta metodológica para o ensino de Matemática Financeira na EJA a partir dos		Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Ensino Médio.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
					_1430_ID.pdf	ideários da Etnomatemática.		
	2013	RESENDE, Amanda Fabri de; KISTEMANN JUNIOR, Marco Aurélio	O produto educacional da dissertação: a Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura da produção de significados financeiro-econômicos de dois indivíduos-consumidores da EJA	Livro Didático. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Situações-problema.	https://www.sbembra.org.br/files/XIENE_M/pdf/1982_419_ID.pdf	Apresentar um recorte do Produto Educacional, que é parte integrante da dissertação intitulada "A Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura da produção de significados financeiro-econômicos de dois indivíduos-consumidores.		Análise de material para os Anos Finais e a EJA Anos Finais.
	2013	KISTEMANN JUNIOR, Marco Aurélio; CANEDO, Neil da Rocha; BRITTO, Reginaldo Ramos de	Os bancos querem nos "educar", e agora? - Discutindo estratégias e táticas de Educação Financeira	Educação Financeira. Consumo. Estratégias. Táticas. Situações-problemas.	https://www.sbembra.org.br/files/XIENE_M/pdf/2006_620_ID.pdf	Apresentar uma proposta de educar financeiramente de forma crítica os indivíduos, contrapondo-se a propostas de instituições financeiras.		Minicurso direcionado para professores.
	2013	SANTOS, Rosiane de Jesus	Os jogos como material didático para o ensino de Matemática Financeira	Matemática Financeira. Jogos. Ensino.	https://www.sbembra.org.br/files/XIENE_M/pdf/2879_1230_ID.pdf	Ofertar aos alunos conhecimentos de relações financeiras que são rotineiras, tais como compra e venda de bens, empréstimos bancários, taxas de juros, operações bancárias e		Os sujeitos são estudantes do Ensino Superior.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
						demais aplicações financeiras.		
	2013	VITALI, Tamara Versteg; FIOREZE, Leandra Anversa	Trabalhando a Matemática Financeira através da resolução de problemas: a perspectiva da visualização a partir do eixo das setas	Matemática Financeira. Eixo das Setas. Resolução de Problemas.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENE_M/pdf/2797_1152_ID.pdf	Apresentar a resolução de problemas como uma metodologia de ensino-aprendizagem da Matemática e, também, a perspectiva da visualização através do eixo das setas como uma maneira diferente e nova de se inserir o conteúdo de Matemática Financeira nas aulas de Matemática.		Foco na Matemática Financeira para estudantes do Ensino Médio.
	2013	BARROSO, Dejour Frank; KISTEMANN JUNIOR, Marco Aurélio	Um curso de serviço para a disciplina Matemática Financeira	Educação Matemática Financeira. Cursos de Serviços. Consumo. Situações-problema.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENE_M/pdf/2356_648_ID.pdf	Promover mudanças na maneira de lecionar a disciplina Matemática Financeira.		Foco na Matemática Financeira com estudantes do Ensino Superior.
	2013	CASTRO, Daniela Bonfim de; WIELEWSKI, Sergio Antônio	Uma experiência no ensino da Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos	Educação de Jovens e Adultos. Matemática Financeira. Educação Matemática.	https://www.sbembrasil.org.br/files/XIENE_M/pdf/1501_1329_ID.pdf	Explorar conceitos básicos da Matemática Financeira, tais como porcentagem, juros simples e compostos, orçamento família e pesquisa de mercado.		Os sujeitos são estudantes da EJA Anos Finais e Ensino Médio.
	2016	BARROSO, Dejour Frank; CAMPOS, Adilson Rodrigues;	Educação Financeira e as	Educação Financeira. Sociedade de Consumo.	https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/a	Refletir sobre as escolhas financeiras e		Minicurso direcionado para professores.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
		ALMEIDA, Rodrigo Martins de	escolhas intertemporais	Escolhas Intertemporais. Produção de Significado.	nais/pdf/8162_3719 D.pdf	seus desdobramentos no tempo.		
	2016	LIMA, Adriana de Souza; SÁ, Ilydio Pereira de	SPIGMATH: Educação Financeira no Ensino Fundamental	Educação Financeira. Ensino Fundamental. Portal Educacional. Recursos Didáticos. Educação Matemática.	https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/nais/pdf/6369_3302 D.pdf	Desenvolver recursos didáticos que auxiliem os professores regentes e favoreçam a implantação e o desenvolvimento da Educação Financeira em uma escola da Rede Pública Municipal da Zona Oeste do Rio de Janeiro.		Os sujeitos são professores.
	2016	SANTOS, Adriana Pereira dos; PRADO, Maria Elisabette	Educação Financeira e a formação continuada do professor	Matemática Financeira. Educação Financeira. Matemática Crítica. Formação Continuada.	https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/nais/pdf/7991_4268 D.pdf	Discutir a importância da formação do professor para enfrentar de forma crítica os desafios de sala de aula inserindo uma problemática em que tomar decisão seja um fator explorado dentro dos conhecimentos defendidos pela Educação Matemática Crítica.		Os sujeitos são professores.
	2016	SOMAVILLA, Adriana Stefanello; SILVA, Carla Renata Garcia Xavier da; BASSOI, Tânia Stella	A Literacia Financeira em discussão	Educação Financeira. Literacia Financeira. Matemática Financeira.	https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/nais/pdf/6614_3048 D.pdf	Avaliar as indicações e influências legais na difusão e implantação da Educação Financeira nos currículos escolares.		Discussão direcionada para Ensino Fundamental e Médio.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
	2016	SILVA, Amarildo Melchiades da	Uma proposta de formação continuada de professores em Educação Financeira Escolar	Educação Matemática. Educação Financeira Escolar. Formação de Professores.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/7663_4395_ID.pdf	Discutir sobre um curso de formação de professores cujo objetivo foi o de preparar professores do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II para o ensino de Educação Financeira nas escolas públicas e privadas.		Os sujeitos são professores.
	2016	GABAN, Artur Alberti; DIAS, David Pires	Educação Financeira e o Livro Didático de Matemática: uma análise dos livros aprovados no PNLD 2015	Educação Financeira. Educação Matemática Crítica. Ambientes de Aprendizagem. Livro Didático. PNLD.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/8243_4039_ID.pdf	Analisar os livros didáticos de Matemática do Ensino Médio aprovados pelo PNLD 2015 com um olhar sobre a Educação Financeira, mais especificamente, observar o potencial dos exercícios/Atividades propostos à luz dos Ambientes de Aprendizagem de Skovsmose.		Análise de material para os Ensino Fundamental e Médio.
	2016	SANTOS, Barbara Cristina Mathias dos; DANTAS, Luciana Troca; RODRIGUES, Chang Kuo	Educação Financeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob o olhar da inclusão	Educação Matemática. Deficiência Intelectual. Educação Financeira. Matemática Inclusiva.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/5724_3454_ID.pdf	Apresentar um estudo de caso, desenvolvido numa escola municipal de Duque de Caxias, cujos sujeitos são crianças com deficiência intelectual leve e/ou moderada.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Iniciais.
	2016	DANTAS, Luciana Troca; SANTOS,	Uma proposta de Educação Financeira para	Educação Financeira. Ensino	https://www.sbembra.org.br/e	Oferecer uma proposta de trabalho voltada para a Educação Financeira		Minicurso direcionado para professores.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
		Barbara Cristina Mathias dos	os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Fundamental. Educação Matemática.	nem2016/anais/pdf/5272_2927_ID.pdf	nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.		
	2016	RODRIGUES, Chang Kuo; SANTOS, Barbara Cristina Mathias dos; VERDAN, Bruna da Silva; LIMA, Bruna Silva Soares; KELLY, Gabriel da Costa; FIGUEIREDO, Klismann Batista Jesus de	Educação Financeira no currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro: desafios em tempo de turbulências	Educação Financeira. Educação Matemática. Currículo Mínimo.	https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/8004_3823_ID.pdf	Ressaltar a importância da abordagem da Educação Financeira na Educação Básica.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais e Ensino Médio.
	2016	CECCO, Bruna Larissa; GRANDO, Cláudia Maria; BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos; ANDREIS, Rosemari Ferrari	O curso de Matemática: Educação Financeira em destaque	Curso de Licenciatura. Educação Financeira. Matemática.	https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6492_3017_ID.pdf	Explicitar em linhas gerais o Projeto Pedagógico do Curso, enfatizando a proposta curricular atual que tem como ênfase a Educação Financeira, visando formar profissionais responsáveis pelo desenvolvimento da Educação Matemática e da Educação Financeira nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Educação Básica com preceitos de ética, de consciência ambiental e		Direciona as discussões para a formação de professores dos Anos Finais e Ensino Médio.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
						de responsabilidade social.		
	2016	SANTOS, Carlos Eduardo Rochados; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali	O Design Universal na Educação à Distância: uma proposta de curso de Educação Financeira	Educação Matemática Crítica. Cenários para Investigação. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Educação à Distância. Design Universal.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/7891_3408_ID.pdf	Mostrar que a Educação à Distância pode ser utilizada como uma ferramenta que possui grande potencial tanto para educação quanto para qualificação profissional.		Foco na validação de material para a Educação à Distância.
	2016	COUTINHO, Cileda de Queiroz e Silva	O professor e o livro didático na abordagem da Educação Financeira	Educação Financeira. Matemática Financeira. Escola Básica. Livro Didático.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/6091_2680_ID.pdf	Discutir aspectos sobre o uso de livros didáticos de Matemática pelo professor da Escola Básica, sendo que a discussão a ser desencadeada refere-se particularmente à Matemática Financeira.		Foco na Matemática Financeira com professores.
	2016	PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos	Educação Financeira na perspectiva da Educação Matemática Crítica em livros didáticos de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Educação Financeira. Livro Didático. Orientações ao Professor. Educação Matemática Crítica. Ensino Fundamental.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/5176_2681_ID.pdf	Discutir a relação entre a Educação Financeira e a Educação Matemática Crítica.		Análise de materiais dos Anos Iniciais.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
	2016	SANTOS, Lais Thalita Bezerra dos Santos; PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos	Educação Financeira: analisando Atividades propostas em livros didáticos de Matemática dos Anos Iniciais	Educação Financeira. Anos Iniciais. Livros Didáticos. Educação Matemática Crítica. Atividades de Livros Didáticos.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/6535_2774_ID.pdf	Mapear, em uma coleção de Alfabetização Matemática, quais são as Atividades propostas de Educação Financeira para que se desenvolva a discussão sobre a temática.		Análise de materiais dos Anos Iniciais.
	2016	MENDES, Marcele Tavares; HARMUCH, Daniela	A Matemática como um meio de organizar fenômenos da Educação Financeira: uma experiência didática	Educação Matemática. Educação Matemática Realística. Educação Financeira. Letramento Matemático.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/7175_3684_ID.pdf	Provocar um repensar a prática de ensino e aprendizagem com relação a Educação Financeira.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais.
	2016	BRITO, Erysson Romero Gomes de; FERNANDES, Tânia Kassimura da Silva; SILVA, Tiago Barbosa da; DELMIRO, Erik de Araújo	Nível de conhecimento, da Matemática Financeira, dos alunos de Ensino Fundamental (7º e 8º ano)	Matemática. Educação Financeira. Ensino Fundamental.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/6862_3175_ID.pdf	Avaliar o nível de conhecimento dos alunos do Ensino Fundamental 2 (7º e 8º ano) a respeito de conceitos iniciais da Matemática Financeira e suas aplicações.		Foco na Matemática Financeira com estudantes dos Anos Finais.
	2016	SCHIRMER, Graciela de Jesus; SILVA, Fabiana Gersua Leindeker da; NOGUTI, Fabiane Cristina Hopner;	Educação Financeira: aplicação de conhecimentos matemáticos como ferramenta para a tomada de decisão	Educação Matemática Crítica. Matemática Financeira. Investigações Matemáticas.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/7624_4112_ID.pdf	Investigar a postura dos alunos frente a problemas financeiros vivenciados comumente na comunidade e a utilização, ou não, dos conhecimentos		Foco na Matemática Financeira e sem alunos da EJA.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
		SAADI, AlesPedro Afonso Severino		Matemática na Prática.		Matemáticos para a tomada de decisão.		
	2016	PESSANHA, Rogério Maurício Fernandes; MONTEIRO, Ana Luíza Severina de Araújo	O ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos	EJA. Matemática Financeira. Aprendizagem Significativa.	https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/8054_4026_ID.pdf	Apresentar uma abordagem metodológica diferenciada para o ensino-aprendizagem da Matemática Financeira na EJA.		Foco na Matemática Financeira com professores.
	2016	MUNIZ JUNIOR, Ivail	Educação Financeira Escolar: design de tarefas para a sala de aula de Matemática numa perspectiva multidisciplinar	Não informadas!	https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6333_4347_ID.pdf	Discutir a elaboração de tarefas para Educação Financeira Escolar dentro da sala de aula de Matemática da Educação Básica numa perspectiva multidisciplinar		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.
	2016	MUNIZ JUNIOR, Ivail	Educação Financeira e a sala de aula de Matemática: conexões entre a pesquisa acadêmica e a prática docente	Educação Matemática. Educação Financeira Escolar. Matemática Financeira. Prática Docente. Tomada de Decisão.	https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/6333_4396_ID.pdf	Analisar a Educação Financeira Escolar e sua inserção na sala de aula de Matemática a partir de duas perspectivas do autor, uma como professor de Matemática do Ensino Médio e outra como pesquisador envolvido com Educação Financeira e ensino de Matemática.		Discussão direcionada para o Ensino Médio.
	2016	TRINDADE, Lilian Brazile; FERREIRA,	A Educação Financeira nos Anos Finais do Ensino Fundamental: um	Educação Financeira. Matemática Financeira.	https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/84	Investigar a Educação Financeira no âmbito escolar no Ensino Fundamental, analisando os livros didáticos de		Análise de material dos Anos Finais.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
		Vagner Donizeti Tavares	olhar para o livro didático	Educação Crítica. Livro Didático.	08_4346_I_D.pdf	Matemática aprovados pelo PNLD articulando com a proposta do PCN.		
	2016	ALVES, Thiago Feitosa; COSTA, Nyegirton Barreiros dos Santos; PEREIRA, Lucília Batista Dantas	Jogos no ensino da Matemática Financeira: eficiência e aplicabilidade do jogo transações financeiras	Jogos Matemáticos. Ensino Médio. Juros Simples. Juros Compostos.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/8358_4297_I_D.pdf	Verificar a eficiência e aplicabilidade do jogo Transações Financeiras para ser utilizado em aulas de Matemática do Ensino Médio.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.
	2016	KISTEMANN JUNIOR, Marco Aurélio	Uma discussão sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o tema integrador "consumo e Educação Financeira" e o currículo de Matemática	Educação Financeira. Currículo de Matemática. Livro Didático. Base Nacional Comum Curricular Comum (BNCC). Literacia Financeira.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/4572_2679_I_D.pdf	Apresentar o atual contexto social e escolar brasileiro, no tocante às novas propostas curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Financeira.	Discute elementos que corroboram com a pesquisa: Educação Financeira no currículo brasileiro.	
	2016	QUEIROZ, Maria Rachel	Discussão sobre exercícios de Matemática Financeira em livros didáticos e implicações para a sala de aula	Exercícios. Matemática Financeira. Livros Didáticos. Transformações. Sala de Aula.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/7289_2955_I_D.pdf	Apresentar situações-problemas pertinentes ao estudo da Matemática Financeira.		Foco na Matemática Financeira com professores.
	2016	BASTOS, Queila de Souza; ALBUQUERQUE, Marlos Gomes de	Do ensino de Matemática Financeira aprendida nos bancos escolares a sua aplicação	Matemática Financeira. Ensino-Aprendizagem. Ensino Médio. Contextualização.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/64	Investigar como os conteúdos de Matemática Financeira, presentes no currículo do Ensino Médio, estão sendo desenvolvidos em		Análise de currículo do Ensino Médio.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
			no cotidiano: um elo necessário e suficiente	História da Matemática Financeira.	73_2713 D.pdf	algumas escolas públicas ji-paranaense.		
	2016	PINHEIRO, Rodrigo Carlos; ROSA, Milton	O Programa Etnomatemática como um suporte pedagógico para o ensino e aprendizagem de Educação Financeira para alunos surdos de uma escola pública	Programa Etnomatemática. Educação Financeira. Surdos. Libras.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/6881_2989 D.pdf	Contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Educação Financeira para estudantes surdos.		Os sujeitos são estudantes da EJA Anos Finais.
	2016	PELINSON, Nadia Cristina Picinini; BERNARDI, Lucios Santos	Cenários para Investigação: possibilidades de uma Educação Financeira Crítica para jovens camponeses	Educação Financeira Crítica. Jovens Camponeses. Paradigma do Exercício. Cenários para Investigação.	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/8024_3857 D.pdf	Proporcionar uma reflexão sobre a Educação Financeira Crítica através de Atividades desenvolvidas em sala de aula e na propriedade dos jovens, a partir das premissas da Pedagogia da Alternância, permitindo pensar uma Educação Financeira além da sala de aula.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.
	2016	BASTOS, Ronaldo Rocha	A construção de uma pesquisa sobre o conhecimento financeiro de estudantes do	Educação Matemática. Educação Financeira Escolar. Literacia Financeira. Amostragem	https://www.sbembra.org.br/enem2016/anais/pdf/7698_4355 D.pdf	Investigar o conhecimento e percepção de jovens e professores de Matemática sobre aspectos financeiros.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
			Ensino Fundamental	Complexa. Modelos de Classes Latentes.				
	2019	ELOI, Eliane Pelity; SANTOS, Contia Bento dos	Educação Financeira: algumas revelações expressas em documentos curriculares oficiais	Educação Matemática. Educação Financeira. Documentos Curriculares Oficiais.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada a: https://www.sbembrasil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Apresentar sinteticamente parte de nossa investigação sobre o que revelam os documentos curriculares oficiais sobre o ensino da Educação Financeira.		Análise de currículo dos Anos Finais.
	2019	DIAS, Carolina Rodrigues; OLGIN, Clarissa de Assis	Currículo de Matemática: Atividade didática com o tema poupança	Educação Financeira Escolar. Currículo de Matemática. Educação Matemática Crítica. Atividade Didática. Caderneta de Poupança.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada a: https://www.sbembrasil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Apresentar uma Atividade didática para revisar ou construir conceitos matemáticos, utilizando a temática Educação Financeira Escolar.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
	2019	DIAS, Carolina Rodrigues; OLGIN, Clarissa de Assis	Educação Financeira na Escola	Educação Matemática. Educação Financeira. Educação Matemática Crítica. Currículo de Matemática.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembrasil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Desenvolver Atividades didáticas com a temática e os conteúdos matemáticos do Ensino Fundamental, que visam também refletir sobre os conceitos advindos dessa temática e seus impactos na vida em sociedade.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais.
	2019	LISAUSKAS, Fabio Ferrite	A Matemática Financeira no Ensino Médio: Identificação de conceitos-chave e possíveis formas de trabalho pedagógico	Matemática Financeira. PCNs. Ensino Médio. Interdisciplinaridade.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembrasil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Identificar e discutir os conceitos-chave da Matemática Financeira e possíveis formas de trabalhá-los pedagogicamente, procurando enfatizar a importância dos conceitos financeiros para formação cidadã e profissional dos estudantes.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.
	2019	SANTOS, Lais Thalita Bezerra dos Santos; PESSOA,	Sugestões para o trabalho com a Educação Financeira presentes em	Educação Financeira. Livros Didáticos. Manual do Professor. Anos Iniciais do	O evento disponibiliz ou os anais com todos os	Identificar, quando houver, sugestões para o trabalho com a Educação Financeira, nos manuais dos professores.		Análise de material dos Anos Iniciais.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
		Cristiane Azevedo dos Santos	manuais de professores de livros didáticos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental.	textos em uma pasta compactada: https://www.sbembrazil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip			
	2019	SANTOS, Lais Thalita Bezerra dos Santos; PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos	Educação Financeira: investigando conteúdos e habilidades Matemáticas em Atividades de livros didáticos de Matemática dos Anos Iniciais	Educação Financeira. Livros Didáticos. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	O evento disponibilizava os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembrazil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Se/como os conteúdos e as habilidades Matemáticas estão inseridos nas Atividades de Educação Financeira presentes em livros didáticos de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.		Análise de material dos Anos Iniciais.
	2019	FARIA, Wilma Pereira Santos	Uma oficina de Educação Financeira no Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Matemática Crítica	Educação Financeira. Ensino Fundamental. Educação Matemática Crítica. Cenários para Investigação.	O evento disponibilizava os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembrazil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Investigar e identificar as possibilidades de ensino e de aprendizagem diante do contexto da EMC, levando em conta a realidade social e financeira dos alunos.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
					w.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip			
	2019	SACRAMENTO, Wanderson Cardoso; Oliveira, Flaviana Paula Medeiros de	Matemática para a vida - Educação Financeira	Educação Financeira. Matemática. Tendência.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Propor um minicurso com discussões e práticas de como inserir os estudos das finanças em sala de aula para que professores e estudantes estejam aptos a educar financeiramente.		Minicurso direcionado para professores.
	2019	SOUSA, Adriana Santos	Vivenciando a Educação Financeira por meio das histórias em quadrinho	Educação Financeira. Recurso Didático. Matemática. CriAtividade. Aprendizagem.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Proporcionar ao estudante a formação necessária para a tomada de decisões financeiras conscientes e sustentáveis tanto para a vida pessoal quando para a vida familiar.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais e Ensino Médio.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
	2019	TORRACA, Marcelo; OLIVEIRA, Alexandre; MENDONÇA, Juliana Severino; SILVA, Gustavo da	Matemática Financeira por meio de Atividades visuais e lúdicas	Jogos. Matemática Financeira. Visualização. Otimização.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactad a: https://www.sbembrasil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Apresentar uma abordagem visual para a resolução de problemas que envolvam a tomada de decisão em situações financeiras.		Minicurso direcionado para professores.
	2019	QUEIROZ, Maria Raquel	Um design insubordinado no ensino de Matemática Financeira	Design Insubordinado. Ensino. Matemática Financeira.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactad a: https://www.sbembrasil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Apresentar um design educacional insubordinado no ensino de Matemática Financeira, visando, possivelmente, inspirar práticas de outros professores.		Minicurso direcionado para professores.
	2019	SILVA, Maxwell Gomes da; MARIM, Vlademir	Livros didáticos de Matemática: uma análise da Matemática	Livro Didático. Matemática. Práticas Pedagógicas.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os	Analisar as propostas potencialmente significativas apresentadas nos livros didáticos de Matemática		Foco na Matemática Financeira com professores.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
			Financeira para formação docente	Matemática Financeira.	textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	do Ensino Médio, no que se refere a Matemática Financeira, os quais possibilitam contribuir para a formação de professores, que lecionam Matemática no Ensino Médio.		
	2019	ROSSETTO, Júlio César; SCHNEIDER, Tcharles; MARCHI, Miriam Ines; NEIDE, Italo Gabriel	Educação Financeira Crítica: uma proposta para a Educação Básica	Educação Financeira. Analfabetismo Financeiro. Educação Crítica.	O evento disponibiliz os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Apresentar aos professores e/ou acadêmicos e educadores financeiros uma proposta de trabalho contemplando a Matemática Financeira numa perspectiva da Educação Financeira Crítica para alunos da Educação Básica.		Minicurso direcionado para professores.
	2019	FREITAS, Sabrina Laureano; RABELLO, Ana Paula	A presença da Educação Financeira nos Anos Finais do Ensino Fundamental por meio de experiências práticas	Educação Financeira. Experiências Práticas. Anos Finais. Projeto. Interdisciplinaridade.	O evento disponibiliz os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www	Relatar a presença da Educação Financeira na escola por meio de experiências práticas.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
					w.sbembra-sil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip			
	2019	LISAUSKAS, Fabio Ferrite; MOSSIN, Eduardo André	Montagem e análise de fluxos de caixa de investimento produtivo no Ensino Médio integrado: sequência didática integrando a Matemática Financeira com o ensino de Informática, Gestão e Produção	Matemática Financeira. Fluxo de Caixa. Ensino Técnico Integrado. Formação Omnilateral. Recurso Educacional Aberto.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra-sil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Propor uma sequência e uma unidade didática para trabalhar a Matemática Financeira de forma integrada com as disciplinas de Administração e Produção, tendo planilhas eletrônicas como recurso educacional de apoio.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.
	2019	ZOCOLOTTO, Alexandre Kruger; ROCHA, Eliane Denes	Educação Financeira e Ensino Médio: discutindo cesta básica	Educação Financeira. Cesta Básica. Ensino Médio.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra-sil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Apresentar e discutir os resultados de uma Atividade sobre Educação Financeira envolvendo alunos do Ensino Médio.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
	2019	MARINHO, Fernando Celso Villar; GUERRA, Pedro Augusto Rocha da Silva; CUSTÓDIO, Flávio de Azevedo; ALMEIDA, Luiz Felipe Abreu; MEIRELLES, Rita Maria Cardoso; TRAMONTANO, Armando Freitas; ARAUJO, Paloma dos Reis	A gamificação em uma oficina de Educação Financeira para jovens do Complexo do Alemão	Gamificação. Educação Financeira. Educação de Jovens e Adultos. Educação Popular. Empreendedorismo.	II ENEM.zip O evento disponibiliz os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembrazil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Relatar a atuação multidisciplinar na formação de jovens moradores da comunidade do Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro.		Os sujeitos são estudantes da EJA Ensino Médio.
	2019	CUNHA, Clístenes Lopes da; LAUDARES, João Bosco	Promover a Educação Financeira enfocando conceitos e cálculos da Matemática Financeira	Matemática Financeira no Ensino Médio. Educação Financeira. Análise do Erro em Resolução de Problemas.	O evento disponibiliz os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembrazil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Apresentar os conceitos e cálculos da Matemática Financeira com uma abordagem mais reflexiva e, em busca da compreensão pelo estudante das situações da sua realidade e da sociedade em que vive hoje, imersa em valores socioeconômicos.		Os sujeitos são estudantes da EJA Ensino Médio.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
	2019	RODRIGUES, Jéssica	Um olhar sobre a possível contribuição da EtnoMatemática no ensino de Matemática para alunos de uma escola da cidade de Piracema na zona rural de Minas Gerais	EtnoMatemática. Matemática Financeira. Conhecimento Tácito. Conhecimento Explícito.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembrasil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Compreender como os alunos utilizam o conhecimento matemático aprendido em suas vivências e sua relação com a Matemática Financeira ensinada de maneira tradicional nas salas de aula.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais.
	2019	NASCIMENTO, Aline Barbosa; SOUZA, Crhistiane da Fonseca	Uma experiência dialógica para o ensino de Educação Financeira para o Ensino Médio	Educação Matemática. Pedagogia Dialógico-Libertadora. EtnoMatemática. Matemática Contextualizada.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembrasil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Identificar quais as contribuições do ensino-aprendizagem de Educação Financeira para os jovens na perspectiva da Pedagogia Dialógico-Libertadora.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.
	2019	FERREIRA, Gilcinéia Gonçalves	Educação Financeira e EtnoMatemática: um elo na	Saberes e Fazeres. Prática Social. Atividades Laborais. Experiências.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os	Compreender como um vendedor/empreendedor, residente no município de Araputanga-MT consegue se manter no		Estudo de caso com um sujeito que não é estudante.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
			construção da cidadania		textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	mercado de compra e venda de produtos, dada a complexidade do mercado financeiro na atualidade.		
	2019	SALUSTIANO, Acácio Fonseca; CORDEIRO, Nilton Carlos Joaquim Severino Neves; MAIA, Madeline Gurgel Barreto; SILVA, Márcio Nascimento da; SOUSA, Tiago Camelo	A Educação Financeira e as Tecnologias de Informação e Comunicação: uma experiência desenvolvida em uma turma do Ensino Médio da cidade de Pires Ferreira/CE	Educação Financeira. Tecnologias. Ensino.	O evento disponibiliz os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Abordar por meio de um curso, conceitos e práticas de Educação Financeira, de forma que os estudantes percebam sua presença no cotidiano, utilizando-se de tecnologias de informação e comunicação.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.
	2019	GROHS, Décio de Oliveira; OLIVEIRA, Michael Araújo de; MELO, Gilveto Francisco Alves de	A utilização do aplicativo Geogebra para smartphone na construção de gráficos de situações-problemas envolvendo juros	Matemática Financeira. GeoGebra. Gráfico. Smartphone.	O evento disponibiliz os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www	Utilizar o aplicativo GeoGebra para smartphone com o propósito de levar os alunos a compreender e construir gráficos de situações-problemas, com a finalidade de obter visualização gráfica e tomar decisões.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
			simples e compostos		w.sbembra.sil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip			
	2019	GROHS, Décio de Oliveira; MELO, Carlos Joaquim Severino Ronaldo	A utilização do aplicativo Desmos como aporte tecnológico nas aulas de Matemática Financeira: uma experiência com alunos do Ensino Médio	Matemática Financeira. Desmos. Gráfico. Smartphone.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.sil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Descrever como a análise visual dos gráficos de juros compostos, criados no aplicativo Desmos em seus smartphones, utilizam os discentes na tomada de decisões de um problema proposto envolvendo uma situação financeira.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.
	2019	CHAGAS, Márcio Alexandre do Nascimento; SANTOS, Carlos Eduardo Rochados	Aprendizagem colaborativa: o processo de aprendizagem em Educação Financeira por meio do Ensino Híbrido	Aprendizagem Colaborativa. Educação Financeira. Ensino Híbrido. EJA. Inclusão Social.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.sil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Identificar o papel da Educação Financeira no processo de aprendizagem colaborativa de alunos da Educação de Jovens e Adultos por meio de Ensino Híbrido, bem como vivenciar os desafios da oferta de um curso dessa natureza, identificando, assim, os contributos da rede social Facebook para ofertar		Foco na validação de material para a Educação à Distância.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
						um curso de Educação Financeira.		
	2019	MALTEZO, Vanessa da Silva das Flores	Jovens empreendedores aprendendo a empreender: o ensino de Matemática Financeira na Escola Estadual Irmã Miguelina Corso	Matemática Financeira. Sala de Aula. Educação.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembrasil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Verificar como se dá o ensino de Matemática Financeira aliando teoria à prática.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais e Ensino Médio.
	2019	MUNIZ JUNIOR, Ivail	E agora, o que fazer? Trabalhando a tomada de decisão em ambientes de Educação Financeira Escolar	Tomada de Decisão. Ambientes de Educação Financeira Escolar. Matemática Financeira. Psicologia Econômica.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembrasil.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Discutir com os participantes a tomada de decisão em situações econômico-financeiras nas aulas de Matemática.		Minicurso direcionado para professores.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
	2019	SILVA, Jessica Barbosa da; LAUTERT, Sintria Labres	A tomada de decisão diante de situações financeiras de estudantes do Ensino Médio	Heurísticas. Tomada de Decisão. Educação Financeira.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Investigar a tomada de decisão de três estudantes do Ensino Médio frente à uma situação financeira englobando a temática vestuário, buscando responder se e como as heurísticas de ancoragem, afeto, aversão à perda e contabilidade mental estão presentes em suas decisões.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.
	2019	BARONI, Ana Karolina Cancian; MALTEMPI, Marcus Vinícius	Educação Financeira e dependência econômica - uma discussão a partir das ideias de Paulo Freire	Educação Financeira. Educação Matemática. Formação de Professores. Consciência Crítica.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Conhecer os espaços da Educação Financeira nos cursos de Licenciatura oferecidos por uma instituição pública federal de São Paulo, bem como direcionamentos para a sua promoção.		Os sujeitos são professores.
	2019	ARAÚJO, Jerlan Manaia de; BARBOSA, Gabriela dos Santos; SANTOS,	Concepções sobre Educação Financeira entre alunos de uma	Educação Financeira. Ensino Médio. Matemática Financeira.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os	Investigar as percepções de estudantes de escolas públicas de periferias em relação à Educação Financeira.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
		Ana Luíza Severina Muniz dos	escola pública da cidade de Niterói		textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip			
	2019	GROHS, Décio de Oliveira; BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira	Percorrendo usos/significados do uso de aplicativos em dispositivos móveis visando a aprendizagem de uma Educação Financeira Crítica	Educação Financeira Crítica. Smartphone. Tecnologia Digital. Impostos.	O evento disponibiliz os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Descrever uma prática cultural envolvendo aplicativos presentes em dispositivos móveis para uma Educação Financeira Crítica.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.
	2019	BENDLIN, Rita de Cássia da Silveira; ASSIS, Sheila Crisley de; PAIM, Eliane Suely Everling	Um olhar matemático na Educação Financeira dentro de uma sala de aula multisseriada	Matemática. Aluno. Significados. Planejamento. Financeiro.	O evento disponibiliz os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www	Promover aulas interativas e práticas abordando o tema Educação Financeira numa sala de aula multisseriada de 4º e 5º ano.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Iniciais.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
					w.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip			
	2019	JUSTE, Priscila Fontes; SILVA, Amarildo Melchiades da	A tomada de decisão na sociedade de consumidores: um tema de discussão na sala de aula de Matemática	Educação Matemática. Educação Financeira Escolar. Sociedade de Consumidores. Consumismo. Tomada de Decisão.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada a: https://www.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Discutir a inserção do tema tomada de decisões em Educação Financeira no âmbito escolar, mais especificamente na sala de aula de Matemática.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais.
	2019	DONATI, Marcos Vinicius Meneguel; GIARDINETTO, Carlos Joaquim Severino Roberto Boettger	Matemática Financeira: desvelando armadilhas do capital	Matemática financeira. Modelagem Matemática. Pedagogia Histórico-Crítica.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada a: https://www.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Abordar o conteúdo Matemática Financeira como componente da Educação Matemática e sua relevância na formação escolar.		Foco na Matemática Financeira.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
	2019	DIAS, Natasha Cardoso; MUNIZ JUNIOR, Ivail	Educação Financeira Escolar e Educação Fiscal: uma proposta multidisciplinar para a sala de aula de Matemática da Educação Básica	Educação Fiscal. Educação Financeira Escolar. Tributos. Impostos.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.org.br/fil/es/2019_XII_ENEM.zip	Apresentar resultados parciais de uma pesquisa qualitativa sobre Educação Fiscal na perspectiva da Educação Financeira Escolar voltada para o contexto da sala de aula de Matemática da Educação Básica.		Foco na Educação Fiscal.
	2019	FERREIRA, Ana Luíza Severina Pereira da Silva Cruz; PAISSON, Diego; SANTOS, Pamella Aleska da Silva; COSTA, Antonio Marcos Alves da	Objetos Digitais de Aprendizagem no ensino da Educação Financeira	Tecnologias Digitais. Objetos Digitais de Aprendizagem. Scratch. Educação Financeira.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.org.br/fil/es/2019_XII_ENEM.zip	Reunir pesquisas que investigaram as potencialidades e deficiências de alguns Objetos Digitais de Aprendizagem para o ensino de Educação Financeira.		Foco em Programação Computacional.
	2019	SILVA, Arlam Dielcio Pontes da; PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos;	Educação Financeira em aulas de Matemática: "o que eu vejo é o	Educação Financeira Escolar. Educação Matemática	O evento disponibiliz ou os anais com todos os	Levantar reflexões acerca dos conhecimentos de professores dos Anos Iniciais do Ensino		Os sujeitos são professores.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
		CARVALHO, Liliene Maria Teixeira Lima de	sistema monetário"	Crítica. Cenários para Investigação. Sistema Monetário.	textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Fundamental sobre Educação Financeira.		
	2019	ANTUNES, Maria Madalena da Silva; ROCHA, Daniela Silveira; SILVA, Jaqueline Michele Nunes; RODRIGUES, Rosiane Souza da Silva	Matemática Financeira nas Licenciaturas em Matemática no Estado de Mato Grosso	Análise de Conteúdo. Formação inicial. Licenciatura em Matemática. Matemática Financeira. Projeto Pedagógico de Curso.	O evento disponibiliz os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Conhecer a maneira como os cursos de Licenciatura em Matemática no Estado de Mato Grosso abordam os conhecimentos de Matemática Financeira na formação inicial de professores.		Foco na Matemática Financeira com professores.
	2019	ASSIS, Adryanne Maria Rodrigues Barreto de; SANTOS, Laís Thalita Bezerra dos	A Educação Financeira na formação inicial de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:	Educação Financeira. Formação de Professores. Matemática.	O evento disponibiliz os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www	Investigar a compreensão de licenciandos em Pedagogia sobre Educação Financeira, sua própria formação sobre o assunto e sobre a inserção desta temática em sala de aula.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Superior.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
			como está acontecendo?		w.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip			
	2019	ARAÚJO, Jerlan Manaia de	Atividades para uma discussão da Educação Financeira na perspectiva do consumo	Educação Financeira. Educação Matemática. Sociedade de Consumo.	O evento disponibiliz ou os anais com todos os textos em uma pasta compactada: https://www.sbembra.org.br/files/2019_XII_ENEM.zip	Apresentar algumas possibilidades para o ensino de Educação Financeira nas aulas da Educação Básica		Minicurso direcionado para professores.
	2022	MELO, Danilo Pontual de; PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos	A Educação Financeira Escolar em Atividades de diferentes áreas do conhecimento no Ensino Médio: quais as perspectivas?	Educação Matemática. Livros Didáticos. Ensino Transversal.	https://eventos.blob.core.windows.net/anais/484149.pdf	Discutir como a Educação Financeira Escolar é apresentada em Atividades de livros didáticos de diferentes áreas do conhecimento no Ensino Médio.		Análise de material do Ensino Médio.
	2022	VITÓRIA, Aline Augusta de Oliveira; FREITAS, Thiago Portp de Almeida	A Matemática Financeira para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental:	Aprendizagem. Empreendedorismo. Ensino Remoto. Matemática Financeira.	https://eventos.blob.core.windows.net/anais/478911.pdf	Investigar a aprendizagem Matemática de estudantes do Ensino Fundamental, a partir da		Foco na Matemática Financeira com estudantes dos Anos Finais.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
			uma experiência em comércio digital			inserção de tópicos de Matemática Financeira, numa vivência remota de empreendedorismo.		
	2022	SANTO, Claudia Fernandes Andrade do Espírito; GIORDANO, Cassio Cristiano; ASSIS, Marco Rodrigo da Silva	Implementação e implantação de propostas curriculares de Educação Financeira nos Estados do Pará e São Paulo: um estudo comparativo	Educação Financeira. BNCC. Reforma Curricular Pós-BNCC. Temas Curriculares Transversais. Itinerários Formativos.	https://evn3.blob.core.windows.net/anais/483445.pdf	Identificar os possíveis avanços presentes nas propostas curriculares de Educação Financeira nos Estados do Pará e São Paulo.		Análise de currículo dos Anos Finais e Ensino Médio.
	2022	SILVEIRA, Guilherme Carvalho Rodrigues da; MORAES, Carla Elaine Oliveira de; MARINHO, Fernando Celso Villar; CUSTÓDIO, Flávio de Azevedo	Educação Financeira: uma experiência gamificada	Tomada de Decisão. Gamificação. Educação Matemática. Tabuleiro.	https://evn3.blob.core.windows.net/anais/484436.pdf	Introduzir o tema e estimular o pensamento, além de refletir e discutir sobre gastos, bem como relações com o dinheiro.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Superior.
	2022	ARAÚJO, Murillo Aurélio de Moura; SALES, Antônio; FREITAS, Carlos Joaquim Severino Luiz Magalhães de	Educação Financeira: consumo consciente e a poupança	Reserva Financeira. Consumismo. Propagandas. Dívidas.	https://evn3.blob.core.windows.net/anais/481190.pdf	Promover a compreensão do valor do poupar e quais os benefícios de ser um consumidor consciente, que usufrui dos seus recursos financeiros com responsabilidade.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
	2022	SOUSA, Ivan Bezerra de; ALMEIDA, Carlos Joaquim Severino Joelson Pimentel de	Educação Financeira no contexto neoliberal: discussões e implicações a partir da Educação Matemática Crítica	Educação Matemática. Neoliberalismo. Educação Financeira. Educação Crítica. Justiça Social.	https://eve.n3.blob.core.windows.net/anais/483189.pdf	Desenvolver, a partir da Educação Financeira, a criação de um contexto propício para a discussão de ideias sobre a atuação das políticas neoliberais na sociedade a partir da análise da Educação Matemática Crítica.		Os sujeitos são professores.
	2022	ANDRADE, Natália Cristina Cal; PASSOS, Caroline Mendes dos	Educação Financeira na perspectiva da Educação Matemática Crítica: uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos	EJA. Currículo Dinâmico Crítico. Educação Matemática.	https://eve.n3.blob.core.windows.net/anais/484485.pdf	Analisar as possibilidades de utilização da Educação Financeira como estratégia múltipla para estudantes da Educação de Jovens e Adultos.		Os sujeitos são estudantes da EJA Ensino Médio.
	2022	COSTA, Ana Paula Rodrigues da; REIS, Solange Taranto de; CHAVES, Rodolfo	Educação Financeira Escolar e EJA: analisando significados produzidos por alunos durante práticas educativas investigativas	Educação Financeira Escolar. Educação de Jovens e Adultos. Produção de Significados. Práticas Educativas Investigativas. Modelo dos Campos Semânticos.	https://eve.n3.blob.core.windows.net/anais/482744.pdf	Analisar os significados produzidos pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos, ao serem apresentadas práticas educativas que envolvem dimensões pessoal, familiar e social a partir de uma proposta de Educação Financeira Escolar.		Os sujeitos são estudantes da EJA Ensino Médio/Técnico.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
	2022	VIEIRA, Dioneia Maria Samua; BASSO, Susana Schwartz; CECCO, Bruna Larissa; BONDAN, Cecília Romitti; BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos	Educação Financeira e Fiscal: uma ação a partir da Mesadinha e sua turma	Prática Escolar. Operações de Compra. Tributos. Cotidiano.	https://evenc3.blob.core.windows.net/anais/482964.pdf	Apresentar a prática escolar oriunda do Programa Mesadinha e sua turma, trazendo reflexões a partir dos conceitos de Educação Financeira e de Educação Fiscal.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Iniciais.
	2022	NASCIMENTO, Maurício Alves; SOUSA, Ivan Bezerra de	Educação Financeira Crítica: possíveis problematizações a partir da exploração, proposição e resolução de problemas	Educação Matemática. Educação Financeira. Modernidade Líquida. Neoliberalismo. Paradoxo Social.	https://evenc3.blob.core.windows.net/anais/484363.pdf	Relatar a experiência como mediadores de uma oficina na disciplina Tópicos Contemporâneos em Educação Matemática, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da UEPB.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Superior.
	2022	SOUSA, Adriana Santos	Educação Financeira Criativa: a experiência do curso online É da Sua Conta?!	Matemática Criativa, Aprendizagem Criativa. Protagonismo Estudantil. Educação Matemática.	https://evenc3.blob.core.windows.net/anais/483565.pdf	Atender às necessidades no que tange à mobilização de conhecimentos na administração pessoal/familiar e conscientização do papel dos estudantes (e seus familiares) perante à sociedade de consumo em que estamos inseridos.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
	2022	SANTOS, Taynara Karoline dos; HERMANN, Wellington; LORIN, João Henrique	Considerações a respeito da disciplina de Educação Financeira no estado do Paraná	Currículo do Ensino Médio. Conscientização Financeira. Formação Docente.	https://eve.n3.blob.core.windows.net/anais/483913.pdf	Fazer um levantamento das discussões recentes acerca da Educação Financeira que podem ter influenciado a criação de uma disciplina de Educação Financeira na Rede Básica de Ensino do estado do Paraná.		Análise de currículo do Ensino Médio.
	2022	SCHNEIDER, Cintia	Componente curricular eletivo de Educação Financeira: perspectivas com o Novo Ensino Médio	Itinerário Formativo. Aluno Protagonista. Papel Docente.	https://eve.n3.blob.core.windows.net/anais/472864.pdf	Relatar a experiência da docente do componente curricular eletivo de Educação Financeira no Ensino Médio de uma escola pública do interior catarinense.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.
	2022	VIANA, Sidney Leandro da Silca; BARBOSA, Ewellyn Amâncio Araújo; LOZADA, Cláudia de Oliveira	As potencialidades da Aprendizagem Baseada em Problemas na construção da argumentação em problemas de Educação Financeira no Ensino Fundamental	Aprendizagem Baseada em Problemas. Argumentação. Modelagem Matemática.	https://eve.n3.blob.core.windows.net/anais/484438.pdf	Analisar a importância da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) no processo de construção da aprendizagem, observando aspectos relacionados à argumentação e à Modelagem Matemática durante a resolução da Atividade proposta.		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais.
	2022	BRUM, Esttefani Duarte; BONOTTO, Danusa de Lara	A temática Educação Ambiental e Educação Financeira em uma proposta de		https://eve.n3.blob.core.windows.net/anais/479450.pdf	Reconhecer e problematizar as compreensões dos alunos do 9º ano considerando a relação		Os sujeitos são estudantes dos Anos Finais.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
			modelagem na educação			custo x benefício ao comprar um refrigerante.		
	2022	MOTA, Felipe Miranda; SANTOS, Jaciara de Abreu; LOZADA, Cláudia de Oliveira	Uma investigação sobre o processo de Modelagem Matemática e a resolução de problemas em uma Atividade de Matemática Financeira na 3ª série do Ensino Médio	Modelagem. Resolução de Problemas. Matemática Financeira. Processos e Estratégias.	https://evan3.blob.core.windows.net/anais/484400.pdf	Investigar os processos e as estratégias utilizadas pelos estudantes em uma Atividade envolvendo a Modelagem Matemática somada à resolução de problemas com conteúdos de Matemática Financeira numa turma de 3ª série do Ensino Médio.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.
	2022	MENECUCCI, Fabio Alves	Uma Educação Financeira: diferentes perspectivas e suas relações com entendimentos de discentes de pós-graduação	Educação Matemática. Educação Financeira numa Perspectiva Crítica. Compreensões Teóricas de Discentes.	https://evan3.blob.core.windows.net/anais/484517.pdf	Apresentar uma breve discussão acerca das interpretações divergentes sobre Educação Financeira, bem como ver como elas se articulam com falas de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Superior.
	2022	GROHS, Décio de Oliveira; MELO, Gilberto Francisco Alves de	Um produto educacional para o ensino de Educação Financeira Crítica com mediação de aplicativos móveis	Educação Matemática. Educação Financeira Crítica. Tecnologias Digitais.	https://evan3.blob.core.windows.net/anais/474007.pdf	Apresentar a aplicação de uma tarefa envolvendo tributos, taxas e impostos aliado a utilização do aplicativo de dispositivo móvel Quanto		Os sujeitos são estudantes do Ensino Médio.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
			para estudantes do Ensino Médio			foi o Roubo? e Touch RPN.		
	2022	BONATTO, Lucca Jeveaux Oliveira	Possíveis diferenças entre Matemática Financeira e Educação Financeira: significados produzidos por licenciandos em Matemática.	Produção de Significados. Educação Financeira. Matemática Financeira.	https://evn3.blob.core.windows.net/anais/483948.pdf	Analisar os significados produzidos por alunos da disciplina intitulada Matemática Financeira do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória.		Os sujeitos são estudantes do Ensino Superior.
	2022	GARCIA, Cassiana Mallet Cerqueira; BONA, Aline Silva de	Os contextos em livros didáticos: Educação Financeira sob a perspectiva da tendência de Educação Matemática Crítica	Escola Pública. Contexto. EtnoMatemática. Ensino. Cultura. Política.	https://evn3.blob.core.windows.net/anais/480047.pdf	Explorar as potencialidades e limitações do livro didático de Matemática destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental, em particular no contexto de Educação Financeira.		Análise de material dos Anos Finais.
SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - SIPEM	2018	SOUZA, Jéssica Ignácio de; FLORES, Cláudia Regina	Uma história da Educação Financeira na Educação Básica Escolar: uma análise de livros didáticos	Educação Financeira. Matemática Financeira. História da Educação Matemática.	http://www.sbemparana.com.br/ventos/index.php/SIPEM/VII_SIPEM/paper/view/373/328	Analisar a abordagem da Matemática Financeira em livros didáticos.		Análise de material com foco na Matemática Financeira.
	2018	FERNANDES, Luzia de Fatima Barbosa	Contribuições da Sociologia na interpretação da Educação	Educação Matemática. Educação Financeira.	http://www.sbemparana.com.br/ventos/index	Analisar o discurso presente nos materiais didáticos publicados pelo Comitê Nacional de		Análise de material dos Ensinos

BANCO DE DADOS¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
			Financeira para a sala de aula	Sociologia Reflexiva. PerformAtividade.	ex.php/SIP/EM/VII_SI/PEM/paper/view/672/490	Educação Financeira, que foi constituído a partir da instituição da Estratégia Nacional de Educação Financeira, no ano de 2010.		Fundamental e Médio.
	2018	QUEIROZ, Maria Rachel	Insubordinação criativa na Educação em Matemática Financeira: discussões e possibilidades	Insubordinação Criativa. Design Pedagógico. Matemática Financeira.	http://www.sbemparana.com.br/ventos/index.php/SIP/EM/VII_SI/PEM/paper/view/485/235	Apresentar um design pedagógico insubordinado, delineado a partir de algumas experiências em sala de aula, consideradas como possibilidades para o ensino de Matemática Financeira em cursos superiores da área de negócios.		Foco na Matemática Financeira para estudantes do Ensino Superior.
	2018	MANOEL, Camila Aparecida Lopes Coradetti; MANOEL, Alan Pereira; ASSUNÇÃO, Ricardo Gomes	As condições de possibilidades para a constituição dos discursos sobre Matemática Financeira nos currículos do Ensino Médio	Educação Matemática. Matemática Financeira. Currículo. Ensino Médio. Análise do Discurso. Consumo.	http://www.sbemparana.com.br/ventos/index.php/SIP/EM/VII_SI/PEM/paper/view/587/500	Investigar algumas condições de possibilidades que impulsionam o ensino da Matemática e, conseqüentemente, da Matemática Financeira, a partir da segunda metade do século XX.		Foco na Matemática Financeira para estudantes do Ensino Médio.
	2018	LAUDARES, João Bosco; CUNHA, Clístenes Lopes da	Educação Financeira e Matemática Financeira na perspectiva da Educação Matemática	Matemática Financeira. Ensino Médio. Educação Financeira. Resolução de Problemas. Análise do Erro.	http://www.sbemparana.com.br/ventos/index.php/SIP/EM/VII_SI/PEM/paper	Identificar Atividades que promovam uma compreensão das situações reais em Matemática Financeira.		Foco na Matemática Financeira para estudantes do Ensino Médio.

<u>BANCO DE DADOS</u> ¹⁴	ANO	AUTORES	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO DO ESTUDO	MOTIVO DE INCLUSÃO	MOTIVO DE EXCLUSÃO
					/view/471/289			
	2021	QUEIROZ, Maria Rachel	Insubordinação criativa: uma compreensão sob lentes da teoria de Sfard a partir de incidentes na Matemática Financeira	Insubordinação Criativa. Conflitos Discursivos. Incomensurabilidade. Coexistência.	https://evan3.blob.core.windows.net/anais/378483.pdf	Delinear uma compreensão sobre o conceito de Insubordinação criativa (D'Ambrósio, Lopes, 2015), utilizando constructos sustentados por meio da teoria discursiva de Sfard (2008).		Foco na Matemática Financeira para estudantes do Ensino Superior.
	2021	HARTMANN, Andrei Luís Berres; MALTEMPI, Marcus Vinicius	Educação Financeira e Educação Matemática Crítica: compreensões e um levantamento bibliográfico de pesquisas brasileiras	Revisão de Literatura. Catálogo da Capes. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Dissertações de Mestrado. Teses de Doutorado.	https://evan3.blob.core.windows.net/anais/359508.pdf	Apresentar e discutir um levantamento bibliográfico a partir das produções acadêmicas disponíveis no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.	Discute elementos que corroboram com a pesquisa: Educação Financeira. Educação Matemática Crítica e Educação de Jovens e Adultos.	

APÊNDICE F – DISSERTAÇÕES DO ESTADO DA ARTE

BANCO DE DADOS ¹⁵	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO GERAL	MOTIVO DE INCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD	2007	SILVEIRA, Karla Beatriz Vivian	O Educando da EJA: dificuldades e superações na aprendizagem de Matemática Financeira	EJA. Dificuldades. Superações. Aprendizagem. Matemática.	http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/bitstream/UFN-BDTD/416/1/Karla%20Beatriz%20Vivian%20Silveira.pdf	Analisar as dificuldades de aprendizagem no ensino da Matemática apresentadas pelo educando da EJA/Ensino Médio e as suas possíveis superações.	Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Ensino Médio.	UNIFRA - RS
	2012	COSTA, Luciano Pecoraro	Matemática Financeira e Tecnologia: espaços para o desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos da Educação de Jovens e Adultos	Educação de Jovens e Adultos. Matemática Financeira. Criticidade. Cidadania. Tecnologia.	https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1559/1/lucianopecorarocosta.pdf	Desenvolver competência crítica em estudantes da Educação de Jovens e Adultos por meio de ambientes de aprendizagem matemático-financeiros, tendo como ferramentas os recursos tecnológicos (calculadora/computador).	Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Ensino Médio.	UFJF - MG
	2015	COSTA, Ana Luíza Severina Araujo	Matemática Financeira e Cidadania: Interlocução, leituras e experiências	Educação Financeira. Consumo. Educação Matemática.	https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/2553/2/PDF%20-%20Ana%20Luíza%20Araujo%20Costa.pdf	Investigar e desenvolver uma proposta didática, a partir de um curso de Educação Matemática Financeira para os alunos do nono ano EJA, incorporando contribuições do construtivismo sócio culturalista e sócia crítica, assimiladas pelo enfoque CTS (Ciências, Tecnologia e Sociedade).	Os sujeitos são estudantes da EJA Anos Finais.	UEPB - PB

¹⁵ Se desejar retornar ao capítulo da Revisão de Literatura, clique em “BANCO DE DADOS” em qualquer página da tabela.

BANCO DE DADOS¹⁵	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO GERAL	MOTIVO DE INCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
	2015	CARGNIN, Rita Maria	Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de ensino através da resolução de problemas	Resolução de Problemas. Matemática Financeira. Educação de Jovens e Adultos.	http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/bitstream/UFN-BDTD/681/5/Dissetacao_RitaMariaCargnin.pdf	Verificar as contribuições da metodologia Resolução de Problemas para o ensino-aprendizagem de Matemática Financeira e para o enfrentamento de situações do cotidiano dos alunos da EJA.	Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Ensino Médio.	UFN - RS
	2019	CASADO, Wellison Gomes	A Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos: possibilidades de ensino e aprendizagens	Matemática Financeira. Educação de Jovens e Adultos. Ensino. Formação Crítica.	https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3317#preview-link1	Refletir sobre o ensino da Matemática Financeira para estudantes do 5º ciclo (8º e 9º anos) da Educação de Jovens e Adultos.	Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Anos Finais.	UEPB - PB
	2019	SOUZA, Maria Islany Caetano de	Textos de outros contextos: contribuições para o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos	Gêneros Textuais. Linguagem Matemática. Dialogismo. EJA.	https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/4238/2/PDF%20-%20Maria%20Islany%20Caetano%20de%20Souza.pdf	Analisar em que medida os textos de outros contextos presentes no livro do EJATEC favorece a aprendizagem de Matemática na EJA, de que modo oportunizam a construção de uma visão crítico-social desse aluno e torna-o um sujeito capaz de estabelecer interferências críticas sobre a sua função na sociedade.	Foca em textos para ensino de Matemática Financeira na EJA Anos Finais e Ensino Médio Profissionalizante.	UEPB - PB

BANCO DE DADOS¹⁵	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO GERAL	MOTIVO DE INCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
	2019	ROSSETTO, Júlio César	Educação Financeira Crítica: a gestão do orçamento familiar por meio de uma prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos	Educação Financeira Crítica. Educação de Jovens e Adultos. Analfabetismo Financeiro. Controle Financeiro.	https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/fa9572f9-0b7c-44c8-9b9a-e6abac4c88ea/content	Investigar como o desenvolvimento de uma prática pedagógica embasada na Educação Financeira Crítica pode influenciar na gestão do orçamento familiar de alunos do 2º ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos	Os sujeitos são estudantes da EJA Ensino Médio.	UNIVATES - RS
	2020	SEIXAS, Geovânia dos Santos	Significados externalizados por alunos da EJA frente à resolução de questões sobre o tema Educação Financeira	Aprendizagem Significativa Crítica. Mapas Conceituais. Peixe. Encceja.	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/22486	Investigar evidências de aprendizagem crítica significativa no processo de resolução de Atividades propostas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), envolvendo como tema a Educação Financeira.	Os sujeitos são estudantes da EJA Ensino Médio.	UFSM - RS
	2020	XISTO, Luiz Paulo	Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA): buscando uma visão empreendedora para estudantes adultos no município de Irupi - ES	Educação Financeira. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Empreendedorismo. Tomadas de Decisão.	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11658	Entender como indivíduos-consumidores da EJA, de uma escola da rede pública de ensino do Espírito Santos - ES, se comportam e tomam suas decisões financeiro-econômicas perante situações-problemas, que envolvam diferentes formas de consumo, investimento, planejamento financeiro e empreendedorismo.	Os sujeitos são estudantes da EJA Ensino Médio.	UFJF - MG

BANCO DE DADOS ¹⁵	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO GERAL	MOTIVO DE INCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
	2020	NASCIMENTO, Wesley Gonçalves do	Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: vivências no Instituto Federal de Goiás (IFG)	Educação Financeira. Educação de Jovens e Adultos. Financeiro. Endividamento. Inadimplência.	https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/e80d5fa6-4dd5-4e4d-a6cb-19b38944927d/content	Investigar como tem ocorrido a abordagem da temática: Educação Financeira, e conhecer as compreensões dessa para os estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Alimentos e Modelagem do Vestuários (Campus Aparecida de Goiânia) e Enfermagem (Campus Goiânia Oeste) da EJA do IFG.	Os sujeitos são estudantes da EJA Ensino Médio/Técnico.	UNIVATES - RS
	2021	PUNTEL, Elis	UEPS para a investigação da Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos	Proposta Interdisciplinar. Registros de Representação Semiótica. Metanálise. Literacia Financeira.	https://bdt.dibict.br/vufind/Record/UFMSM_9fd2b08c59edcb75a363c113e47786	Produzir Unidades Didáticas Potencialmente Significativas para o ensino da Educação Financeira com situações didáticas interdisciplinares que enfatizem a criticidade e os Registros da Representação Semiótica para a Educação de Jovens e Adultos.	Os sujeitos são estudantes da EJA Anos Finais.	UFMS - RS
	2021	SILVA, Maria Manuela Figuerêdo	Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: o livro didático, as concepções de professores e o planejamento de suas práticas	Educação Financeira. Educação de Jovens e Adultos. Livros Didáticos. Concepções de Professores. Ensino. Educação Matemática Crítica.	https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/40619/1/DISSERTA%203%87%203%830%20Manuela%20Figuer%20do%20Silva.pdf	Analisar livros didáticos, as concepções e o planejamento de práticas pedagógicas de professores de Matemática do Ensino Médio na modalidade da EJA sobre Educação Financeira.	Os sujeitos são professores.	UFPE - PE

BANCO DE DADOS¹⁵	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO GERAL	MOTIVO DE INCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
	2023	MEROLA, Rafael de Moraes	Juros, consumo e meio ambiente: um olhar para a Educação Financeira presente no livro didático do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos	Educação Financeira. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Educação Matemática. Livros Didáticos.	https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e19f9a99-4a27-40c1-a3d8-a7e818e56c05/content	Compreender as possibilidades e limitações que se apresentam sobre a Educação Financeira no livro didático do Ensino Médio da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.	Análise de material da EJA Ensino Médio.	UNESP - SP
	2023	ANDRADE, Natália Cristina Cal	A Educação Financeira como estratégia múltipla para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Educação Matemática Crítica. Educação Financeira. Produto Educacional. Ensino Médio	https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/31597/1/texto%20completo.pdf	Analisar as possibilidades da utilização de Educação Financeira, fundamentada na Educação Matemática Crítica, como estratégia múltipla para estudantes da EJA.	Os sujeitos são estudantes da EJA Ensino Médio.	UFV - MG
CATÁLOGO DE TESES & DISSERTAÇÕES CAPES - CTD	2013	RESENDE, Amanda Fabri de	A Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura da produção de significados financeiro-econômicos de dois indivíduos-consumidores	Educação de Jovens e Adultos. Consumo. Gênero. Produção de Significado. Tomada de Decisão.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/publicacoes/colecoes/ta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=84088	Elaborar um produto educacional que aborde situações financeiro-econômicas, que possam compor um material de apoio às aulas dos professores de Matemática da EJA, no que diz respeito ao tema Educação Financeira.	Os sujeitos são estudantes da EJA Anos Finais.	UFJF - MG

BANCO DE DADOS¹⁵	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO GERAL	MOTIVO DE INCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
	2014	FLOR, Luciano de Almeida	Discussões da Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos	Educação de Jovens e Adultos. Matemática Financeira. Educação Financeira. Consumismo.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2247443	Desenvolver conhecimentos da Matemática Financeira com alunos da EJA, habilitando-os a decidir sobre um consumo, de forma clara e prática, aquilo que, de fato, devem adquirir, sem serem vítimas da atual sociedade de consumo e contribuindo para o desempenho de suas Atividades profissionais.	Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Ensino Médio/Técnico.	UENF - RJ
	2015	ALBUQUERQUE, Vanessa de	A abordagem da Educação Financeira nas escolas: uma proposta didática para Educação de Jovens e Adultos nos Anos Finais do Ensino Fundamental	Educação Financeira. Educação de Jovens e Adultos. Educação Matemática. Sequência de Atividades.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3485864	Elaborar uma sequência de Atividades de Matemática Financeira orientada para as especificidades dos estudantes da EJA do Ensino Fundamental.	Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Anos Finais.	UNIGRANRIO - RJ

BANCO DE DADOS¹⁵	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO GERAL	MOTIVO DE INCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
	2015	BARTMEYER, Claudilene Aparecida Pandorf	Ensino de habilidades monetárias para educandos com deficiência intelectual (DI) da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Ensino da Matemática. Deficiência Intelectual (DI). Educação Financeira. Ensino de Habilidades Monetárias. Educação de Jovens e Adultos (EJA).	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3037533	Analisar a estratégia de ensino "Conhecer e utilizar o dinheiro" a ser aplicada em uma turma da EJA, formada por educando com DI, no que concerne à aquisição das habilidades de reconhecimento de notas de papel moeda e moedas de metal do sistema monetário brasileiro para uma maior autonomia do educando.	Foco na Educação para Pessoas com Deficiência.	UTFPR - PR
	2018	ANTONANGELO, Amanda Rodrigues	Economia doméstica na Educação de Jovens e Adultos	Economia Doméstica. Educação Financeira. Educação de Jovens e Adultos. Matemática Financeira. Planilha de Consumo Mensal.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6598739	Analisar os conteúdos sobre Educação Financeira e, principalmente, uma aplicação de Atividade pedagógica de auxílio aos alunos na organização de seu orçamento doméstico, através de cálculos matemáticos e modelagem Matemática.	Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Ensino Médio.	UTFPR - PR

BANCO DE DADOS ¹⁵	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO GERAL	MOTIVO DE INCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
	2018	MUNIZ, Carlos Magno Oliveira	Educação de Jovens e Adultos (EJA) e saberes matemáticos sob a perspectiva da Educação Financeira Escolar	Educação Matemática. Engenharia Didática. Planejamento Financeiro. Teoria das Situações Didáticas.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viEwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7222811	Investigar se os saberes matemáticos têm sido potencialmente válidos no aprendizado em Educação Financeira para os alunos da Educação de Jovens e Adultos.	Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Ensino Médio.	UNIGRANRIO - RJ
	2018	CHIAPPETTA, Stephany Karoline de Souza	EtnoMatemática como aporte para o ensino de Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos	EtnoMatemática. Educação de Jovens e Adultos. Educação Financeira. Matemática Financeira. Aprendizagem Significativa.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viEwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6873708	Identificar se as formas metodológicas adotadas por professores da EJA de um município da Mata Norte do estado de Pernambuco possuem embasamento teórico-metodológico.	Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Ensino Médio.	UPE - PE
	2018	SANTOS, Lilian Regina Araujo dos	Educação Financeira Escolar na EJA: discutindo a organização orçamentária e a gestão de pequenos negócios informais	Educação Matemática. Educação Financeira Escolar. Engenharia Didática. Teoria das Situações Didáticas. Educação de Jovens e Adultos.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viEwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7100266	Apresentar a Educação Financeira de forma crítica, dando aos alunos condições de se organizar financeiramente e ter uma atitude consciente frente às situações financeiras apresentadas.	Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Ensino Médio.	UFJF - MG

BANCO DE DADOS¹⁵	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO GERAL	MOTIVO DE INCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
	2018	LIMA, Ivonildo Ferreira	O livro didático para o ensino de Matemática: análise sobre o conteúdo de Matemática Financeira nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos	Livro Didático de Matemática. Educação Financeira. Educação para o Consumo. Anos Finais do Ensino Fundamental/EJA.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viEwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7089452	Analisar a forma de o livro didático adotado na rede municipal de Maceió aborda o assunto de Matemática Financeira para o segundo segmento, ou seja, para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos.	Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Anos Finais.	UFAL - AL
	2019	HURTADO, Antonio Paulo Guillen	Educação Financeira: material didático para Educação de Jovens e Adultos	Educação Financeira. EJA. Livro Didático. ENEF.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viEwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8695167	Desenvolver um livro didático com base nos pressupostos da Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF.	Os sujeitos são estudantes da EJA Ensino Médio.	UENP - PR
	2019	SANTOS, Dayse Queiros	Educação Financeira de Jovens e Adultos: uma proposta de intervenção a partir da Base Nacional Comum Curricular	Letramento Financeiro. Currículo Escolar. Educação de Jovens e Adultos. Sequência Didática.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viEwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7847271	Descrever e analisar sobre a abordagem da Matemática Financeira nas aulas de Matemática da EJA, ratificando a importância de metodologias mais apropriadas para as aulas de Educação Financeira da EJA.	Os sujeitos são estudantes da EJA Ensino Médio.	UNEB - BA

BANCO DE DADOS¹⁵	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO GERAL	MOTIVO DE INCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
	2019	CHAGAS, Márcio Alexandre do Nascimento	Qual é o seu "cafezinho"? A inclusão social de alunos da EJA	Educação Financeira. Educação de Jovens e Adultos. Ensino Híbrido. Inclusão Social. Facebook.	https://sucu.pira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viEwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8695236	Investigar quais os impactos na inclusão social de alunos da EJA são resultantes da discussão de alguns temas sobre Educação Financeira.	Foco na validação de material para a Educação à Distância com estudantes da EJA Ensino Médio.	ANHANGUERAS - SP
	2020	VIANA, Wanderson Felix	A EtnoMatemática como um aporte epistemológico na Educação de Jovens e Adultos: um estudo no âmbito do comércio ambulante	EtnoMatemática. Teoria da Aprendizagem Significativa. Matemática Financeira. Educação Financeira. Educação de Jovens e Adultos-EJA.	https://sucu.pira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viEwTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10912607	Analisar as possíveis implicações na prática docente de um grupo de professores de Matemática ocasionadas durante o processo de formação continuada/atualização, envolvendo a elaboração e uso de recurso pedagógico para a Educação Financeira, devidamente embasada na EtnoMatemática e na teoria da Aprendizagem Significativa.	Os sujeitos são professores.	UPE - PE

BANCO DE DADOS ¹⁵	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO GERAL	MOTIVO DE INCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
	2021	CARDOSO, Renata Nogueira	Educação Financeira para Jovens e Adultos: uma aplicação utilizando dispositivos móveis	Educação de Jovens e Adultos. Educação Financeira. Dispositivos Móveis.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viawTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11196012	Investigar se a utilização de sequências didáticas, contemplando temas de Educação Financeira por meio de conteúdos de Matemática Financeira e seus Registros de Representação Semiótica, com o auxílio de dispositivos móveis, favorece o processo de ensino e aprendizagem de alunos da EJA III.	Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Ensino Médio.	IFF - RJ
	2022	SILVA, Lindeval Luiz Caldas da	A importância da Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso com alunos do Ensino Médio da EJA em uma escola pública no município de Santana-AP	Educação de Jovens e Adultos. Matemática Financeira. Educação Financeira.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viawTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13156135	Realizar um estudo sobre a abordagem dos assuntos de Matemática Financeira e Educação Financeira na EJA.	Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Ensino Médio.	UNIFAP - AP

BANCO DE DADOS¹⁵	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO GERAL	MOTIVO DE INCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
	2022	COSTA, Ana Paula Rodrigues da	Educação Financeira Escolar e EJA: analisando significados produzidos por alunos durante práticas educativas investigativas	Educação Financeira Escolar. Educação Matemática. Educação de Jovens e Adultos. Produção de Significados.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11870792	Analisar os significados produzidos pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos, ao serem apresentados a práticas educativas que envolvam dimensões pessoal, familiar e social a partir de uma proposta de Educação Financeira Escolar.	Os sujeitos são estudantes da EJA Ensino Médio/Técnico.	IFES - ES
	2022	SANTANA, Daiany dos Reis	Análise da evasão escolar na EJA e uma proposição ao ensino de Matemática visando a permanência dos estudantes	Educação Básica. Práticas Docentes. Abandono ou Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos. EtnoMatemática. Educação Financeira.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11650032	Investigar as situações que se relacionam à ocorrência da evasão escolar na EJA, dando ênfase ao uso da Educação Financeira como estratégia para favorecer a permanência dos estudantes, considerando o processo de ensino da Matemática.	Revisão literária com foco na evasão de estudantes da EJA.	UENP - PR
	2023	BORGES NETO, Alcides Coelho	Educação Financeira: uma abordagem de ensino na EJA do sistema prisional	Ensino de Matemática. Educação Financeira. Educação Prisional. Educação de Jovens e Adultos.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14393255	Investigar de que modo a aplicação de uma proposta pedagógica de Educação Financeira para a EJA no sistema prisional pode favorecer a compreensão sobre o tema pelas mulheres privadas de liberdade.	Os sujeitos são estudantes da EJA Ensino Médio.	UNIGRANRIO - RJ

BANCO DE DADOS ¹⁵	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	LINK DE ACESSO	OBJETIVO GERAL	MOTIVO DE INCLUSÃO	INSTITUIÇÃO
	2023	VERAS, Helena Bertoleti	A Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos	Educação Matemática. Educação Financeira. Matemática Financeira. Educação de Jovens e Adultos. Planejamento Financeiro.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14372022	Analisar as contribuições da aprendizagem da Matemática Financeira e seus registros para o planejamento financeiro familiar de alunos da Educação de Jovens e Adultos.	Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Anos Finais.	UFMT - MT
	2023	MARTINS, Matheus dos Santos	Educação Financeira na Educação do Campo: uma proposta de ensino de Matemática para alunos da EJA	Educação Financeira. Educação do Campo. Educação de Jovens e Adultos. Educação Matemática.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14739806	Propor um produto educacional de Matemática, em formato de e-book, com tema transversal Educação Financeira para alunos da 3ª etapa da EJA, de uma comunidade do Campo do Pará.	Os sujeitos são estudantes da EJA CAMPO Ensino Médio.	UFPA - PA
	2023	MARQUES, Gilvan de Souza	O ensino de porcentagem por meio de resolução de problemas com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 4ª etapa	Ensino de Porcentagem. Matemática Financeira. Educação de Jovens e Adultos. Educação Financeira. Ensino-aprendizagem.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/colta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14065741	Apresentar uma proposta de ensino de porcentagem por meio de resolução de problemas para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 4ª etapa.	Foco na Matemática Financeira com estudantes da EJA Anos Finais.	UFPA - PA

ANEXO A¹⁶ – ENCAMINHAMENTO PARA COLETA DOS DADOS



Prefeitura Municipal de Garanhuns
Secretaria Municipal de Educação



ENCAMINHAMENTO

Ilmo.(a) Sr.(a) Diretor (a),

Encaminhamos a V.Sa. o (a) estagiário (a) **Arlam Dielcio Pontes da Silva**, para realização de ações/atividades educacionais relacionadas a **Pesquisa de Doutorado**, vinculado ao **Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnologia EDUMATEC** da **Universidade Federal de Pernambuco UFPE**, para a **Educação de Jovens e Adultos EJA**, a partir de **26/09/2022**, nesta Unidade de Ensino.

Obs: Este encaminhamento não caracteriza vínculo empregatício.

Garanhuns, 26 de setembro de 2022.

Rodolfo Alves de Souza

RODOLFO ALVES DE SOUZA
Diretor Administrativo
Mat. 11070

Ilmº. Sr. (a): [REDACTED]

Unidade: [REDACTED]

Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns
Rua Siqueira Campos, 75 – Centro – CEP: 55293-010
Tel: 87 3025-2525

¹⁶ [Clique aqui](#) para retornar ao capítulo da Metodologia.

ANEXO B¹⁷ – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(para maiores de 18 anos ou emancipados)

Convidamos o(a) Sr.(a.) para participar como voluntário(a) da pesquisa de **Tese de Doutorado** sobre **Educação Financeira Escolar para estudantes da EJA**, que está sob a responsabilidade do pesquisador **Arlam Dielcio Pontes da Silva**, Rua _____, nº _____, Bairro _____, CEP _____, Telefone: (____) _____, e-mail: arlam.silva@ufpe.br. Está sob a orientação da Prof^a. Dr^a. **Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho**, Telefone: (____) _____, e-mail: liliane.lima@ufpe.br e da Prof^a. Dr^a. **Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa**, Telefone: (____) _____, e-mail: cristiane.pessoa@ufpe.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com os responsáveis por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concordar com a realização do estudo, pedimos que assinale a opção: declaro que li (ou escutei a leitura), entendi e concordo com o que está disposto no atual documento. Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Informações sobre a pesquisa:

A pesquisa tem como tema central a Educação Financeira Escolar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Temos como base teórica as ideias da Educação Matemática Crítica do Ole Skovsmose, para tanto, estamos investigando a tomada de decisões relacionada ao tema Educação Financeira na mobilização dos *backgrounds* e *foregrounds* de estudantes público da EJA. A participação nesta pesquisa consiste em responder entrevistas estruturadas e semiestruturadas, bem como a frequência e participação de aulas com o pesquisador, havendo o registro em áudio.

Os riscos em participar desta pesquisa podem estar relacionados ao desconforto na exposição de situações, ideias ou reflexões pessoais, além dos riscos da vida cotidiana. Mas, para minimizar o risco, **não haverá divulgação pública com qualquer identificação sua de imagem, voz e nome.**

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

¹⁷ [Clique aqui](#) para retornar ao capítulo da Metodologia.

Os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em computador e pen drive pessoal, sob a responsabilidade do pesquisador, pelo período de no mínimo 5 anos. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

As dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas com o pesquisador responsável, via e-mail: arlam.silva@ufpe.br e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do contato telefônico (___) _____.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 – Cidade Universitária, Recife/PE, CEP: 50740-600, Telefone (81) 2126-8588, e-mail: cepccs@ufpe.br.**

PESQUISADOR

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____,
CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo de **Tese de Doutorado sobre Educação Financeira Escolar para estudantes da EJA**, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, durante o desenvolvimento da pesquisa, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento).

() Sendo assim, declaro que li (ou escutei a leitura), entendi e concordo com o que está disposto no atual documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento, durante o desenvolvimento da pesquisa. Eu concordo que os dados coletados para este estudo sejam usados para os propósitos descritos.

GARANHUNS, ____/____/_____.

VOLUNTÁRIO(A)

Sim, o melhor é apressar
o fim desta ladainha,
o fim do rosário de nomes
que a linha do rio enfia;
é chegar logo ao Recife,
derradeira ave-maria
do rosário, derradeira
Invocação da ladainha,
Recife, onde o rio some
e esta minha viagem se fina.

(Melo Neto, 1974, n.p.)

