



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

GLAUCIANE DA SILVA VIEIRA

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA E TOMADA DE DECISÃO: significados produzidos
por estudantes do 5º ano do ensino fundamental**

Recife

2021

GLAUCIANE DA SILVA VIEIRA

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA E TOMADA DE DECISÃO: significados produzidos
por estudantes do 5º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dr^a. Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1543

- V658e Vieira, Glauciane da Silva.
Educação financeira e tomada de decisão: significados produzidos por
estudantes do 5º ano do ensino fundamental. / Glauciane da Silva Vieira. –
Recife, 2021.
191 f.
- Orientadora: Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica,
2021.
Inclui Referências e Apêndices
1. Ensino Fundamental – estudantes - educação financeira. 2. Educação
Financeira – contextos. 3. Estudantes - tomada de decisão. 4. Significado –
produção. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Pessoa, Cristiane Azevêdo dos Santos.
(Orientadora). II. Título.
- 370 (23. ed.)
UFPE (CE2021-031)

GLAUCIANE DA SILVA VIEIRA

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA E TOMADA DE DECISÃO: significados produzidos
por estudantes do 5º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Aprovada em: 09/03/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Gilda Lisbôa Guimarães (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ivail Muniz Júnior (Examinador Externo)
Colégio Pedro II

Aos familiares

Aos amigos

Aos pesquisadores

E aos sonhos que pareciam impossíveis

AGRADECIMENTOS

Entre tantas passagens importantes registradas nas Sagradas Escrituras, há uma que sempre chama a minha atenção, quando o salmista questiona de que forma poderíamos retribuir ao Senhor, todos os benefícios concedidos. Se olharmos para a nossa condição humana, perceberemos que somos limitados e que não temos capacidade para retribuí-lo, pois, tudo o que somos e o que conquistamos ao longo de nossas vidas, dependem dos feitos e da graça concedida e, o que nos resta, é apenas agradecer.

É com base nessa reflexão que começo agradecendo primeiramente a Deus, porque é por Ele que vivemos e nos movemos. É Ele que nos dá inspiração para anotar no papel as ideias que fluem, algumas articuladas e outras que não passam de pensamentos e devaneios. Mas, assim como a pintura de uma tela, ou mesmo, a construção de uma casa, as palavras, orações e períodos vão se articulando, se harmonizando, e algum tempo depois, sente-se que o alicerce está pronto e as paredes são erguidas. Por isso, a Deus toda a glória, para todo o sempre!

A minha gratidão também expresso à minha querida família. Aos meus pais Manoel Sotero e Maria José, que apesar das dificuldades e da pouca condição financeira, sempre estiveram ao meu lado, me encorajando a nunca desistir dos meus sonhos. Obrigada pai e mãe! Por todos os ensinamentos, pelas orações, pelas palavras de conforto, pelo carinho e cuidado. Saibam que tudo o que sou e tenho hoje, devo a vocês, pois, os dois são os alicerces da minha vida. Aos meus irmãos Magno Manoel e Glaucia Milena por entender minhas ausências nas reuniões familiares, pelos incentivos e pelos momentos de lazer proporcionados para que a jornada acadêmica fosse mais leve. Ao esposo querido e amado Lucennio dos Santos, por pegar no peso comigo, por ser um amigo, por escutar meus desabafos, por virar noites lendo textos e fazendo fichamentos, pelo carinho, compreensão e por me suportar nos momentos de estresse. Obrigada amor, por tudo!

Aos demais familiares pelo incentivo e apoio. Aos meus sogros, cunhadas, tios (as), primos (as) e avó pelas intercessões em meu favor.

A você Cris, que mais do que orientadora se tornou amiga e confidente. Jamais esquecerei o dia em que você cruzou o meu caminho na disciplina de Fundamentos do Ensino da Matemática II. Lembro-me de ter comentado com uma amiga: Nossa! Que professora! E não era pra menos. Vi na minha frente mais do que uma docente, vi uma pessoa com sensibilidade, com empatia, realizada profissionalmente e naquele momento

entendi o verdadeiro sentido do que é ser professor (a). Com você aprendi a gostar da Matemática, tanto que fiz o PIBID na área, o Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação e, agora o Mestrado. E isso mostra o quanto bons professores podem influenciar a vida pessoal e acadêmica dos estudantes. Hoje, quando as pessoas me perguntam quem é a minha orientadora e digo: Cris Pessoa, todas sem exceção dizem: Nossa! Cris é um amor, é maravilhosa. E é mesmo! Há quem diga que foi sorte, eu costumo dizer que nada é por acaso e que tudo acontece com a permissão de Deus. E como Ele foi e está sendo bondoso comigo. Já lhe disse isso em outros momentos, mas não canso de repetir: Somente uma pessoa que carrega um nome com um significado tão profundo, consegue ser assim. Você Cris, é um ser humano incrível! É a personificação do amor de Deus! É aquela que sabe equilibrar (como ninguém) à altura o texto na revisão, que acredita no potencial do aluno, que incentiva e que se importa com cada um. Costumo dizer, para as pessoas mais próximas, que o amor que você tem pelos seus orientandos é semelhante ao de Cristo, que nos constrange, ou seja, que muda a forma como vemos e tratamos as pessoas. Que nos faz querer sempre fazer o certo, o que é bom e que nos impulsiona a querer produzir mais e mais. Obrigada por tudo, pelas orientações (não apenas de ordem acadêmica), pela paciência, pelo cuidado no falar, por todo o carinho e compreensão. Espero que nossa parceria e amizade sejam cultivadas por muitos anos e que produzamos bons frutos. Amo-te, Cris!

Não poderia deixar de externar meus agradecimentos aos professores e aos técnicos administrativos do EDUMATEC, que sempre estiveram à disposição. A cada professor (a) da linha de Processos, pelas contribuições.

Em especial a professora Dr^a. Gilda Guimarães, por todos os ensinamentos e contribuições com a pesquisa. Digo que há críticas que doem, outras que transformam e as que a gente aceita e, hoje quando vejo o rumo que esta dissertação tomou, só tenho que te agradecer Gilda, pelas provocações, pelos questionamentos e por nos tirar da nossa zona de conforto. O “medo” que sentia de você, se tornou em admiração, pela pessoa que és. Gratidão! Também, deixo aqui registrado os agradecimentos ao professor Dr. Ivail Muniz, por ter aceitado o convite para fazer parte da banca, por ser tão acessível, pelas valiosas contribuições para a pesquisa, pelo envio dos materiais, enfim, por tudo! Obrigada.

Ao GREDAM – Grupo de Estudos em Desenvolvimento e Aprendizagem da Matemática na Educação Básica, pela amizade, parceria e pela troca de conhecimentos. Nossa! Como vocês foram e são especiais. Obrigada a cada um (a) pelos ricos

momentos, pelo olhar cuidadoso com a pesquisa, pelo respeito com o outro, pelas falas tão ricas e carinhosas e pelo acolhimento. Obrigada gente, de verdade!

Em especial a Ildinha e a Zenir, mulheres incríveis que passaram a fazer parte da minha vida! Obrigada queridas, pela escuta, pelos conselhos, pelas orientações. Pelo dom de me acalmar em meio aos meus conflitos internos, em meio às incertezas e angústias. Louvo a Deus pela vida de vocês!

Às minhas queridas amigas Maria Luciane, Marilene Severina e Laila Farias, que desde a Graduação estiveram ao meu lado, aconselhando, incentivando e vibrando a cada conquista. Obrigada meninas, por vocês fazerem parte da minha vida! Obrigada UFPE pelo presente.

À minha turma do mestrado (2019), em especial as “fadas sensatas”: Rita, Émile, Flávia, Elba, Poli, Rayssa, Manu, Joélia, Cláudia que durante o curso, pudemos estreitar laços de amizade, compartilhar um pouco de nossas vidas, desabafar, expor nossas angústias, medos, anseios, projetos e dá boas risadas. Meninas, como você são feras! Obrigada a cada uma por ser meu porto seguro, por tornar o dia mais leve com direito a “overdose” de mensagens no WhatsApp (risos). Espero que possamos cultivar nosso vínculo para além da UFPE.

Aos amigos e irmãos da igreja: Jéssica, Sandra, Luciane, Afonso, Inês, Martiniano, Kely, Vânia, Jane e entre outros, pelas orações, pelas palavras de conforto, pelo incentivo, pelas ligações, pela compreensão nas ausências dos cultos. Enfim, por sempre me encorajar a olhar para frente, independente das dificuldades e das circunstâncias, olhando para Cristo, autor e consumidor na nossa fé.

A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de estudos concedida. Sem a qual não seria possível realizar a pesquisa.

Aos pais e estudantes, pela disponibilidade e por tornar o processo de pesquisa possível.

Agradeço também a você leitor (a), por ter decidido acessar esta dissertação e acompanhar um pouco de nossas reflexões sobre a Educação Financeira. Espero poder contribuir com a sua pesquisa, que aquilo que você já conhece sobre o tema possa ser aprimorado, e aquilo que você não conhece possa ser apreendido. Sinta-se à vontade nesta jornada.

Não que sejamos capazes, por nós, de pensar alguma coisa, como de nós mesmos; mas a nossa capacidade vem de Deus (II Coríntios 3 - 5).

RESUMO

Nosso estudo busca analisar como estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental se posicionam diante de uma situação de Educação Financeira, envolvendo o uso e o valor do dinheiro. Especificamente buscamos entender quais os significados (LINS, 2012) que estudantes de diferentes realidades socioeconômicas atribuem para o uso e valor do dinheiro e identificar nos discursos dos estudantes temáticas de Educação Financeira discutidas por Santos (2017). Utilizamos como fundamentação teórica o Modelo dos Campos Semânticos (MCS), de Lins (2012) a partir da definição do autor sobre significado e sobre o conceito de leitura plausível. A pesquisa, de natureza qualitativa, conta com a participação de dez estudantes de cinco escolas distintas. O critério que escolhemos para diferenciar os contextos econômicos foi o valor da mensalidade da escola para o 5º ano do Ensino Fundamental e também se a escola era pública ou privada. As entrevistas realizadas de modo *online* aconteceram em dias e horários negociados previamente com os pais dos estudantes. Diante dos dados coletados, verificamos que apesar de os estudantes produzirem significados na mesma direção, há em suas ações enunciativas, diferenças relacionadas ao contexto e à realidade socioeconômica na qual cada aluno está inserido. Além disso, foi possível perceber por meio das análises, que nem sempre os estudantes tomam suas decisões pelo viés de aspectos matemáticos, que há em seus discursos uma alusão a algumas temáticas de Educação Financeira, discutidas por Santos (2017) e que os estudantes têm pouca ou quase nenhuma noção sobre o valor do dinheiro. Dessa forma, destacamos a necessidade de um trabalho com a Educação Financeira – quer seja no ambiente familiar e/ou escolar – que enriqueça essas discussões, para que os estudantes desenvolvam um pensamento crítico e reflexivo sobre o uso do dinheiro.

Palavras-chave: Educação Financeira. Ensino Fundamental. Tomada de Decisão. Produção de Significados.

ABSTRACT

In our study, we sought to analyze how students in the 5th grade of elementary school are positioned in a situation of Financial Education, involving the use and value of money. Specifically, we seek to understand the meanings (LINS, 2012) that students from different socioeconomic realities attribute to the use and value of money and to identify in the speeches of the thematic students of Financial Education discussed by Santos (2017). We use the Model of Semantic Fields (MSF), by Lins (2012) as theoretical foundation, based on the author's definition about the meaning and the concept of plausible reading. The research has a qualitative nature and ten students from five different schools participated. The criterion we chose to differentiate the economic contexts was not only the value of the school tuition for the 5th grade, but also whether the school was public or private. The interviews were conducted online on days and times previously negotiated with the parents of the students. In view of the data collected, we verified that although the students produce meanings in the same direction, there are in their demonstrated actions, differences related to the context and the socioeconomic reality in which each student is inserted. In addition, it was possible to notice through analysis that the students do not always make their decisions due to mathematical aspects, there is an allusion in their speeches to some themes of Financial Education, discussed by Santos (2017). It was possible to notice that students have little or no notion of money value. Thus, we highlight the need to work with Financial Education - whether in the family and/or school environment - to enrich these discussions. From this intervention, the students can develop a critical and reflective thinking about the use of money.

Keywords: Financial Education. Elementary School. Decision Making. Production of Meanings.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Países que possuem Estratégia Nacional de Educação Financeira consolidada ou em fase de preparação

QUADRO 2 – Guia de perguntas e possíveis respostas

QUADRO 3 – Categorias elaboradas a partir das falas dos estudantes para analisar os dados

QUADRO 4 – Perfil socioeconômico dos estudantes

QUADRO 5 – Códigos alfanuméricos usados nas análises

QUADRO 6 – Produtos elencados pelos estudantes como necessários

QUADRO 7 – Significados produzidos para a categoria *uso do dinheiro com produtos necessários*, pelos estudantes, por tipo de escola

QUADRO 8 – Produtos considerados como desnecessários pelos estudantes.

QUADRO 9 – Significados produzidos para a categoria *uso do dinheiro com produtos supérfluos*, pelos estudantes, por tipo de escola

QUADRO 10 – Emergências listadas pelos estudantes

QUADRO 11 – Significados produzidos para a categoria *uso do dinheiro para situações de emergência*, pelos estudantes, por tipo de escola

QUADRO 12 – Tipos de investimentos elencados pelos estudantes

QUADRO 13 – Significados produzidos para a categoria *uso do dinheiro como forma de investimento*, pelos estudantes, por tipo de escola

QUADRO 14 – Formas de distribuir o dinheiro elencadas pelos estudantes

QUADRO 15 – Significados produzidos para a categoria *distribuição do dinheiro*, pelos estudantes, por tipo de escola

QUADRO 16 – Elementos que nos levam a entender que os estudantes compreendem o valor do dinheiro

QUADRO 17 – Estudantes que demonstraram mais clareza sobre o valor do dinheiro

QUADRO 18 – Elementos que nos levam a entender que os estudantes não compreendem o valor do dinheiro

QUADRO 19 – Estudantes que demonstraram pouca clareza sobre o valor do dinheiro

QUADRO 20 – Panorama geral dos significados produzidos pelos estudantes

QUADRO 21 – Produção de significados por tipo de escola

QUADRO 22 – O que fariam os estudantes se ganhassem o mesmo presente de Tito, o personagem da situação apresentada

QUADRO 23 – Significados produzidos pelos estudantes, por tipo de escola, sobre o que fariam se ganhassem cem reais

QUADRO 24 – Temáticas de Educação Financeira identificadas nas enunciações dos estudantes, por tipo de escola

QUADRO 25 – Panorama geral das temáticas de Educação Financeira identificadas nos discursos dos estudantes, por tipo de escola

LISTA DE SIGLAS

ACARA – Autoridade Australiana de Currículo, Avaliação e Relatório

AEE – Ambientes de Educação Financeira Escolar

AEF – Associação Educação Financeira do Brasil

ASIC – Comissão Australiana de Valores Mobiliários e Investimentos

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONEF – Comitê Nacional de Educação Financeira

CNSF – Conselho Nacional de Supervisores Financeiros

DMP – Dispositivos Móveis Pessoais

EF – Educação Financeira

EFE – Educação Financeira Escolar

ENEF – Estratégia Nacional de Educação Financeira

FBEF – Fórum Brasileiro de Educação Financeira

FLEC – Comissão de Educação Financeira

INFE – International Network of Financial Education

IAPMEI – Instituto de Apoio a pequenas e médias empresas

MEC – Ministério da Educação

MCS – Modelo dos Campos Semânticos

NACCA – Conselho Nacional de Curriculum e Avaliação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNFF – Plano Nacional de Formação Financeira

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PCPE – Currículo de Pernambuco

SEF – Situações Econômico-financeiras

TcTs – Temas Contemporâneos Transversais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO FINANCEIRA	21
1.1 A Educação Financeira no Brasil, a ENEF e a Educação Financeira Escolar	21
1.2 Educação Financeira nas Políticas de Estado.....	29
1.3 Educação Financeira pelo Mundo.....	35
1.3.1 África – Gana	37
1.3.2 América do Norte – Estados Unidos da América.....	39
1.3.3 América do Sul – Colômbia	40
1.3.4 América Central – El Salvador.....	42
1.3.5 Europa – Portugal.....	44
1.3.6 Ásia – Índia	47
1.3.7 Oceania – Austrália.....	48
Um olhar sobre os países pesquisados.....	50
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO FINANCEIRA E TOMADA DE DECISÃO	54
2.1 – Tomada de decisão na perspectiva da Economia Tradicional, da Psicologia Econômica e da área do Marketing.....	54
2.2 O que pesquisas indicam sobre tomada de decisão?	60
CAPÍTULO III – REFERENCIAL TEÓRICO	76
3.1 CAMPO SEMÂNTICO	77
3.2 CONHECIMENTO	79
3.3 ESPAÇO COMUNICATIVO.....	81
3.4 LEITURA PLAUSÍVEL/ LEITURA POSITIVA	82
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA	83
Caracterização das escolas	88
Perfil socioeconômico dos estudantes	89
CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS	92
5.1 Significados produzidos pelos estudantes para o uso do dinheiro	93
Uso do dinheiro com produtos necessários.....	93
Uso do dinheiro com produtos supérfluos	97
Uso do dinheiro para situações de emergência	100
Uso do dinheiro como forma de investimento	103
Distribuição do Dinheiro	106

Noção sobre o valor do dinheiro.....	110
O que os dados nos mostram?	118
5.2 O que fariam os estudantes se ganhassem cem reais?	122
5.3 – Temáticas de Educação Financeira nos discursos dos estudantes	128
5.3.1 – Temáticas de Educação Financeira identificadas nas enunciações dos estudantes por tipo de escola.....	138
CONSIDERAÇÕES	140
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICE A – Termo de consentimento Livre e Esclarecido enviado para os pais e/ou responsáveis	153
APÊNDICE B – Questionário socioeconômico dos participantes e entrevistas	155

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos temos acompanhado um grande debate em torno das políticas públicas para a educação brasileira. Por um lado, há um discurso de melhorar a qualidade do ensino, e por outro, tornar o currículo flexível, a fim de proporcionar uma educação igualitária, a todos os estudantes.

No seio desses encaminhamentos, um dos temas que ganhou destaque e que hoje está posto como uma política pública, de caráter permanente e obrigatório é o da Educação Financeira – EF. De acordo com Grifoni (2012, p.06) “a crescente importância da educação financeira como objeto de políticas públicas é percebida por meio de várias iniciativas de Governos ao redor do mundo”. Nessa perspectiva, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com sua *International Network of Financial Education* (INFE)¹ tem sido, em grande medida, responsável pela disseminação da temática em vários países.

Inspirados pelos ideais da OCDE, pelas experiências de outros países e pelos resultados da Pesquisa Nacional de Educação Financeira, o tema ganhou destaque em nosso país, depois que foi verificado que “as pessoas não planejam seus gastos, demoram a se preparar financeiramente para a aposentadoria, têm dificuldades de tomar decisões e são vulneráveis a fraudes” (BRASIL, 2010).

A partir dos resultados da pesquisa e por ser uma tendência mundial a criação de estratégias para uma educação financeira da sociedade de diferentes países, em 2010, o Governo Federal instituiu, por meio do decreto de nº 7.397/2010, a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), uma política de Estado, como forma de difundir uma cultura de EF no país e alcançar crianças, jovens e adultos, através de programas, projetos, materiais didáticos, cursos e palestras.

Desde a sua criação, a ENEF vem ao longo dos anos, desenvolvendo ações em todo o país, através da abertura de edital para concessão de Selo ENEF, a Semana ENEF, o Prêmio Nacional de Educação Financeira, o Projeto Itinerante de Educação Financeira, a elaboração e disponibilização de livros para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, cursos EAD, Ecossistemas e jogos.

¹A Rede Internacional de Educação Financeira é uma plataforma colaborativa que reúne os decisores políticos das economias mundiais para trocarem impressões e experiências sobre a temática.

Todas essas iniciativas foram e são essenciais para que a EF seja disseminada cada vez mais no território brasileiro, no entanto, ao analisarmos as instituições parceiras (Banco Central do Brasil, Comissão de Valores Mobiliários, Superintendência de Seguros Privados, Secretaria do Tesouro Nacional da Secretaria Especial de Fazenda do Ministério da Economia, Secretaria de Previdência da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia, Superintendência Nacional de Previdência Complementar, Secretaria Nacional do Consumidor do Ministério da Justiça), percebemos que a perspectiva de educação financeira da ENEF é previdenciária, de seguros e de produtos financeiros e essa perspectiva fica mais evidente com a publicação do decreto de nº 10.393/2020 que instituiu a nova ENEF e substituiu o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) pelo Fórum Brasileiro de Educação Financeira – FBEF. Quando fazemos uma análise comparativa entre os decretos, percebemos que enquanto o de 2010 abria espaço para que temas como cidadania, consumo consciente e tomada de decisão fossem abordados, o atual enfatiza veementemente a educação financeira securitária, previdenciária e fiscal. Este é um tipo de EF, entretanto, não é o que defendemos que seja trabalhada nas escolas, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Somos a favor de uma Educação Financeira que vá além das questões mercadológicas, e que esteja pautada em um trabalho de formação cultural, social, política, econômica, ambiental e ética, através de um processo educativo, que faça com que os estudantes sejam introduzidos no universo do dinheiro, mas que desenvolvam uma consciência crítica e reflexiva e saibam tomar decisões frente às mais diversas questões financeiras, que tenham consciência das armadilhas do marketing, que consigam distinguir um desejo de uma necessidade, e que tenham consciência de que o consumismo gera consequências não apenas financeiras, mas de impacto no meio ambiente.

De acordo com Muniz e Jurkiewicz (2013), para sanar dificuldades relacionadas à falta de informações financeiras, há no Brasil quatro tipos de agentes que promovem a EF. Os agentes governamentais – responsáveis pelo desenvolvimento de estratégias nacionais de educação financeira; as instituições financeiras privadas – que “são os agentes que mais promovem ações “educativas” com foco na orientação e consumo de seus produtos financeiros” (MUNIZ, JURKIEWICZ, 2013, p. 26); os consultores financeiros – “que orientam as pessoas através de livros de “autoajuda”, ou em colunas de jornais, rádio, revistas ou TV” (MUNIZ, JURKIEWICZ, 2013, p. 26); e os

pesquisadores e educadores que tratam de questões financeiras em sala de aula ou por pesquisadores envolvidos com Educação Matemática que objetivam uma formação crítica e reflexiva dos estudantes/cidadãos. É neste último perfil que nos encaixamos.

Desse modo, defendemos e concordamos com estudiosos (PESSOA, MUNIZ, KISTEMANN JR, 2018, pp. 17-18) que ressaltam a importância de uma Educação Financeira Escolar (EFE) “que convide ao desenvolvimento de reflexões críticas e proporcione aos estudantes tomadas de decisões conscientes e uma aprendizagem mais contextualizada”. Essa aprendizagem contextualizada diz respeito ao debate em torno do consumo consciente, da influência da mídia sobre as decisões, da reflexão sobre desejo *versus* necessidade, planejamento, sustentabilidade e sobre as consequências positivas e/ou negativas que as decisões podem ter em nossas vidas.

Para que isso seja possível é necessário que o trabalho com a Educação Financeira Escolar, contraponha um modelo bancário – de transmissão de conhecimento – para uma perspectiva que considere o contexto social dos estudantes, seus conhecimentos prévios, suas experiências sobre questões financeiras e que os torne protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Muniz (2016) defende que para isso acontecer, a EFE deve ter como princípios, o convite à reflexão, a conexão didática, a dualidade e a lente multidisciplinar, que serão discutidos mais aprofundadamente no capítulo 1.

Nesse sentido, quando há um trabalho que atrele esses princípios com uma postura de um professor questionador, dinâmico, que incite os estudantes a formularem respostas, a solucionarem um determinado problema e tomarem uma decisão, cria-se então um cenário propício para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva frente às diversas questões financeiras. Entretanto, não podemos considerar uma tomada de decisão consciente se olharmos apenas do ponto de vista da matemática, pois, há alguns fatores que intervêm nesse processo. Para Muniz, Pessoa e Kistemann Jr. (2018, p. 17) “a matemática não pode ser o único fator para uma tomada de decisão consciente, pois questões emocionais, psicológicas ou de necessidade no momento, podem interferir na chamada racionalidade econômica do indivíduo-consumidor”.

Nessa perspectiva, buscando entender quais aspectos são considerados pelos estudantes, esta pesquisa tem como objetivo, analisar como estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental se posicionam diante de uma situação de Educação Financeira, envolvendo o uso e o valor do dinheiro. Especificamente busca-se 1) entender quais os significados (LINS, 2012) que estudantes de diferentes realidades socioeconômicas

atribuem para o uso e valor do dinheiro e 2) identificar nos discursos dos estudantes temáticas de Educação Financeira discutidas por Santos (2017)².

Temos como problemáticas de pesquisa: (i) o que pensam e quais aspectos são considerados por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental para tomar decisões? E (ii) há diferenças na forma de produzir significados por crianças de contextos socioeconômicos distintos?

Saber tomar decisões é uma competência fundamental na vida de qualquer indivíduo, pois, quer queiramos ou não, fazemos escolhas todos os dias de forma consciente e inconsciente. Nesse sentido, saber se portar diante de situações de natureza social, financeira, pessoal, familiar, acadêmica e profissional é um processo complexo que envolve, por um lado, o senso crítico e reflexivo para discernir as vantagens e desvantagens, e por outro, os sentimentos e a incerteza de fazer uma escolha.

Hoje, mais do que nunca fazemos parte de uma sociedade que vivencia profundas crises políticas e socioeconômicas, e em meio a tantos dissensos, a tomada de decisão torna-se peça-chave para fazer com que os cidadãos consigam avaliar esses diversos aspectos. Obviamente existem várias formas para se trabalhar a tomada de decisão, seja através de exemplos familiares e/ou através de um processo educativo que deve se iniciar na mais tenra idade. Do nosso ponto de vista, defendemos que a tomada de decisão deve adentrar nos espaços escolares o quanto antes, através de um processo educativo que desenvolva nos estudantes o senso crítico e reflexivo, sobre diversas situações financeiras que fazem parte do cotidiano.

No entanto, por mais que saibamos da importância da tomada de decisão, não apenas para a EF, mas para a estatística e as áreas das ciências humanas, saúde e exatas, Muniz (2016, p. 79) ressalta que “o processo de tomada de decisão é pouco tratado e, portanto, subutilizado, apesar de seu importante papel para a formação matemática, econômica, social, ambiental, comportamental e política do aluno”.

Desse modo, buscando opor-se a essa realidade, esta pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar os estudos em torno da Educação Financeira e do processo de tomada de decisão, uma vez que em nossas buscas na Plataforma Sucupira³, não identificamos pesquisas cujo objetivo se centrasse na tomada de decisão com alunos do

²As temáticas de Educação Financeira discutidas por Santos (2017), dizem respeito a: Atitudes ao comprar; Influência das mídias e das propagandas; Guardar para adquirir bens ou serviços; Desejo versus necessidade; Economia doméstica; Uso do dinheiro; Valor do dinheiro; Tomada de decisão; Produtos financeiros; Sustentabilidade e Consumismo.

³Escolhemos a Plataforma Sucupira por ser um banco de dados alimentado periodicamente com teses e dissertações dos cursos de pós-graduação do Brasil.

5º ano do Ensino Fundamental. Para além desta, outra justificativa diz respeito ao desenvolvimento de pesquisas posteriores, pois, sabendo como os estudantes pensam sobre Educação Financeira e tomam suas decisões, ajudará em estudos de intervenção e formação de professores, o que torna esta pesquisa relevante, pois, se trata de uma contribuição acadêmica para futuras discussões.

Além desta introdução, o presente estudo está organizado em capítulos. O primeiro busca fazer um resgate histórico em torno do desenvolvimento da Educação Financeira no Brasil e posteriormente, no mundo; o segundo apresenta a visão de outras áreas sobre a tomada de decisão e o que vem sendo produzido nas pesquisas acadêmicas; o terceiro apresenta a teoria que embasa nosso estudo; na sequência, apresentamos o capítulo no qual detalhamos nossa metodologia e, por fim, um capítulo com a análise dos dados, seguido das considerações.

A seguir passaremos a discutir sobre a Educação Financeira no contexto brasileiro.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Neste capítulo procuramos discutir a Educação Financeira no contexto nacional e internacional, através de pesquisas acadêmicas e documentos oficiais. Desse modo, este capítulo está organizado da seguinte forma: a seção 1.1 versa sobre o contexto histórico da Educação Financeira no Brasil, a 1.2 apresenta a Educação Financeira nas Políticas de Estado e a seção 1.3 mapeia a Educação Financeira em outros países.

1.1 A Educação Financeira no Brasil, a ENEF e a Educação Financeira Escolar

Não é de hoje que a discussão sobre a Educação Financeira está presente no nosso país. Se olharmos de forma retrospectiva o contexto brasileiro, deparamo-nos com alguns períodos que marcaram a formalização da EF no Brasil. Até o final dos anos 1990, o Brasil apresentava um cenário marcado pela desestabilização da moeda nacional, com altos índices de inflação e pouco acesso à informação, o que fazia com que os conhecimentos financeiros fossem restritos para aquelas pessoas que possuíam algum tipo de capital, pois a EF se concentrava nas dicas de investimentos dos especialistas em produtos de mercado financeiro, que ensinavam como preservar ou multiplicar recursos. Até então, não havia uma preocupação em ensinar a planejar, pois, de acordo com Araújo e Calife (2014):

Os altos índices de inflação, associados à baixa bancarização, desenhavam um cenário em que o brasileiro médio não conseguia planejar sua vida financeira, nem a curto ou a longo prazo. Na verdade, mal via a cor de seu dinheiro, que circulava rapidamente na troca por produtos necessários para o dia a dia das famílias a fim de evitar a inevitável perda do seu poder de compra. Qualquer planejamento era praticamente impossível (ARAÚJO; CALIFE, 2014, p. 1).

Diante deste cenário, qualquer tentativa de planejamento não seria bem sucedida, uma vez que a instabilidade econômica instaurada no nosso país dificultava a inserção de conhecimentos sobre planejamento e gestão de orçamentos familiares ou domésticos, “pois havia a necessidade de se gastar logo o que era recebido a fim de evitar perdas maiores e o comprometimento de contas e gastos necessários” (TEIXEIRA, KISTEMANN, 2017, p. 227).

Outro período que marcou a trajetória da Educação Financeira foi à implantação do Plano Real (1994) que estabilizou a economia e diminuiu a inflação. À medida que

os preços se equilibraram houve uma significativa melhora nas condições econômicas, no mercado de trabalho e na expansão do crédito. Nos anos 2000, a partir de políticas sociais e econômicas do governo, o acesso ao crédito foi um divisor de águas na trajetória da EF, pois, havendo melhores condições macroeconômicas⁴ e uma divulgação por diversos setores da economia, fazia com que os brasileiros adquirissem novos produtos e serviços com mais facilidade.

De acordo com Teixeira e Kistemann (2017, p. 228) “com o controle da inflação, com o acesso de um maior número de pessoas ao sistema bancário e a facilidade de obtenção de crédito criou-se um ambiente favorável ao crescimento do consumo do cidadão médio”. No entanto, ao mesmo tempo em que a sociedade começava a vivenciar uma nova forma de usufruir suas finanças, havia uma preocupação em orientá-la quanto aos prejuízos do consumo excessivo e à importância de um planejamento doméstico e familiar para evitar dívidas e desperdícios, preparando-se para um futuro financeiro saudável e equilibrado. Neste sentido:

Assim que as condições reais começavam a permitir que planejamento financeiro fosse um objetivo possível para a classe média brasileira, começaram a surgir obras que atendiam a essa demanda ainda incipiente por informações sobre como chegar à prosperidade (ARAÚJO; CALIFE, 2014, p. 3).

Desse modo, vários livros abordando a temática da prosperidade e do enriquecimento foram publicados e divulgados no Brasil no começo dos anos 2000, como, por exemplo, *Pai rico pai pobre*, de Robert T. Kiyosaki (1997); *Independência Financeira*, de Robert T. Kiyosaki e Sharon L. Lechter (2001); *Investimentos – Como Administrar Melhor seu Dinheiro*, de Mauro Halfeld (2001); *Seu futuro financeiro*, de Louis Frankenberg (2000); *Casais inteligentes enriquecem juntos*, de Gustavo Cerbasi (2004).

Apesar de essas obras estarem disponíveis para a sociedade brasileira, ainda assim, como é de se esperar, não foram suficientes para reeducar o comportamento financeiro e evitar a crise econômica que assolou o nosso país, causando uma série de inadimplências no mercado de crédito e alterações nas dimensões demográficas e socioeconômicas, nos padrões de consumo, poupança e investimento. O cenário que se

⁴De acordo com Araújo e Calife (2014), as melhores condições macroeconômicas estavam relacionadas a três fatores determinantes: o controle da inflação, a expansão da bancarização e o acesso ao crédito, “do ganho de renda - primeiramente por conta do fim do “imposto inflacionário”, mais tarde pelo avanço da atividade econômica – e, recentemente, do emprego formal” (ARAÚJO; CALIFE, 2014, p. 02)

desenhava, de acordo com pesquisas realizadas pelo Departamento de Educação Financeira do Banco Central do Brasil e pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), era o de que “as pessoas não planejavam seus gastos no longo prazo, tinham dificuldades em tomar decisões e eram vulneráveis a fraudes” (BRASIL, 2010, p. 2).

O Brasil, mesmo não fazendo parte da OCDE, mas podendo atuar de forma seletiva em alguns comitês que lhes são de interesse⁵, acompanhou um imenso debate em torno da importância da Educação Financeira e em 2010 instituiu a ENEF, uma Política de Estado que tem como objetivo “promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores” (BRASIL, 2010, p. 01).

A tomada de decisão é vista pela ENEF (BRASIL, 2010) como um conceito-chave que precisa estar presente no ambiente escolar para que, desde cedo, os estudantes saibam tomar decisões de modo autônomo, e de acordo com suas reais necessidades. De acordo com o que está posto no documento Orientações para a Educação Financeira nas Escolas, o ensino deve oferecer conceitos e ferramentas para a tomada de decisão autônoma baseada em mudança de atitude, pois, é importante que as pessoas de um modo geral, saibam tomar decisões de modo independente e autônomo, ou seja:

Ao aprender a fazer uma leitura crítica de mensagens publicitárias a respeito de produtos de consumo, aí incluídos os bens e serviços financeiros, as pessoas se tornam equipadas para tomar decisões de modo autônomo, isto é, livre de pressões externas e mais de acordo com suas reais necessidades (BRASIL, 2010, p. 12).

Com base nessas orientações, especificamente para o 5º ano do Ensino Fundamental, o Livro de Educação Financeira (desenvolvido pela ENEF em parceria com o Ministério da Educação) sugere que o professor ofereça aos estudantes conceitos e ferramentas para que eles possam tomar decisões baseadas em mudança de atitude.

⁵De acordo com o Ministério da Economia, em 2012 a OCDE convidou o Brasil para participar de um programa chamado Engajamento Ampliado e, desde então, o Brasil tem a possibilidade de participar dos diferentes órgãos da OCDE e aderir aos instrumentos legais da Organização. No site do Ministério da Economia encontramos a seguinte informação: “Atualmente o Brasil já aderiu a 82 dos 253 instrumentos normativos da Organização e solicitou a adesão de outros 65. Trata-se do país não-membro com maior participação em instrumentos da OCDE. Além da adesão de diversos instrumentos, o país participa de aproximadamente 30 foros e instâncias da Organização, entre comitês e grupos de trabalho relacionados a temas como: comércio, investimentos, agricultura, governança, educação, proteção do consumidor e tributação (<http://www.economia.gov.br/noticias/2019/12/entenda-a-relacao-de-cooperacao-entre-o-brasil-e-a-ocde>).

Essa mudança de atitude prevê que os estudantes tenham o contato com textos do universo financeiro, tais como publicidades, para que eles possam refletir até que ponto a mídia pode exercer influências sobre as escolhas e assim possam tomar decisões a partir de suas reais necessidades. Assim, para a ENEF, a Educação Financeira, configura-se como:

O processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão dos conceitos e dos produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação claras, adquiram os valores e as competências necessários para se tornarem conscientes das oportunidades e dos riscos neles envolvidos e, então, façam escolhas bem informados, saibam onde procurar ajuda, adotem outras ações que melhorem o seu bem-estar, contribuindo, assim, de modo consistente para formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (BRASIL, 2010, p. 3)

Melhorar a compreensão das pessoas, fazendo-as adquirirem os valores e as competências necessárias em relação ao uso de suas finanças, é algo que não acontece velozmente, pois, é um processo ao longo prazo que requer avaliações, revisões periódicas e políticas permanentes que promovam uma conscientização efetiva. Pensando nessas questões, foi instituído pela ENEF, o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), para “estabelecer metas de planejamento, financiamento, execução, avaliação e revisão da ENEF” (BRASIL, 2010).

Ao longo de seus dez anos, a ENEF vem desenvolvendo várias ações que permitem expandir uma cultura de Educação Financeira no nosso país, como por exemplo, o Programa Educação Financeira nas Escolas, que faz parte do Programa Transversal da ENEF, a Semana Nacional de Educação Financeira que tem como objetivo promover a Estratégia Nacional, por meio de ações gratuitas realizadas em diversas regiões e estados brasileiros, o Selo ENEF cujo objetivo é reconhecer iniciativas de EF, o Projeto Itinerante de Educação Financeira que, em parceria com o Serasa Consumidor, percorre o território brasileiro, capacitando professores para que eles insiram a EF no plano pedagógico da escola, o Mapeamento Nacional das iniciativas de EF no nosso país, a Rede de Educação Financeira que busca firmar parceria com Instituições de Ensino Superior em cada estado do país, a servir como um polo de Educação Financeira, capacitando os professores da rede pública através de cursos de pós-graduação, o Programa de Educação Financeira para Adultos que atende mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família e aposentados com renda de até dois salários mínimos. Para além dessas ações, ainda há o Prêmio Nacional de Educação

Financeira, um reconhecimento às iniciativas mais bem sucedidas e aos métodos mais eficientes de disseminação da ENEF.

De acordo com o que é divulgado no site da ENEF (<https://www.vidaedinheiro.gov.br/>), as ações desenvolvidas pela Estratégia estão pautadas pelo viés da gratuidade, prevalência do interesse público e a atuação em âmbito Nacional, o que a torna uma referência para o desenvolvimento de programas, projetos e políticas públicas.

Embora saibamos que a ENEF adota uma perspectiva de EF previdenciária, de seguros e produtos financeiros, não podemos negar que as ações desenvolvidas e os materiais elaborados foram e são importantes para que temas como sustentabilidade, planejamento, consumo consciente e tomada de decisão fossem possíveis de serem abordados no ambiente escolar. Entretanto, julgamos que as ações ainda não sejam suficientes, pois, pelo fato da Educação Financeira tornar-se uma temática obrigatória nos currículos do Ensino Fundamental e Médio, a partir de 2017, com a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com Vieira, Mendonça e Silva (2019), ainda há professores que não sabem como abordar o tema em sala de aula, escolas que ainda não organizaram sua matriz curricular para trabalhar de forma transversal e interdisciplinar e processos formativos que orientem os professores quanto ao trabalho com a EF.

Além disso, preocupa-nos o rumo que a educação financeira irá tomar pós-publicação da nova ENEF, em 2020, pois, como dito anteriormente, não há no decreto atual (decreto de nº 10.393/2020) uma alusão para um processo educativo que considere os aspectos sociais, políticos, ambientais, tampouco confere importância ao Ministério da Educação para coordenar as ações de ordem pedagógica como acontecia com o decreto anterior, e a ausência de um viés crítico na abordagem da EF nas escolas, caso esta seja tratada eminentemente a partir da ideia de que educar-se financeiramente é poupar para adquirir bens ou serviços em um futuro próximo ou distante ou administrar dinheiro ou saber adquirir produtos financeiros.

Temos consciência de que trabalhar com a EF sempre será uma zona de risco, pois, discutir um tema que ao contrário de muitos, não apresenta conteúdos delimitados, requer um investimento maior de tempo, planejamento e pesquisas por parte do professor (a) que busca sair da zona de conforto que lhes cerca e trabalhar a temática, com vistas a desenvolver uma consciência crítica-reflexiva.

Visando apresentar uma proposta curricular para o ensino da Educação Financeira na Educação Básica, Silva e Powell (2013), elaboraram um programa com quatro eixos norteadores, a saber: I – Noções básicas de Finanças e Economia, cujos temas para discussões devem versar sobre o dinheiro, sua função na sociedade, bem como as noções de juros, poupança, rentabilidade, liquidez de um investimento, por exemplo. II – Finança pessoal e familiar, que devem ser discutidos temas como planejamento financeiro, administração das finanças pessoais e familiares, gestão do dinheiro, orçamento doméstico, impostos. III – As oportunidades, os riscos e as armadilhas na gestão do dinheiro numa sociedade de consumo, em que devem aparecer discussões sobre as estratégias utilizadas pelo marketing e pela mídia para o incentivo ao consumo, bem como as oportunidades e riscos no investimento do dinheiro e IV – As dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas que envolvem a Educação Financeira, que devem ser discutidos “temas como: consumismo e consumo; as relações entre consumismo, produção de lixo e impacto ambiental; salários, classes sociais e desigualdade social; necessidade versus desejo; ética e dinheiro” (SILVA; POWELL, 2013, p. 14).

Acreditamos que essa proposta curricular representa um caminho para que a EF seja abordada no ambiente escolar. Entretanto, para que isso seja possível, é necessário um ensino que se contraponha ao modelo bancário das instituições financeiras, que consiste em poupar para consumir posteriormente. Defendemos que o ensino da EF deve ir além dessas questões, por meio de uma aprendizagem contextualizada.

Assim, coadunamos com a corrente de estudiosos (SILVA, 2017; SANTOS, 2017; OLIVEIRA, 2017; MUNIZ, 2016; PESSOA, 2016; COUTINHO; TEIXEIRA, 2016; CHIARELLO; BERNARDI, 2015; SILVA; POWELL, 2015; KISTEMANN JÚNIOR, 2011; MENDONÇA; PESSOA, 2019) que defendem a ideia de Educação Financeira, baseada em Silva e Powell (2015), como um processo educativo, no qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro, bem como das finanças e do consumo e são estimulados a desenvolverem uma consciência crítica e reflexiva sobre diversas questões, incluindo as de ordem financeiras que envolvem sua vida pessoal, familiar e social.

Buscando princípios norteadores que possibilitem essas aprendizagens, encontramos nos estudos desenvolvidos por Muniz (2016) uma proximidade com os ideais que acreditamos serem os mais pertinentes para o ensino da Educação Financeira no contexto escolar. Esses princípios se referem a: (1) convite à reflexão, o ensino da

Educação Financeira deve oferecer aos estudantes oportunidades de reflexão, por meio de situações financeiras que envolvam diferentes aspectos, levando-os a avaliar e tomar as suas próprias decisões, sem doutrinação ou julgamento de valor sobre as decisões; (2) conexão didática, o ensino da Educação Financeira não deve estar atrelado exclusivamente à Matemática, mas aos diferentes campos do conhecimento e a diferentes contextos e comportamentos sociais; (3) princípio da dualidade, o processo de ensino e aprendizagem deve ser uma via de mão dupla entre o ensino da Matemática e de situações financeiras, ou seja, a Matemática ajuda nas reflexões e tomadas de decisão financeiras e a Educação Financeira ajuda a compreender a Matemática; (4) lente multidisciplinar, ainda que a Educação Financeira tenha uma forte relação com a Matemática, estudantes é importante que sejam feitas múltiplas leituras de situações financeiras, como por exemplo, a psicológica, a social, a antropológica, a econômica, porque elas ajudam na leitura de situações de consumo, renda, endividamento, entre outras.

Desse modo, quando esses princípios são incorporados à prática do professor (a), abre-se um leque de possibilidades para que a Educação Financeira assuma uma perspectiva diferente das apresentadas pelas instituições bancárias e pela ENEF.

A inserção da Educação Financeira nas escolas precisa ocorrer não apenas relacionada à prática do professor, mas nos materiais utilizados na escola. Em seu estudo de mestrado, Santos (2017), teve como objetivo investigar como os manuais dos professores, bem como as atividades propostas nos livros dos alunos, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2016 abordava o tema da EF. Após a análise, a partir dos ambientes de aprendizagem de Skovsmose (2000) e das categorias das temáticas elencadas a partir das atividades propostas nos livros didáticos, e das orientações nos manuais dos professores, foi constatado que as 23 coleções de Alfabetização Matemática (1º ao 3º anos) e as 17 coleções de Matemática (4º e 5º anos), apresentavam juntas, um total de 48 atividades de Educação Financeira, que procuravam discutir algumas temáticas.

Essas temáticas dizem respeito a: *atitudes ao comprar* que, de acordo com Santos (2017), promove reflexões sobre comportamentos que o indivíduo pode ter em situações de consumo, como a realização de pesquisas de preços. *Influência das propagandas/mídia*, que discute situações de compras, nas quais as propagandas exercem influências diretas nas tomadas de decisões. *Guardar para adquirir bens ou serviços*, que debate sobre a necessidade de guardar dinheiro para realizar algum sonho

ou para utilizar em alguma situação emergencial. *Desejo versus necessidade*, que como o próprio nome elucida, reflete sobre situações em que há o confronto sobre o que é desejado e o que realmente é necessário. *Economia doméstica*, que trata de questões relacionadas a situações vivenciadas no seio familiar, como o consumo exagerado de água durante um banho, por exemplo, ou de energia, provocado pela quantidade de lâmpadas acesas. *Uso do dinheiro* que busca discutir e refletir como os sujeitos fazem uso de alguma quantia em dinheiro. *Valor do dinheiro*, que propicia reflexões sobre o preço dos produtos, bem como a compreensão sobre o que é “caro” e “barato”. *Tomada de decisão*, que apresenta situações em que o sujeito é levado a escolher entre duas ou mais opções propostas. *Produtos financeiros*, que discute sobre o conhecimento e a utilização de produtos financeiros, como o uso do cartão de crédito, empréstimos e financiamento. *Sustentabilidade*, em que são levantadas questões sobre um consumo consciente, bem como a reciclagem de materiais e/ou produtos e *consumismo*, que debate sobre o consumo exagerado de bens e produtos.

Ainda sobre esse assunto, Santos (2017) elenca outras temáticas que podem ser tratadas em sala de aula e que apresentam potencial para abordar a EF numa perspectiva crítica e reflexiva, tais como:

Situações de compra e venda com discussões sobre consumo consciente, querer *versus* precisar, pesquisa de preços, qualidade x preço, dentre outros que ajudem em reflexões acerca da EF. Além disso, destaca-se a importância de que temáticas como economia, poupança e importância de planejamento e de um controle de gastos sejam, também, discutidas com os alunos (SANTOS, 2017, p. 03).

Entendemos que a diversificação de temáticas pode ser um dos caminhos importantes para um trabalho significativo com a EF e acreditamos que as crianças, ao pensarem sobre questões financeiras, possam apresentar ideias relacionadas a algumas temáticas, o que pode servir de suporte para processos de intervenções futuras com estudantes no ensino de situações relacionadas à EF.

Um ponto que merece ser refletivo e que não está posto no estudo de Santos (2017), é que a partir de uma mesma temática de Educação Financeira, podem existir subcategorias. Do nosso ponto de vista, o “guardar para” pode se referir tanto a bens e serviços em curto, médio e longo prazo, quanto o ato de guardar para imprevistos ou guardar por excedente de capital. Essas discussões precisam estar presentes no ambiente escolar, porque fazem parte da nossa vida em sociedade.

Salientamos que no presente estudo, estamos trabalhando diretamente com as temáticas: uso do dinheiro, valor do dinheiro e tomada de decisão, porque a nossa narrativa de pesquisa leva o aluno a dizer como acha que um determinado valor deve ser gasto, ajuda-nos a entender a compreensão que as crianças participantes do estudo têm sobre o valor do dinheiro e os leva a tomarem uma decisão. Geralmente a tomada de decisão é entendida quando o indivíduo “identifica uma série de alternativas potencialmente viáveis e escolhe aquela que acreditam ser a melhor em particular para a situação” (CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 446), no entanto, acreditamos que ao receber um determinado valor, as pessoas também precisam decidir o que fazer com ele.

Nesta seção, conhecemos a trajetória da educação financeira no Brasil, as ações desenvolvidas pela ENEF (2010) e a perspectiva de EF que defendemos. Na sequência apresentaremos como a EF tem sido expressa nas políticas de Estado.

1.2 Educação Financeira nas Políticas de Estado

Por muito tempo, a Educação Financeira no Brasil se pautava nas dicas de investimentos de especialistas do mercado financeiro que buscavam orientar as famílias quanto ao uso adequado de suas finanças. Até então, a inclusão da Educação Financeira como projeto ou como uma temática a ser incluída no currículo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, não era obrigatória. Temas como orçamento doméstico, organização e planejamento, sustentabilidade, tomada de decisão e uso do dinheiro, passaram a ser discussões possíveis de serem feitas na escola a partir da ENEF (2010), a qual foi instituída como uma política pública estatal, de caráter permanente.

Desde sua validação como uma política pública de Estado – aqui entendida como aquela que deve ser posta em prática independente do governo e do governante que esteja em exercício – a EF ganhou destaque e uma maior ênfase após sua inserção na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017, a BNCC é um documento normativo que define o conjunto de conteúdos e aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica e que de acordo com o que é divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), busca a sanar as desigualdades de conteúdos ministrados nos diferentes territórios nacionais, através de uma padronização do currículo e um trabalho coletivo entre Estados e Municípios.

Como uma política pública nacional, a BNCC está respaldada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/1996 e pelo Plano Nacional de Educação, lei Federal nº 13.005.

No documento, a Educação Financeira está posta como um dos Temas Contemporâneos Transversais (TcTs), que deve fazer parte dos currículos de todas as escolas públicas e privadas da jurisdição brasileira. A Base, além de estabelecer as áreas de conhecimento obrigatórias, orienta que o currículo escolar seja composto por 40% de temas contemporâneos, quais sejam: direitos da criança e do adolescente, educação para o trânsito, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural.

Por se tratar de temas contemporâneos, a BNCC orienta que “cabe aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2017, p.19). Essa contextualização sugere que os TcTs sejam trabalhados de forma transversal, pois, como são assuntos que não fazem parte de uma área específica do conhecimento, devem atravessar todas elas. A esse respeito, o Conselho Nacional de Educação (CNE), explica que:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (BRASIL, 2019, p. 24).

Para o MEC, os temas contemporâneos “têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada e de fazer conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades” (BRASIL, 2019, p. 05). Nessa perspectiva, eles aparecem como forma de proporcionar aos estudantes, uma educação que vai além de conteúdos pré-definidos, fazendo com que tenham contato com temas presentes no dia-a-dia, que os façam viver em sociedade, que saibam dos

seus direitos e deveres e respeitem as diferenças, sejam elas sociais, religiosas, culturais, socioeconômicas e de gênero.

Com o objetivo de analisar como a Educação Financeira é apresentada na Base Nacional Comum Curricular e quais as orientações para o trabalho em sala de aula com a temática, em cada etapa de ensino da Educação Básica, Vieira, Melo e Pessoa (2020), publicaram recentemente um estudo de caráter bibliográfico, buscando entender quais as orientações apresentadas no documento. Pelo fato de no presente estudo, nosso objeto de pesquisa ser estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais, apresentaremos as análises referente a essa etapa de ensino da Educação Básica.

Com base nas análises realizadas, os autores perceberam que do 1º ao 3º ano, a BNCC não faz menção para o trabalho com a EF, pois as orientações sugerem que a Matemática aborde temas relacionados exclusivamente a cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro, para que os estudantes saibam a equivalência de valores, solucionem problemas e sejam inseridos no universo das compras. Do ponto de vista dos autores, o ensino de cédulas e moedas por si só, não garante que a EF seja discutida, pois, em muitos casos, isso depende da postura adotada pelo professor para seleção dos conteúdos e para possibilitar uma discussão contextualizada, crítica e reflexiva no ambiente escolar.

Para o 4º ano, o estudo mostrou que há no documento – ainda que de forma superficial – uma alusão para o trabalho com a EF, quando é orientado ao professor que nesse ano de escolaridade, seja vivenciada situações de compra e venda, formas de pagamento, desconto, consumo ético, consciente e responsável. Nesse sentido, para Vieira, Melo e Pessoa (2020), o fato de a BNCC trazer em suas entrelinhas o consumo ético, consciente e responsável, representa um fator positivo, à medida que abre caminhos para desenvolver o fortalecimento da cidadania, ajudando os estudantes a tomar decisões financeiras, autônomas, fundamentadas e conscientes. No entanto, essa compreensão deve partir do professor, pois, a BNCC não discute esses aspectos.

Diferentemente da organização curricular do 4º ano, em que há nas entrelinhas uma indicação para o trabalho com a temática, no 5º ano é a primeira vez em que o termo Educação Financeira aparece de forma explícita. De acordo com os autores, a partir desse ano de escolaridade, há uma ênfase e uma indicação direta para o trabalho com a EF, pois, as orientações recomendam que a temática esteja associada a conteúdos típicos da Matemática Financeira. Além disso, foi verificado que a EF aparece apenas como um plano de fundo para o ensino de porcentagens, não havendo na Base um

incentivo para um trabalho crítico e reflexivo que estimule a tomada de decisão, que leve os estudantes a fazerem conjecturas e que os façam refletir de que forma o consumo pode afetar o meio ambiente e tudo que os cerca.

Na BNCC, a tomada de decisão aparece nas orientações para o Ensino Médio, quando é indicado que no campo de atuação na vida pública, os estudantes sejam incentivados a participar de alguma atividade da escola (representante de classe, grêmio livre), da comunidade (associações, movimentos sociais) do município ou do País (canais ou plataformas de participação) para que eles possam “vivenciar processos coletivos de tomada de decisão, debates de ideias e propostas e engajar-se com o acompanhamento e a fiscalização da gestão pública e com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a coletividade.” (BRASIL, 2018, p. 513).

Do nosso ponto de vista, a tomada de decisão não deveria ser abordada apenas na etapa do Ensino Médio, pois, os estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais – também fazem parte de uma sociedade que vivencia profundas mudanças no campo político, educacional, ambiental e socioeconômico e como partícipes de um meio social, as crianças fazem escolhas todos os dias e por ser assim, é necessário o quanto antes que esse tema esteja presente no ambiente escolar, para que os estudantes entendam que o decidir não envolve apenas o aspecto financeiro, mas os sociais, ambientais, políticos e educacionais.

Embora a BNCC não deixe em evidência, acreditamos que há nas habilidades um potencial para emergir um trabalho com a Educação Financeira desde a etapa da Educação Infantil, pois, temas como sustentabilidade, uso do dinheiro, planejamento, tomada de decisão e consumo consciente de recursos naturais e financeiros podem estar presentes na sala de aula. Assim, concordamos com Silva e Powell (2013) que defendem a importância e recomendam o trabalho com a temática desde cedo nas escolas, considerando o fato de que quanto mais cedo as pessoas forem educadas financeiramente, melhor. Nas palavras dos autores:

A Educação Financeira Escolar constitui-se de 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. 12-13).

A inserção da Educação Financeira na BNCC representa um marco na trajetória da temática no nosso país, pois, o que antes havia começado com dicas de investimentos para uma parcela mínima da população brasileira, hoje, ganhou amplitude e tem alcançado crianças, jovens e adultos.

Embora o olhar do presente estudo seja para a área de Matemática, defendemos a importância de haver uma maior transversalidade entre as disciplinas, pois, ao contrário das demais áreas de conhecimentos que apresentam conteúdos pré-estabelecidos, a Educação Financeira, não apresenta conteúdos consolidados e, portanto, permite existir uma flexibilidade nas áreas de conhecimentos, fazendo emergir um trabalho significativo e relevante, na e para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Assim, compactuamos com Pessoa (2016), que afirma que quanto mais a sociedade se complexifica, mais necessário é o domínio de conhecimento financeiro de pessoas de qualquer nível socioeconômico. Desse modo, concordamos também com Oliveira (2016), que destaca a importância desta temática nas escolas:

Embora seja uma temática nova, sua importância vem sendo ressaltada, pois frente a um contexto social permeado por demandas de consumo, por mudanças nas relações sociais e modos de vida, em uma sociedade cada vez mais complexa e que exige do cidadão conhecimentos referentes a como lidar com o dinheiro, possibilidades de escolhas, armadilhas do consumismo, tomadas de decisão, reflexões sobre os conceitos de querer e de precisar, usos de produtos financeiros de modo consciente, dentre outros, torna-se indispensável a inserção de um trabalho com a EF nas escolas (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

Segundo Oliveira, levar a Educação Financeira para as escolas, não se resume a diagnosticar, sonhar, orçar e poupar, é preciso reconhecer que na conjectura social em que estamos inseridos, há demandas culturais e socioeconômicas que requerem do nosso aluno um posicionamento crítico para tomar decisões e fazer escolhas diante de situações de ordem pessoal e financeira.

Para que isso seja possível, é preciso observar a forma como a Educação Financeira vem sendo abordada nas escolas, pois, por se tratar de uma discussão recente, há uma grande chance de que ela esteja sendo abordada em uma perspectiva bancária do poupar para consumir posteriormente ou por meio de um processo mecânico de cálculos financeiros.

Acreditamos que pela subjetividade que a temática carrega consigo, é preciso existir um processo formativo que oriente os professores a como desenvolver o trabalho

com diferentes temáticas, em uma perspectiva de formar cidadãos decididos e conscientes de suas escolhas.

Afirmando que, frente à necessidade de formar “indivíduos com valores éticos e humanos, conscientes de suas responsabilidades e direitos, dispostos a construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, capazes de intervir na realidade e contribuir para o desenvolvimento da humanidade” (PERNAMBUCO, 2019, p. 22), o Currículo de Pernambuco – que norteia o trabalho pedagógico em todo Estado – aponta a Educação para o Consumo e a Educação Financeira e Fiscal como temas necessários à formação integral dos estudantes e destaca sua relevância:

Esses temas apontam para abordagens na escola que proporcionem ao estudante ter uma compreensão sobre finanças e economia, consumo responsável, processo de arrecadação financeira e a aplicação dos recursos recolhidos como também sua importância para o valor social dos tributos, procedência e destinação. De modo geral, essas abordagens devem possibilitar ao estudante analisar, fazer considerações fundamentadas, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam a sua vida pessoal, familiar e da realidade social e, por conseguinte, compreender a cidadania, a participação social, a importância sobre as questões tributárias, o orçamento público, seu controle, sua execução e sua transparência, bem como a preservação do patrimônio público (PERNAMBUCO, 2019, p. 37).

O Currículo de Pernambuco segue as orientações prescritas na BNCC, mas avança em relação a ela por orientar uma abordagem em sala de aula que possibilite aos estudantes analisar, fazer considerações fundamentadas e tomar decisão frente às questões financeiras que envolvam sua vida pessoal, familiar e da realidade social, enquanto que a Base preocupa-se em discutir conceitos de economia e finanças:

Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro (BRASIL, 2017, p. 265).

Uma crítica que fazemos a estes documentos é que, apesar de defenderem que a temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas e que o aluno deve analisar fazer considerações fundamentadas e tomar decisão frente às questões financeiras, não destaca de que forma este trabalho pode ser desenvolvido. Além disso, ambos os documentos limitam-se a introduzir a Educação Financeira a partir do 5º ano do Ensino Fundamental.

Como apontado anteriormente, defendemos que desde cedo as crianças precisam estar inseridas em práticas de EF, seja através do convívio familiar ou da escola, pois, é necessário que as crianças possam ter uma consciência crítica e reflexiva sobre diversas questões financeiras e um senso de discernimento, para fazer escolhas.

Além disso, de acordo com o que está posto na BNCC, na etapa do Ensino Fundamental as crianças devem “desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo” (BRASIL, 2017, p. 263). Desse modo, como as questões relacionadas às finanças estão próximas da vida do aluno é preciso que o ensino de temáticas relacionadas à Educação Financeira, ajude nas reflexões e tomadas de decisões, para que os estudantes possam atuar e viver de forma consciente no meio social.

Nesta seção, vimos aspectos de EF no Brasil, para que tenhamos maior clareza acerca de como a EF vem sendo discutida no mundo, na seção seguinte, veremos qual a perspectiva desta temática em diferentes países.

1.3 Educação Financeira pelo Mundo

Em nível mundial a OCDE, é responsável por disseminar e acompanhar as iniciativas de Educação Financeira nos diferentes países. Como forma de reunir decisores políticos das economias mundiais, a OCDE criou em 2008 a INFE – *International Network of Financial Education*, (Rede Internacional de Educação Financeira), uma plataforma colaborativa que permite aos decisores políticos, compartilhar conhecimentos e experiências sobre a temática.

Entre as áreas de atuação da OCDE no campo da EF, destacam-se: mensuração da educação financeira – fornece dados sobre o nível de EF dos países, fazendo comparações internacionais que permitam aos governos desenvolverem políticas públicas; Educação Financeira para Jovens – que corresponde ao “Guia de boas práticas para a conscientização e educação financeira”, organizando formas de implantação da EF em escolas desde os primeiros anos do ensino escolar; Proteção Financeira ao Consumidor – mecanismo de proteção legal aos consumidores, dando-lhes informação, conhecimento e segurança para a contratação de serviços financeiros; Avaliação de Programas de Educação Financeira – que busca analisar os esforços dos países, identificando se os objetivos estão sendo alcançados e quais ações têm melhor custo-

benefício e podem ser replicadas; Educação Financeira para Mulheres – que visa a estimular os países a adotarem medidas que reduzam as diferenças entre o nível de educação financeira das mulheres em comparação com os dos homens; Estratégias Nacionais de Educação Financeira – dar suporte aos governos na criação e implantação de estratégias nacionais de Educação Financeira.

Uma estratégia nacional de educação financeira, de acordo com as orientações da OCDE, é aquela que reconhece a importância da EF, através de legislações, envolve a cooperação de diferentes partes interessadas, estabelece um roteiro para atingir objetivos específicos e pré-determinados e fornece orientação para a construção de programas que atendam diferentes segmentos sociais. De acordo com o relatório global da OCDE (2017), 16 países possuem uma estratégia nacional de Educação Financeira em funcionamento e 21 apresentam projetos em andamento sobre o tema, o que pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Países que possuem estratégias nacionais de Educação Financeira consolidada ou em fase de preparação.

Estratégia Nacional	Países e ano de implantação
Países que possuem uma estratégia nacional de Educação Financeira consolidada	Austrália (2011), Brasil (2010), República Tcheca (2010), Gana (2009), Índia (2010), Irlanda (2009), Japão (2005), Malásia (2003), Holanda (2008), Nova Zelândia (2008, 2010), Portugal (2011), Eslovênia (2011), Espanha (2008), Inglaterra (2003), Estados Unidos (2006), El Salvador (2008).
Países que apresentam projetos em andamento	Canadá, Colômbia, Estônia, Indonésia, Quênia, Letônia, Líbano, Malawi, México, Peru, Polônia, Romênia, Sérvia, África do Sul, Suécia, Tanzânia, Turquia, Uganda, Rússia, Tailândia, Zâmbia.

Fonte: Relatório ENEF/Brasil (2017)

Com vistas a conhecer como a Educação Financeira vem sendo abordada em diferentes países, utilizamos como critério de seleção a disponibilidade de material para a consulta, a experiência com a EF e o estudo desenvolvido por Vieira e Pessoa (2019) sobre as Estratégias Nacionais de EF ao redor do mundo. Assim, apresentaremos a seguir, a situação da Educação Financeira de alguns países.

1.3.1 África – Gana

No continente africano, as discussões sobre a Educação Financeira tiveram início depois da Conferência Literacia Financeira: Educação Financeira para Todos, realizada pela OCDE em 2011 e posteriormente, com a publicação do relatório o Status da Educação Financeira na África, que constatou um cenário marcado por taxas de matrícula escolares relativamente baixas, mercados de trabalho altamente informais e altas taxas de pobreza, o que faz com que “o estado de desenvolvimento das iniciativas de educação financeira, seja bastante heterogênea nos países africanos” (OCDE, 2012, p. 31).

De acordo com o que está posto no relatório, países como Quênia, Malawi, África do Sul, Tanzânia, Uganda e Zâmbia estão em processo de desenvolvimento de estratégias nacionais. Enquanto que Gana já apresenta uma Estratégia Nacional de Alfabetização Financeira e Defesa do Consumidor no setor de microfinanças e na Nigéria o desenvolvimento da alfabetização financeira é um dos objetivos da Estratégia do Sistema Financeiro, coordenado pelo Banco Central do país, para o ano de 2020.

De um modo geral, as iniciativas de Educação Financeira no continente africano voltam-se para segmentos vulneráveis, pessoas com baixo nível de alfabetização financeira, pessoas de baixa renda, os excluídos do mercado financeiro, as mulheres, os jovens, estudantes, crianças, pessoas que vivem em áreas rurais e agricultores, pois:

A baixa alfabetização financeira é uma barreira importante do lado da demanda para uma inclusão financeira mais eficaz. Os muito poucos exercícios de medição existentes, destacam baixos níveis de conhecimento financeiro. Nesse contexto, há margem para melhorar o nível de alfabetização financeira entre as partes mais vulneráveis da população africana. Iniciativas de educação financeira bem projetada podem reduzir as barreiras do lado da demanda e podem capacitar economicamente indivíduos vulneráveis, para que possam gerenciar recursos familiares e desenvolver atividades geradoras de renda. (OCDE, 2012, p. 10).

Nesse sentido, fica claro o entendimento de que as ações de EF apontam para a necessidade de melhorar o nível de alfabetização dos africanos, como forma de promover um empoderamento econômico de grupos vulneráveis, protegendo-os de profissionais inescrupulosos.

No Gana, país que apresenta uma Estratégia Nacional de Alfabetização Financeira consolidada, para além das discussões sobre defesa do consumidor em

microfinanças, houve a intenção de ampliar e aprimorar as discussões sobre a Educação Financeira nas escolas.

Até o fim de 2008 o Ministério das Finanças, voltava o olhar para as micro, pequenas e médias empresas, com a criação de uma plataforma interativa que reunia partes do setor público e privado, academia, sociedade civil e parceiros de desenvolvimento para melhorar a educação financeira para indivíduos empreendedores. A partir de 2011, o governo do Gana, juntamente com seus parceiros de desenvolvimento, passou a desenvolver três tipos de atividades: Uma semana Nacional de Alfabetização Financeira, com treinamento para pequenos agricultores a fim de ajudá-los a acessar serviços financeiros e desenvolver planos de negócios, desenvolvimento de um material educativo sobre poupança, seguro e investimentos e o Quiz Nacional de Finanças para escolas de Ensino Fundamental e Médio, testando os níveis de alfabetização em finanças dos estudantes.

A partir dos resultados obtidos pelo *Quiz*, o Ministério das Finanças e Planejamento Econômico, passou a aprimorar os conteúdos de alfabetização financeira dos currículos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e também do Ensino Superior. Nesse sentido, os conteúdos devem abordar a educação como um direito de todos, responsabilidades individuais e coletivas, comportamentos e atitudes financeiras saudáveis, hábitos de poupança e investimentos.

Para a fase-chave três, nível B5, que no sistema educacional brasileiro, corresponde ao 5º ano do Ensino Fundamental, o Quadro Curricular de Educação Nacional, elaborado pelo Conselho Nacional de Curriculum e Avaliação (NaCCA), juntamente com o Serviço de Educação do Gana (GES), incluiu oficialmente a Educação Financeira no Novo Currículo baseado em padrões (2019), como forma de promover “o desenvolvimento de habilidades empreendedoras para todos os alunos” (GHANA, 2018, p. 21).

De acordo com as orientações presente no documento, a EF deve ser integrada em algumas áreas de aprendizagens. Para o nível B5 a Educação Financeira deve estar atrelada na disciplina de Matemática, no conteúdo de porcentagem, quando é orientado ao professor que trabalhe situações cotidianas envolvendo tomada de decisão na compra de produtos, promoções, investimento, descontos, redução, prejuízos e lucros.

De acordo com o que está posto no Quadro Curricular de Educação Nacional, o trabalho com a educação financeira deve possibilitar que os estudantes “saibam gerir suas finanças, entendam detalhes, produtos e serviços do mercado financeiro, para

tomar decisões financeiras informadas e responsáveis em relação a si, ao meio e a sociedade” (GHANA, 2018, p. 51).

1.3.2 América do Norte – Estados Unidos da América

Nos Estados Unidos da América, a Comissão Federal de Educação Financeira criada pelo Congresso dos Estados Unidos, juntamente com o Gabinete de Educação Financeira do Departamento do Tesouro Americano, é responsável por coordenar a Estratégia Nacional de Alfabetização Financeira que tem como objetivos aumentar o acesso à informação, à educação e às ferramentas que auxiliem os indivíduos e as famílias a tomarem boas decisões financeiras em meio às situações cada vez mais complexa, pois, “ o bem-estar financeiro dos indivíduos e das famílias é fundamental para a estabilidade financeira nacional e a falta de alfabetização financeira é uma barreira que pode reduzir os padrões de vida e limitar a prosperidade” (OCDE, 2011, p. 01).

Nesse sentido, com o intuito de manter o sucesso financeiro e promover o bem-estar das famílias americanas, a Estratégia Nacional de Alfabetização Financeira foca-se em quatro aspectos (1) Aumentar o conhecimento e o acesso à EF de forma eficaz, através de diferentes canais, como escolas, empregadores, prestadores de educação financeira, campanhas nacionais e informações em pontos de vendas e de serviços financeiros, fazendo com que os indivíduos tenham acesso aos conhecimentos de educação financeira, através de fontes confiáveis, relevantes e eficazes para promover a alfabetização financeira; (2) Determinar e integrar competências financeiras essenciais, uma vez que tais competências irão fornecer aos indivíduos as informações necessárias para agir em diferentes idades e fases da vida e, com isso, terão condições de tomar decisões bem informadas; (3) Melhorar a infraestrutura da educação financeira, indicando áreas de ação, diretrizes e recomendações, capacitando prestadores e mentores de EF, para que a temática entre o quanto antes nas escolas, nas faculdades, nos centros técnicos de carreira e nos locais de trabalho, por meio de uma abordagem baseada na psicologia da tomada de decisão; (4) Identificar, aprimorar e compartilhar práticas de EF eficazes, através de pesquisas que permitam avaliar a eficácia dos programas, mensurar seus resultados e mapear periodicamente o conhecimento financeiro e a tomada de decisão dos indivíduos e das famílias.

Para que isso seja possível, a estratégia prevê a participação não apenas dos governos estaduais e locais, mas de instituições públicas, privadas e sem fins lucrativos, como forma de promover a alfabetização financeira dos indivíduos americanos, de forma ampla, através de diferentes órgãos, escolas, empregadores e prestadores de educação financeira.

Com vistas a orientar Estados e Distritos Escolares⁶, quanto às diretrizes nacionais para o trabalho com a Educação Financeira nas escolas, o Departamento do Tesouro Nacional, juntamente com a Comissão de Educação e Educação Financeira (FLEC), elaborou em 2019, o relatório Reforma Federal da Alfabetização Financeira: coordenando e melhorando os esforços de Alfabetização Financeira, para direcionar o trabalho com a temática nos currículos K-12 que compreende o Jardim de Infância ao Ensino Médio.

Para os as séries iniciais de escolarização (Ensino Fundamental - do Jardim de Infância à 5ª série), o relatório recomenda que a EF seja vinculada às disciplinas de Economia, Ciências da família e do Consumidor, Cidadania, Ciências Sociais e Matemática com cenários reais de finanças pessoais, que abordem temas como tomada de decisão, gestão do dinheiro, crédito e débito, poupança e investimentos a fim de que os estudantes “possam fazer escolhas fundamentadas e responsáveis durante toda a vida, como consumidores, poupadores, investidores, cidadãos e participantes da economia global” (US DEPARTMENT OF THE TREASURY, 2019, p.13).

Embora o Relatório não especifique de que forma cada disciplina, deva trabalhar a Educação Financeira em sua matriz curricular, há recomendações para que ela seja tratada de forma transversal, com a finalidade de ajudar os estudantes a entender e interpretar informações para tomar decisões acertadas e desenvolver habilidades e confiança para agir e executar suas decisões.

1.3.3 América do Sul – Colômbia

A Colômbia encontra-se em estágio avançado de desenho de sua estratégia nacional de educação financeira. De acordo com o Relatório Educação Financeira na América Latina e no Caribe a situação e a perspectiva atual:

⁶Nos EUA, os Estados e Distritos Escolares, definem suas próprias estruturas curriculares. Embora o Departamento de Educação oriente e recomende os padrões nacionais, ele não tem o controle sobre as autoridades estaduais e locais.

A ideia de criar uma Estratégia Nacional de Educação Econômica e Financeira (Eneef) na Colômbia teve origem nas evidências observadas nas pesquisas relacionadas à falta de competências básicas dos agregados familiares em termos de tomada de decisão financeira, bem como a necessidade de racionalizar várias iniciativas em andamento, que sofreram orientação, coordenação e recursos. O interesse em adotar uma estratégia nacional, foi então uma resposta à falta de liderança e um meio para impactar efetivamente a vida cotidiana dos colombianos, além de conceder-lhes as ferramentas necessárias para uma melhor tomada de decisões econômico-financeiras (OCDE, 2013, p. 44).

Nessa perspectiva como forma de impactar a vida socioeconômica e cotidiana dos colombianos, a ENEEF tem como objetivo aumentar a capacidade dos cidadãos de tomarem decisões informadas e conscientes, para que possam participar de forma responsável dos processos econômicos, favorecendo o avanço e o desenvolvimento do país.

Desse modo, a Estratégia tem como meta: estabelecer diretrizes que ajudem as instituições de ensino a desenvolverem competências associadas à educação econômica e financeira em projetos pedagógicos de educação formal, garantir a qualidade do conteúdo dos programas de educação econômica e financeira e criar as ferramentas e os métodos necessários para avaliar periodicamente a eficácia da estratégia nacional e o impacto dos programas por ela endossados.

Para que a Educação Financeira na Colômbia tenha um amplo alcance, eles definem que os programas e as informações devem ser veiculados em diferentes formas e canais, como a inserção da temática nos colégios, materiais educativos, palestras, seminários, concursos, programas de formação, *websites*, obras de teatros durante festivais e mensagens em estações de rádios, que contribuam para o desenvolvimento de valores, conhecimentos e competências necessárias para a tomada de decisões financeiras responsáveis.

Para a Educação Básica Primária (1ª à 5ª série), o referencial Meu plano, minha vida e meu futuro: Orientações Pedagógicas para a Educação Econômica e Financeira nas Escolas, elaborado pelo Ministério da Educação Nacional, estabelece que a EF deve estar presente na educação formal, para desenvolver nos estudantes, as competências cognitivas e psicológicas necessárias para que eles possam “fazer melhor uso dos recursos econômicos, tomar decisões acertadas sobre sua vida e ser socialmente responsável por suas ações” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2018, p. 19).

De acordo com as informações presente no Referencial, a Educação Financeira deve vincular-se de forma vertical (relação progressiva entre grupos de diferentes graus) e horizontal (definida como a relação conceitual que existe na estrutura da área do conhecimento econômico e financeiro) com as seguintes áreas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Educação ambiental.

Na área de Linguagem, a partir da abordagem de conteúdos de literatura, produção textual, leitura e interpretação de textos, o trabalho com a EF deve acontecer por meio de análises dos recursos e estratégias utilizadas e veiculadas na mídia, para promover o consumo de bens e serviços. Na área de Matemática, por meio dos assuntos de sistemas numéricos, monetários e sistemas de métricas e medidas, a EF deve aparecer para que os estudantes entendam as diferentes formas de vendas dos produtos, as estratégias e distribuição das mercadorias e sua comercialização, lucros e prejuízos, tomada de decisão a fim de despertar nas crianças uma cultura de empreendedorismo. Em Ciências Sociais, é indicado ao professor (a) que ao tratar de conteúdos sobre as relações sócio-políticas, históricas e culturais da Colômbia, sejam feitas discussões sobre atividades econômicas, grupos sociais, sindicatos e autoridades, direito dos proprietários, dos trabalhadores e dos consumidores por meio de uma situação do contexto real, para que as discussões não sejam sem sentido para os estudantes. Nas áreas de Ciências Naturais e Educação ambiental, é orientado ao professor (a) que o trabalho com a EF apareça ao abordar temáticas sobre ambientes vivos e sociais, participação social e responsabilidade ambiental, integrando esses conteúdos à preservação de fontes e recursos naturais da região, sustentabilidade, desperdício e uso consciente dos recursos naturais.

Para que isso seja possível, é apontado no documento, que esses conteúdos sejam ajustados à proposta pedagógica de cada estabelecimento educativo, de modo que o/a professor(a) entenda o contexto e faça as adaptações no currículo para integrar a Educação Financeira às disciplinas, visando formar estudantes com capacidade de fazer melhor uso dos recursos econômicos e que sejam capazes de tomar decisões financeiras informadas, autônoma e responsável.

1.3.4 América Central – El Salvador

Em El Salvador, o Programa de Educação Financeira lançado em 2008, foi elaborado a partir de três razões, a saber: prover os cidadãos de informações adequadas

para compreender os benefícios, custos e riscos dos produtos e serviços financeiros, ampliar o debate em torno da complexidade dos serviços financeiros decorrentes da globalização e fortalecer a função econômica do sistema financeiro, considerado fundamental para o crescimento econômico do país.

Por se tratar de uma política nacional, de caráter permanente, o Programa está voltado para atender diferentes segmentos da população e busca ajudar os indivíduos e as famílias a administrarem adequadamente as finanças conforme suas necessidades. Para isso, em seu Programa, o país afirma que conta com a participação de setores privados, instituições públicas ligadas ao governo que ajudem a elevar o nível de cultura financeira dos diversos usuários e investidores do sistema financeiro.

Inicialmente o Programa se direciona para a população que tem acesso à mídia eletrônica e aos meios de comunicação em massa, como os estudantes, jornalistas, professores e formadores de opinião e aos poucos amplia o debate para os demais segmentos da população. A educação financeira chega aos salvadorenhos por diversos meios que vão de materiais disponibilizados na internet, processos educativos por meio de especialistas do mercado financeiro e conferências, até apresentações de temas de interesse nos centros educativos para o público infantil.

Para o Segundo Ciclo (4ª à 6ª série) da Educação Básica, o Dossiê de Educação Financeira (2018), elaborado pelo Ministério da Educação, juntamente com o Comitê Nacional de Educação Financeira, apresenta para os professores, orientações para inserção da EF no currículo escolar.

De acordo com o que se encontra registrado no documento, a Educação Financeira deve estar vinculada às disciplinas de Linguagem, Matemática e Ciências, saúde e meio ambiente. Para a disciplina de Linguagem é orientado que o/a professor (a) ao trabalhar Comunicação Literária, insira em seu planejamento alguns contos relacionados a temáticas de EF, como por exemplo, o conto infantil: *Los Monos Bubuanos* que segundo o documento, permite a discussão sobre as vantagens de comparar antes de comprar um produto e o conto: *Los impuestos del Reino*, que discute a ideia de lucros e negócios. Em Matemática, é apontado que no eixo de aritmética, o aluno seja estimulado a preparar orçamentos com um determinado valor, estimar preços, aprender a comprar e investir e tomar decisões. Em Ciências, saúde e meio ambiente, no

que diz respeito ao eixo ecologia e meio ambiente, é sugerido que temas como consumo sustentável e solidário⁷ esteja presente nas discussões em sala de aula.

Apesar de o Dossiê não apresentar de forma específica como deve ser o trabalho com a EF, na 4ª, 5ª e 6ª série respectivamente, as orientações voltam-se para o desenvolvimento de um processo educativo em que a tomada de decisão se faça presente, pois, de acordo com o que está posto no material, “desde cedo as crianças devem aprender a tomar melhores decisões, através de um processo pedagógico que induza a conhecerem clara e diretamente o uso apropriado do dinheiro, em vários contextos financeiros” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018, p. 54).

1.3.5 Europa – Portugal

Em Portugal, o Plano Nacional de Formação Financeira (PNFF), elaborado por um grupo de trabalho, criado pelo Conselho Nacional de Supervisores Financeiros (CNSF) é um documento normativo que reconhece a importância da EF e que apresenta as principais linhas de orientação e apoia a realização de iniciativas em nível nacional. Por se tratar de um projeto de médio e longo prazo, as orientações são elaboradas com horizonte temporal de cinco anos (2016-2020), com o envolvimento de um amplo e diversificado conjunto de parceiros, assumindo a marca “Todos contam” como forma de apoiar e acolher as diversas iniciativas de EF espalhadas pelo país, sem a qual não seria possível desenvolver um trabalho estruturado e duradouro. De acordo com o que está posto no documento, o Plano Nacional de Formação Financeira visa a:

Contribuir para elevar o nível de conhecimentos financeiros da população e promover a adoção de comportamentos financeiros adequados, através de uma visão integrada de projetos de formação financeira e pela junção de esforços das partes interessadas, concorrendo para aumentar o bem-estar da população e para a estabilidade do sistema financeiro (PORTUGAL, 2016, p. 5).

Com vistas para alcançar tal objetivo, o governo português entende que é preciso estabelecer parcerias com ministérios e organismos públicos, associações empresariais, centrais sindicais, associações de consumidores e universidades para alcançar diferentes

⁷De acordo com o Dossiê de Educação Financeira (2018), o consumo sustentável é entendido quando a pessoa reduz o efeito do seu consumo sobre o meio ambiente, escolhendo produtos ecológicos, economizando água e energia e aproveitando os produtos antes de jogar fora. E o Solidário refere-se quando a pessoa prefere consumir produtos artesanais ou de empresas com políticas trabalhistas justas, com processos de produção limpos.

segmentos sociais, a fim de melhorar conhecimentos e atitudes financeiras, sensibilizando a população para a importância da formação financeira, aprofundar conhecimentos e capacidades na utilização dos serviços financeiros digitais, sobretudo para o acesso ao crédito facilitado e à compra por impulso, apoiar a inclusão financeira, divulgando junto à população o acesso a serviços mínimos bancários, desenvolver hábitos de poupança, sensibilizando a população para a importância de investir em uma poupança, promover o recurso responsável ao crédito, orientando a população para fazer escolhas adequadas, criar hábitos de precaução, alertando a população para situações que podem indiciar fraudes e reforçar conhecimentos financeiros na área empresarial, aumentando as competências financeiras de empreendedores da economia social.

Para além da plataforma digital Todos Contam⁸, a Educação Financeira, em Portugal deve atender, com abordagens específicas, diferentes segmentos populacionais. Crianças da Educação Pré-escolar e estudantes do Ensino Básico e Secundário devem ser educadas, por meio de professores capacitados, levando em consideração o Referencial de Educação Financeira (PNFF) para as escolas e fazendo uso dos Cadernos de Educação Financeira. Os estudantes universitários, por sua vez, devem ser envolvidos por projetos de Literacia Financeira e em conferências sobre o assunto.

De acordo com o Ministério da Educação e Ciência, no currículo escolar a Educação Financeira deve desenvolver-se no âmbito das áreas não disciplinares⁹ – áreas de projeto e Educação para a Cidadania. Segundo as orientações do PNFF, há três formas de integrar a EF ao currículo: no quadro da dimensão transversal da Educação para a Cidadania, no desenvolvimento de projetos e iniciativas que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos e/ou na oferta de componentes curriculares complementares, com conteúdos adaptados aos vários públicos e nível de escolaridade.

Para o segundo ciclo de Ensino Básico (5º e 6º anos de escolaridade), o Referencial indica que alguns temas sejam discutidos com os estudantes. Tais conteúdos referem-se a: Planejamento e gestão do orçamento – que é possível tratar de assuntos como necessidade e desejos, despesas e rendimentos, riscos e incertezas. Sistema e produtos financeiros básicos – em que há discussões sobre meios de pagamento, contas bancárias, sistema financeiros e seguros, empréstimos e tomada de decisão. Poupança –

⁸O site disponibiliza uma plataforma e-learning, criada em 2015 que serve como apoio para os professores levarem a alfabetização financeira nas escolas.

⁹De acordo com a Direção-geral da Educação da República Portuguesa, estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo um componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente no plano de turma.

tema no qual os estudantes irão entender a função da poupança como precaução contra o risco, fazendo frente a oscilações previstas e imprevistas de rendimento ou despesa. Ética – em que deve ser discutida responsabilidade social nas questões financeiras e comportamentos corretos relacionados ao uso do dinheiro. Direitos e deveres em que os estudantes devem saber que existem direitos e deveres relativamente às questões financeiras.

É recomendado, ainda, que as discussões incluam situações do dia-a-dia que envolvam tomadas de decisões na área financeira, para que os estudantes adquiram conhecimento e desenvolvam capacidades de natureza econômica, que lhes permitam tomar decisões corretas, pois, “as decisões financeiras ao longo da vida requerem cada vez mais o domínio aprofundado de informação e conhecimento na área financeira, tendo em conta a crescente complexidade dos produtos e serviços financeiros disponíveis no mercado” (PORTUGAL, 2017, p. 27).

Em contra partida, os trabalhadores devem ter contato com a temática, por meio de conferências e seminários promovidos pelas associações empresariais, preferencialmente nos locais de trabalho. Para os grupos vulneráveis – classificados como os desempregados, imigrantes, reformados com baixo nível de rendimento, jovens sem escolaridade e pessoas com deficiência – o Plano estabelece que seja firmada parceria entre o Alto Comissariado para as Migrações junto à comunidade estrangeira residente em Portugal, para que sejam desenvolvidas atividades que tratem sobre produtos bancários, gestão do orçamento familiar, poupança e principalmente prevenção sobre endividamento e fraudes.

Para a população em geral, além de informações disponibilizadas em sites oficiais do Plano Nacional de Formação Financeira, o desenvolvimento de meios digitais de formação à distância é visto como uma importante estratégia para a difusão de informações sobre finanças pessoais e para os empreendedores, empresárias e gestores de micro, pequenas e médias empresas, o acesso às informações sobre EF deve ser feito através do Referencial de Formação Financeira, um guia elaborado pelos supervisores financeiros, o Instituto de Apoio a Pequenas e Médias Empresas (IAPMEI) e o Turismo de Portugal.

1.3.6 Ásia – Índia

De acordo com o Banco de Reservas da Índia “dado o fato da Índia ter uma população grande, uma economia em rápido crescimento e uma necessidade urgente de desenvolver um sistema financeiro vibrante e estável, foi necessário formular e implementar rapidamente uma estratégia nacional” (ÍNDIA, 2012, p. 01).

Desse modo, a Estratégia Nacional de Educação Financeira alcança todos os indivíduos e ajuda-os a entender o papel do dinheiro em sua vida e as várias opções para converter suas economias em investimentos. Para isso, há um processo educativo que busca conscientizar os consumidores sobre o acesso a serviços financeiros, traduzir conhecimentos em comportamentos e fazer com que os consumidores entendam seus direitos e suas responsabilidades como clientes de serviços financeiros.

A educação financeira, de acordo com o Banco de Reservas da Índia, deve acompanhar o ciclo de vida dos indivíduos, desde sua entrada na escola, até sua fase adulta. Para além da escola, há como porta de entrada: campanhas de conscientização para melhorar o conhecimento sobre gestão do dinheiro, consumidores financeiros, atores do mercado financeiro, instituições de ensino, organizações não governamentais, reguladores do setor financeiro, governo central e estadual, marketing social, grupos de autoajuda e diversos canais de comunicações integrados que permitam a disseminação da educação financeira em larga escala.

Para o Ensino Fundamental Inferior (classes V e VI) – que no sistema educacional brasileiro, corresponde ao 5º e 6º ano¹⁰ do Ensino Fundamental – a Estratégia Nacional de Educação Financeira, enfatiza que a maneira mais eficaz é tecer a EF no conteúdo normal do currículo escolar, associando os conteúdos das disciplinas às temáticas de EF: dinheiro, economia doméstica, investimento, aspectos comportamentais, planejamento financeiro, estabelecimento de metas, seguro, tomada de decisão, uso de tecnologia em serviços bancários, empréstimos, impostos e registros financeiros.

Entre as orientações para a Classe V, é sugerido ao/a professor (a) que ao trabalhar aritmética, explore os conceitos de juros simples, descontos, porcentagem e tomada de decisão a partir de exemplos práticos do dia-a-dia, como avaliar as opções, vantagens e desvantagens antes de adquirir um produto. Na disciplina de Educação

¹⁰ Ressaltamos que em alguns momentos as orientações aparecem juntas, porque o documento consultado não apresenta como deve ser o trabalho com a EF de modo específico, para cada ano de escolarização.

Cívica, é proposto que temas como desejo e necessidade, despesas e natureza dos ganhos, economia doméstica e uso das tecnologias estejam presentes nas discussões em sala de aula e na disciplina de Ciências Morais, é recomendado que conteúdos baseados em transações financeiras do dia-a-dia sejam abordados.

De acordo com a Estratégia Nacional, as temáticas e o método de ensino devem ser adaptados conforme os grupos-alvos e a EF no currículo escolar, deve cumprir o seu papel de equipar os estudantes com habilidades para a vida futura, para a compreensão dos produtos financeiros essenciais à vida (contas bancárias, seguros, planos de poupança), para os conceitos financeiros básicos, para desenvolver a confiança em conhecer os riscos e oportunidades financeiras para e se beneficiar deles e tomarem decisões financeiras sábias sobre economia, gastos e gerenciamento de dívidas ao longo da vida.

1.3.7 Oceania – Austrália

Na Austrália, a primeira versão da Estratégia Nacional de Alfabetização Financeira foi publicada em 2011, pela Comissão Australiana de Valores Mobiliários e Investimentos (ASIC) a fim de melhorar a alfabetização financeira dos australianos. Três anos depois de sua implantação, a Estratégia passou por um processo de revisão, para atualizar a definição de alfabetização financeira e destacar o papel desempenhado pelas circunstâncias pessoais na formação de atitudes e comportamentos, com o reconhecimento de que a construção da alfabetização financeira e do bem-estar é um processo dinâmico e contínuo.

Nessa versão atualizada, “a alfabetização financeira tornou-se uma condição prévia para tomar decisões financeiras sólidas, baseadas em circunstâncias pessoais, para melhorar o bem-estar financeiro” (ASIC, 2014, p. 18). Nessa perspectiva, a Estratégia Nacional da Austrália afirma que há fatores que direcionam as tomadas de decisões financeiras, como os fatores ambientais, pessoais, psicológicos, sociais, econômicos, atitudinais, emotivos e a experiência de vida dos indivíduos.

Assim, como forma de educar financeiramente a população, preparando-os para a escolha de produtos do mercado financeiro e para as diferentes decisões ao longo da vida, a Estratégia australiana afirma que tem como objetivos educar a próxima geração, principalmente por meio do sistema formal de educação, aumentar o uso de informações, ferramentas e recursos livres e imparciais, fornecer orientação e apoio

direcionados à qualidade, fortalecer a coordenação e parcerias eficazes e melhorar a pesquisa, medição e avaliação dos programas de EF. As três primeiras prioridades se concentram no desenvolvimento da capacidade de indivíduos, famílias e comunidades e as duas últimas fornecem orientação às organizações envolvidas em pesquisa sobre alfabetização financeira, desenvolvimento de políticas e entrega de programas.

Para alcançar esses objetivos, a Estratégia se alicerça em sete pilares, a saber: inclusão – no sentido de alcançar a todos os australianos; engajamento – estimulando as pessoas a desenvolverem hábitos saudáveis de educação financeira; diversidade – reconhecimento de que não existe uma única maneira de propagar a educação financeira, pois as pessoas aprendem de forma heterogênea; conhecimento – possibilitar o acesso à informação por diferentes meios; melhoria dos resultados – reconhecer que apenas a informação não é suficiente e que outros mecanismos precisam ser criados e disponibilizados; parceria – com diferentes setores para que a educação financeira seja tratada de forma cooperativa; e avaliação e melhora dos programas em andamento.

Afirmam que a Estratégia pretende ser flexível e capaz de responder a mudanças no ambiente externo ou nas condições do mercado, para permitir que atores e novos participantes contribuam para a Estratégia de diferentes maneiras e promovam igualmente os esforços de pequenas e grandes organizações.

Com base nestas orientações, a Autoridade Australiana de Currículo, Avaliação e Relatório (ACARA), incluiu a Educação Financeira no Currículo de Ciências Humanas e Sociais, na disciplina de Economia e Negócios¹¹. Para a escola secundária, “ano 7¹²” (que corresponde às crianças com faixa etária entre 9 e 10 anos), a proposta curricular aponta, que a disciplina deve oferecer aos alunos, a oportunidade de desenvolver sua compreensão dos conceitos de economia e negócios, explorando o que significa ser um consumidor, um trabalhador e um produtor no mercado e as relações entre esses grupos.

Assim, é proposto que estejam presentes nas discussões em sala de aula temas como transações financeiras, diferentes formas de crédito, direitos e responsabilidades dos consumidores e empresas, benefícios de economizar para necessidades e desejos

¹¹ O currículo de Ciências Humanas e Sociais é constituído por quatro disciplinas: História, Geografia, Civismo e Cidadania e Economia e Negócios.

¹² O sistema de educação da Austrália é baseado na idade dos alunos: Ano 7 diz respeito às crianças de 9 e 10 anos (que corresponde à idade das crianças que estão no 5º ano do Ensino Fundamental no Brasil); Ano 8 (11 e 12 anos); Ano 9 (13 e 14 anos) Ano 10 (15 e 16 anos) e Anos 11 e 12 (17 e 18 anos).

futuros, opções de pagamento para a compra de bens e serviços, interpretação de informações de várias faturas, como em contas de eletricidade e recursos usados em publicidade, marketing e mídia social, para influenciar a tomada de decisão do consumidor.

Nessa perspectiva, a tomada de decisão é apontada como um conceito-chave para desenvolver nos estudantes, uma posição crítica frente ao sistema financeiro, como as vantagens e desvantagens da contratação de serviços e os custos e benefícios de adquirir um produto do mercado financeiro.

Um olhar sobre os países pesquisados

Como pode ser observado, a Educação Financeira atravessa diferentes continentes e está presente através de políticas públicas consolidadas ou em fase de elaboração. De um modo geral, os países que foram analisados, entendem que desenvolver uma estratégia nacional de educação financeira é uma importante ferramenta para o desenvolvimento socioeconômico do país e uma forma de alfabetizar financeiramente crianças, jovens e adultos.

Na Austrália e no Gana a Educação Financeira é vista como forma de melhorar a alfabetização financeira da população. Nos Estados Unidos e na Colômbia ela é importante para aumentar a capacidade dos indivíduos de tomarem decisões financeiras acertadas e em El Salvador, Portugal, Brasil e na Índia, é tida como necessária para ajudar os indivíduos e as famílias a administrarem suas finanças e desenvolverem um comportamento financeiro saudável.

É preciso notar também que as estratégias nacionais desenvolvidas pelos países analisados, incluindo o Brasil, ganham força e amplitude por estabelecerem parcerias com diversos agentes e instituições públicas e privadas, quais sejam, Ministério das Finanças, Banco Central, Regulador Financeiro, sindicatos, academias, escolas, grupos comunitários e organizações não governamentais, que permitem a disseminação da EF em larga escala. Embora tais organizações possibilitem esse espargimento, defendemos que a EF deva adentrar nos espaços escolares, pelas mãos dos agentes da educação e não por instituições financeiras bancárias que auto se promovem.

Sobre a forma de como a Educação Financeira é explanada, como pode ser visto, alguns países apresentam uma abordagem para segmentos específicos, segundo critérios socioeconômicos, como o caso de Portugal, Brasil, Gana e El Salvador e, outros,

apresentam uma abordagem voltada para toda a população, como nos Estados Unidos, Colômbia, Índia e Austrália.

Apesar de apresentarem abordagens diferentes, os países analisados reconhecem a importância de incluir no currículo, programas de Educação Financeira nas escolas, como forma de alcançar grande parte da população e desenvolver o processo de alfabetização financeira desde cedo, formando indivíduos que saibam tomar decisões financeiras e que contribuam com o desenvolvimento socioeconômico do país.

Da forma como a EF tem sido atrelada ao currículo, é possível perceber que em âmbito nacional e internacional, ela tem sido atada por uma abordagem individualista, voltada exclusivamente para as finanças pessoais e produtos do mercado financeiro. Ao analisarmos os diversos programas de Educação Financeira dos países para o 5º ano do Ensino Fundamental, vimos que a temática pode chegar às escolas, através do currículo formal, das disciplinas de Linguagem, Ciências, Economia, Educação Cívica, ou por áreas não disciplinares de Projetos e Educação para a Cidadania, mas que o carro-chefe para o seu ensino continua sendo a Matemática. Quer seja por meio do currículo formal ou de áreas não disciplinares, o fato é que ambas as vias de entrada, convergem para um ensino, capaz de formar indivíduos que saibam tomar decisões financeiras responsáveis e autônomas frente ao sistema e produtos do mercado financeiro. Isso é um tipo de educação financeira, mas não a que compatibilizamos.

Percebemos que os programas dos países analisados, incluindo o Brasil, por serem formados por instituições financeiras públicas e privadas, expressam em suas propostas curriculares, seus interesses e o perfil de sujeitos que pretendem formar. Por isso, há uma disposição em preparar indivíduos “financeiramente mais capazes de tomarem decisões acertadas” para atuar no mercado financeiro, e uma ausência de um viés mais crítico, em que o estudante tenha o contato com uma aprendizagem contextualizada frente às questões sociais, políticas e ambientais que fazem parte do viver em sociedade.

Com exceção dos outros países, os programas de Educação Financeira da Colômbia, El-Salvador e da Índia, apresentam, ainda que de forma sucinta, uma tentativa de um ensino contextualizado, integrando ao currículo, temáticas como: consumo sustentável e solidário, desperdício, uso consciente dos recursos naturais, necessidade *versus* desejo e análise dos recursos usados em publicidades, marketing e mídia social, como forma de possibilitar discussões que estejam próximas da realidade dos estudantes. Esses países avançam em comparação aos demais, ao apresentarem

temáticas para além de conteúdos típicos da matemática financeira para o trabalho com a EF em sala de aula, e ao exemplificar como deve ser o trabalho de forma transversal e interdisciplinar da educação financeira com outras áreas do conhecimento.

O Brasil, assim como os demais países seguem as orientações estabelecidas pela OCDE, mas espelha-se vigorosamente na forma como a EF é abordada em Portugal. Entre os pontos de encontros, destaca-se a elaboração dos Livros de Educação Financeira, com características semelhantes aos Cadernos de Educação Financeira, desenvolvido pelo Plano Nacional de Formação Financeira português.

Outras afinidades correspondem ao desenvolvimento de jogos. Em Portugal os jogos de tabuleiro “A Descoberta da poupança”, “Produzir & Poupar & Investir”, “Equilibra o orçamento” e “Segura-te Bem” exploram conhecimentos financeiros sobre poupança, orçamento e investimentos. Inspirado nessa metodologia, o Brasil passou a desenvolver, em 2017, os jogos de tabuleiro “O Piquenique” e “Bons Negócios”, que assim como os jogos de Portugal, trabalham a importância de poupar e investir para alcançar objetivos pessoais.

Há semelhanças também entre as séries de TV da China e do Brasil. Em Hong Kong, a série intitulada “Once Upon a Dime” estimula os jovens a administrarem suas finanças, através de oito episódios baseados em casos da vida real que abordam temas como planeamento financeiro, cartão de crédito e gestão de dinheiro. No Brasil, a série “\$100 Neuras”, desenvolvida em uma parceria entre a Associação Educação Financeira do Brasil (AEF-Brasil) e a TV Escola – Roquette Pinto Comunicação Educativa tem como objetivo, assim como a China, interagir com os jovens, e sensibilizá-los quanto à importância do planeamento, controle de gastos e administração de suas finanças.

Percebe-se que o Brasil coaduna com outros países em suas estratégias nacionais de educação financeira e embora esteja em pleno desenvolvimento de sua ENEF na prática, sabe-se que há muito caminho a percorrer para que a EF alcance os mais diversos lugares do Brasil de forma exitosa e que seja trabalhado de forma crítica e reflexiva, para além do foco em finanças pessoais e no poupar para consumir, por exemplo.

Acreditamos que uma das formas de se construir uma cultura de olhares críticos para a educação financeira é entendendo como as pessoas pensam e tomam decisões em relação a situações financeiras, pois, a partir do momento em que elas são levadas a fazerem escolhas, abre-se um espaço para perceber quais aspectos estão sendo

considerados e priorizados para aquela decisão. Desta forma, no próximo capítulo discutiremos sobre tomada de decisão.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO FINANCEIRA E TOMADA DE DECISÃO

Neste capítulo procuramos apresentar o que tem sido produzido e discutido sobre a tomada de decisão. Para isso consultamos a Plataforma Sucupira como fonte direta de coleta dos dados, a fim de mapearmos as investigações sobre a temática. No campo da Educação Financeira, a tomada de decisão representa um importante caminho para orientar os indivíduos quanto aos impactos de suas escolhas a curto, médio e longo prazo e sobre sua relação com o uso do dinheiro.

Muito embora o processo de tomada de decisão “seja partilhado por muitas disciplinas, da matemática e estatística, passando pela economia e pela ciência política, à sociologia e psicologia” (KAHNEMAN, 2012, p.460), pesquisas revelam (CAMPOS, 2003; ROLIM E MOTA, 2014; MUNIZ, 2016; PESSOA, 2016; ALMEIDA E KISTEMANN, 2016) no campo da Educação Financeira bem como da Educação Matemática, processos de tomada de decisão são pouco tratados. Assim defendemos a importância de se aprofundar e explorar essa temática no campo da EF, para formação de sujeitos críticos e com capacidade de julgamento, frente a suas escolhas.

Por ser um processo presente em diversas áreas, julgamos necessário situar o leitor nas diferentes visões sobre a tomada de decisão, para em seguida, apresentarmos o que tem sido produzido no campo acadêmico. Longe de fazermos um aprofundamento teórico, buscamos expor de forma objetiva o que as áreas da economia e do marketing discutem sobre a tomada de decisão.

Com base no estudo de Muniz (2016), apresentaremos a visão da Economia Tradicional e da Psicologia Econômica, por “representarem os dois principais movimentos sobre tomada de decisão do século XX” (MUNIZ, 2016, p. 111) e também como a área do Marketing estuda a tomada de decisão dos consumidores e concluiremos, com as pesquisas acadêmicas que tratam sobre a tomada de decisão.

2.1 – Tomada de decisão na perspectiva da Economia Tradicional, da Psicologia Econômica e da área do Marketing

No campo da Ciência Econômica, o estudo da racionalidade humana é tido como importante para entender os processos de tomada de decisão. Visando prever o comportamento humano diante de situações econômicas, tal área costuma criar teorias

que servem de base para estudos relacionados aos agentes econômicos e suas decisões de consumo.

Ancorada pelo conceito de *homo economicus* – ser humano capaz de tomar decisões econômicas pautado no uso da racionalidade – a Economia Tradicional pressupõe que os indivíduos procuram satisfazer as suas necessidades de forma racionalmente perfeita, maximizando o seu bem-estar, por intermédio da classificação de suas escolhas por uma ordem de preferência.

De acordo com esse modelo, o “ator racional escolhe uma das opções, avalia as probabilidades de cada resultado possível, discernindo a utilidade que ele obterá e escolhe aquela que oferece a combinação ideal de probabilidade e utilidade” (GILOVICH, GRIFFIN, KAHNEMAN, 2002, p.19). Assim, “a racionalidade humana é colocada como carro chefe da tomada de decisão, considerada extremamente eficiente, praticamente ilimitada e que sempre busca a decisão ótima, maximizando sua utilidade” (MUNIZ, 2016, p. 111).

Em oposição a esse modelo, a Economia Comportamental surgiu com o objetivo de unir as descobertas da Psicologia com a Economia, para criar modelos que descrevessem de maneira mais realista as escolhas dos indivíduos. Nessa perspectiva, “ela pode ser definida como estudo das influências cognitivas, sociais e emocionais observadas sobre o comportamento econômico das pessoas” (SAMSON, 2015, p. 26). Diferentemente da abordagem tradicional em que o agente é estritamente racional, maximizador de utilidade e seus gostos não mudam, “para um psicólogo, é evidente que as pessoas não são nem completamente egoístas, e que seus gostos podem ser tudo, menos estáveis” (KAHNEMAN, 2012, p. 335).

Nesse modelo, o indivíduo é visto como um ser capaz de apresentar comportamentos distintos daqueles ditados pela teoria clássica tradicional, uma vez que há “determinados desvios e estratégias rápidas que são características do comportamento humano, que o levam a tomar decisões que não são consistentes e de certo modo, não são ótimas” (MUNIZ, 2016, p. 111).

Apesar de a literatura apresentar diversos autores que discutem a Teoria Comportamental (SENT, 2004, SAMSON, 2015, CAMERER E LOEWENSTEIM, 2003, BASSO, KIMURA E KRAUTER, 2006), parece-nos pertinente mencionar as contribuições do psicólogo Herbert Simon, por promover discussões e questionamentos sobre a racionalidade do homem econômico, presente na teoria clássica já na década de 50.

Uma de suas contribuições, senão a mais importante para o campo da Economia Comportamental foram seus estudos sobre o conceito da racionalidade limitada – limitações cognitivas da mente humana, que faz com que os indivíduos em situações diversas, não consigam tomar decisões exclusivamente pelo viés racional – presente na Economia Tradicional.

Em seus estudos, Simon comprovou que a limitação da racionalidade humana se dá tanto por fatores externos, como a complexidade dos ambientes, quanto por fatores internos, como a capacidade cognitiva dos agentes tomadores de decisão e que a capacidade limitada dos agentes, vinha da falta de tempo ou de capacidades mentais, que os fizesse seguir “algum tipo de processo de otimização elaborado pelos analistas da decisão, e por isso, realizavam atalhos, regras gerais (chamadas heurísticas), que davam resultados satisfatórios e rápidos, em vez de continuar buscando o melhor” (MUNIZ, 2016, p. 120).

Ao apresentar essas discussões, Simon (1956) possibilitou que um novo olhar para as decisões econômicas, fosse levantado para explicar o comportamento humano. Ao propor o conceito de heurísticas – atalhos mentais que simplificam a tomada de decisão – inspirou trabalhos teóricos e experimentais a respeito do comportamento humano.

Interessados por esse novo olhar de análise, a partir dos anos 1970, estudos propostos pelos psicólogos Kahneman e Tversky, possibilitaram uma nova perspectiva para os processos de decisão.

Com uma série de estudos que envolviam a observação e análise das tomadas de decisões dos indivíduos, os autores constataram que as pessoas apresentavam respostas que não se encaixavam na teoria padrão. Essas respostas incomuns, chamadas de “anomalias” foram compreendidas como vieses, que podiam ser explicados através do uso de heurísticas. Para Kahneman (2012, p. 127) a “técnica de heurística é um procedimento simples que ajuda a encontrar respostas adequadas, ainda que geralmente imperfeitas, para perguntas difíceis”, entretanto, apesar de as heurísticas serem eficazes em alguns casos, Kahneman salienta que em outros, elas podem promover equívocos no processo de decisão, pois, ainda que elas consigam explicar uma variedade de julgamentos e decisões, elas não dão conta dos casos que envolvem as intuições precisas dos especialistas.

Assim, para o autor a mente humana opera por meio de dois sistemas:

O Sistema 1 opera automática e rapidamente, com pouco ou nenhum esforço e nenhuma percepção de controle voluntário. O Sistema 2 aloca atenção às atividades mentais laboriosas que o requisitam, incluindo cálculos complexos. As operações do Sistema 2 são muitas vezes associadas com a experiência subjetiva de atividade, escolha e concentração (KAHNEMAN, 2011, p.29).

A partir desse excerto, fica claro o entendimento de que enquanto o Sistema 1 envolve tomadas de decisões automáticas com pouco ou sem nenhum esforço cognitivo, o Sistema 2 requer do indivíduo o eu raciocinador, analítico, baseado na razão que decide o que pensar e o que fazer diante de uma situação. A esse respeito, Kahneman (2011, p. 33) chama atenção para o fato de que, “quando o Sistema 1 funciona com dificuldades, ele recorre ao Sistema 2 para fornecer um processamento mais detalhado e específico que talvez solucione o problema do momento”, desse modo, cada sistema tem sua particularidade, mas ao mesmo tempo, são interligados e coexistem com os indivíduos, e podem ser ativados de forma individual ou conjunta, a depender do tipo de decisão que o indivíduo precisa tomar.

Nesse sentido, é difícil presumir ao indivíduo um comportamento adequado diante de uma tomada de decisão, pois, como vimos, há fatores psicológicos que intervêm nesse processo, que ora faz com que o indivíduo se baseie estritamente pelo eu raciocinador que pensa antes de agir, analisa as possibilidades até chegar a uma decisão, e ora faz com que ele haja por impulso.

Nesta seção não tivemos a pretensão de dizer qual a melhor forma de tomar uma decisão, pois acreditamos que não existe uma fórmula pré-estabelecida considerada correta e/ou errada, antes o nosso interesse foi o de mostrar como a decisão é vista em diferentes abordagens. Vimos que pela ótica da teoria tradicional o ser humano é capaz de tomar decisões econômicas pautadas no uso da racionalidade e que pela ótica da teoria comportamental, há influências cognitivas, sociais e emocionais que pairam sobre o comportamento econômico das pessoas.

Assim sendo, partindo da ideia de que temos dois sistemas de pensamento, um mais veloz, guiado por atalhos cognitivos e outro mais demorado guiado por um raciocínio minucioso, podemos afirmar que os processos de tomada de decisões, variam de pessoa para pessoa, pois para alguns o processo pode ser automático, enquanto que para outros, pode ser lento e demorado.

Nos escritos acima, apresentamos o processo de decisão na perspectiva da Economia Tradicional e da Psicologia Cognitiva. Entretanto, pelo fato de a tomada de

decisão ser partilhada por diferentes campos, interessa-nos saber como a área do Marketing – que trabalha diretamente com o comportamento do consumidor e com o estudo do mercado e suas movimentações – lida com o processo decisório.

Constantemente somos impulsionados a tomar decisões. Quer queiramos ou não, elas nos acompanham em todas as atividades que desenvolvemos ao longo do dia-a-dia. Do ponto de vista da teoria do Marketing, o estudo do comportamento e dos fatores que influenciam a tomada de decisão dos indivíduos, é de suma importância, pois, através deles é possível desenvolver produtos e serviços que satisfaçam os desejos e as necessidades dos consumidores.

Para Solomon (2011), “o comportamento do consumidor abrange uma ampla área: é o estudo dos processos envolvidos quando indivíduos ou grupos selecionam, compram, usam ou descartam produtos, serviços, ideias ou experiências para satisfazer necessidades e desejos” (SOLOMON, 2011, p. 33).

Nessa perspectiva, fica claro o entendimento que, para o autor, o estudo do comportamento do consumidor não está relacionado única e exclusivamente ao ato de selecionar, comprar e descartar um produto, mas aos processos que os indivíduos mobilizam para satisfazer seus desejos e suas necessidades, o que torna o processo de tomada de decisão dinâmico.

Se por um lado algumas decisões são tomadas de modo automático, outras exigem grandes esforços. De acordo com Solomon (2002), para o indivíduo consumidor, a tomada de decisão é mais minuciosa, pois, envolve cinco estágios: “reconhecimento do problema, busca de informações, avaliação de alternativas, escolha do produto e resultados” (SOLOMON, 2002, p.09).

Nessa ótica, temos o esboço de um indivíduo que se baseia pelo viés da racionalidade, que examina as possibilidades antes de chegar a uma conclusão. Em oposição a esse pensamento, Kotler e Keller (2006, p. 189) salientam que “nem sempre os consumidores passam por todas as cinco etapas ao comprar um produto”, e que em alguns processos, os consumidores “frequentemente pulam alguns desses estágios ou os invertem” (KOTLER; ARMSTRONG, 2003, p. 136).

Desse modo, Solomon (2011) explica que nem sempre o comportamento do indivíduo é lógico, pois, em algumas situações, o indivíduo pode agir sem planejamento e por impulso, pois há fatores individuais (que dizem respeito à percepção, aprendizagem e memória, valores e motivação, papéis do ego e do gênero, personalidade, estilos de vida, atitudes e sensações), atitudinais (que estão relacionados

ao poder de influência que um determinado grupo de referência exerce nas decisões dos indivíduos), culturais (como crenças, significados e tradições) e subculturais (renda, classe social, etnia, raça, religião e idade) que intervêm no processo.

Assim, de acordo com Solomon (2011, p. 334) “os tomadores de decisão, na verdade, possuem um repertório de estratégias”, que se adequam para cada tipo de situação. A esse respeito, o autor explica que uma maneira de entender as diferenças entre os tipos de tomada de decisão, é considerar a quantidade de esforços que ela demanda, ou seja, quanto mais importante à situação for, mais energia mental será investida nela por parte do indivíduo, e quanto mais simples, mais atalhos mentais serão utilizados, automatizando as decisões.

Isso nos remonta ao que vem sendo discutido por Kahneman (2011), quando afirma que o pensamento humano pode ser explicado por dois sistemas de processamento. O sistema um, em que as decisões são tomadas de forma instantâneas, rápidas e sem nenhum esforço cognitivo, e o sistema dois, que requer do indivíduo mais atenção, cuidado e racionalidade.

Como pode ser observado, o processo de tomada de decisão não ocorre exclusivamente de forma independente tampouco simplificada, pois, diante de uma situação em que o indivíduo precisa tomar uma decisão, ele é confrontado internamente com fatores psicológicos e pessoais, e externamente com os sociais e culturais, que de forma direta e/ou indireta manipulam sua forma de pensar.

Sendo assim, falar sobre o comportamento do indivíduo diante de um processo de tomada de decisão é algo complexo, pois, existem diversas teorias (MERLO E CERIBELI, 2014; KOTLER E KELLER, 2006; RICHERS, 1984; CHURCHILL E PETER, 2005) que estudam o comportamento do consumidor, cada uma a sua maneira, com pontos de vistas que ora se assemelham e ora divergem uma das outras. Nesta seção, optamos por apresentar as ideias de Solomon (2002, 2011) por ser uma teoria mais acessível ao nosso alcance e para mostrar que as decisões recebem vários tipos de influências.

Assim, concordamos com Muniz (2016, p. 127) quando afirma que “a tomada de decisão em SEF [...] podem acontecer influenciadas por diversos fatores”, por esse motivo nos propomos neste estudo a analisar como estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental se posicionam diante de uma situação de Educação Financeira, envolvendo o uso e o valor do dinheiro. Na próxima seção, apresentaremos o que as pesquisas acadêmicas discutem sobre tomada de decisão.

2.2 O que pesquisas indicam sobre tomada de decisão?

Tendo sido feita as devidas considerações sobre o contexto histórico da Educação Financeira no Brasil, as experiências de outros países no desenvolvimento de Estratégias Nacionais e o olhar de outras áreas sobre a tomada de decisão, esta seção pretende fazer uma revisão da literatura e apresentar o que tem sido produzido no campo acadêmico sobre a Educação Financeira, tomada de decisão e produção de significados¹³ em situações e/ou tarefas de EF.

Em relação ao que tem sido produzido nos últimos anos sobre a EF, apresentaremos os estudos de Pessoa (2016) e Muniz (2016) respectivamente, e sobre o processo de tomada de decisão e produção de significados em situações e/ou tarefas de EF, exporemos pesquisas encontradas na Plataforma Sucupira¹⁴.

Com o intuito de identificar as tendências em pesquisas sobre a EF e verificar o que tem sido produzido em mestrados e doutorados defendidos entre 2013 e 2016 no Brasil, Pessoa (2016) nos ofereceu um panorama do que tinha sido produzido.

O estudo analisou 108 teses e dissertações, disponíveis na Plataforma Sucupira. Para análise do material, foi feita, a princípio, uma filtragem por títulos e em seguida, uma categorização por área de concentração, instituições e estados onde foram desenvolvidos os estudos, nível da Pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado ou doutorado) do trabalho, fontes de informação para a pesquisa, nível de escolaridade pesquisado, principais temáticas, conteúdos tratados e a metodologia de análise.

Dos 108 trabalhos encontrados, 58 são nas áreas de Ensino, Educação, Educação Matemática, Matemática, Ciências e Psicologia da Educação, os demais foram defendidos em áreas como Economia, Direito, Contabilidade, Gestão e Administração. O estudo aponta também que há uma tendência ao interesse pelo trabalho com EF em diferentes universidades, regiões e áreas de concentração do nosso país. Dentre as temáticas que foram estudadas nas teses e dissertações, está a tomada de decisão, mas este tema não foi o principal em nenhum dos trabalhos.

Com o objetivo de identificar pesquisas acadêmicas relacionadas à abordagem de situações financeiras, à Matemática Financeira e à Educação Financeira, ambas

¹³Para Lins (1999, p.86) “significado de algo é aquilo que digo deste algo”. Nesse estudo, definimos significado como às ações enunciativas que estão sendo ditas pelos estudantes diante de um processo interativo de construção de conhecimento.

¹⁴Utilizamos a Plataforma Sucupira como fonte de pesquisa por ser um banco de dados nacional, alimentado periodicamente, com teses e dissertações dos programas de Pós-graduação do Brasil.

conectadas ao ensino de Matemática, Muniz (2016) realizou uma revisão da literatura usando a base de periódicos da Capes e consultas a revistas nacionais da área de ensino de Matemática para identificar dissertações, teses e artigos publicados nos últimos 15 anos (1999 a 2014). Como metodologia, utilizou a busca por termos como: Matemática Financeira, Educação Financeira, Literacia Financeira, Financial Literacy, Educação Financeira nas Escolas.

Entre os principais resultados, foram encontrados 64 trabalhos entre teses e dissertações de mestrado sobre o tema, mas ainda assim, uma quantidade muito abaixo da produção de outros temas do ensino de Matemática e bem reduzido em comparação à quantidade de cursos de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática existentes no Brasil. Também foi verificado poucas pesquisas em que processos de tomada de decisão são investigados e menos ainda são os que buscam entender a construção de ideias matemáticas para a tomada de decisão. Em relação a teses de doutorado, apenas seis envolvia Educação Financeira, Matemática Financeira ou algum tipo de abordagem de situações financeiras nas escolas.

Como visto acima, a EF é temática que vem paulatinamente conquistando espaço entre pesquisadores em diferentes universidades e regiões do nosso país. Ao mesmo tempo em que há estudos em torno da temática, há um número reduzido de pesquisa em que os processos de tomada de decisão são investigados e/ou tratados como tema principal.

Com vistas a identificar pesquisas sobre a tomada de decisão e produção de significados, consultamos a Plataforma Sucupira e fizemos um recorte temporal entre os anos de 2011 a 2020¹⁵. Como forma de filtrar nossas buscas, selecionamos as áreas de conhecimentos: Educação, Ensino de Ciências, Ensino, Educação Matemática e Psicologia da Educação.

Para o período em estudo, encontramos 187 pesquisas cadastradas. No entanto, ao fazermos a leitura do título e do resumo, foi verificado que apenas doze, tratavam sobre o processo de tomada de decisão e produção de significados com tarefas e/ou situações de EF, e que as demais, versavam sobre a tomada de decisão na gestão de fundos e investimentos, a importância da liderança autêntica na tomada de decisão, os fatores psiconeuroendócrinos envolvidos no processo de tomada de decisão, os critérios de decisão em games em sala de aula, a tomada de decisão sob uma perspectiva

¹⁵ Optamos por esse recorte temporal por nos permitir ter acesso a estudos de logo após a publicação da ENEF (2010), até os tempos atuais.

neurocientífica, a análise de decisão de multicrédito e o papel da geoestatística e do geoprocessamento aplicados à tomada de decisão.

Este fato remonta ao que havia sido observado por Muniz em 2016, sobre a escassez de pesquisas “em que processos de tomada de decisão são investigados e menos ainda são os que buscam entender a construção de ideias matemáticas para a tomada de decisão” (MUNIZ, 2016, p.77) e evidencia a importância do presente estudo para suprimir essa lacuna e contribuir com a corrente de estudiosos que pesquisam sobre os processos de tomada de decisão e produção de significados. A seguir apresentaremos as pesquisas encontradas.

Com o objetivo de investigar como os indivíduos-consumidores se comportam e tomam suas decisões quando se deparam com situações de consumo reais, bem como que “matemáticas” e que *modus operandi* utilizam em suas decisões, Kistemann Júnior (2011), em seu estudo de doutorado, realizou uma pesquisa com indivíduos-consumidores, especialistas e não especialistas em Matemática, buscando compreender como estes indivíduos, situados numa sociedade líquida moderna, tomam essas decisões referentes ao consumo, buscando o desenvolvimento de uma Matemática Financeira-Econômica.

Embasando-se em pressupostos teóricos da Educação Matemática Crítica de Skovsmose (2000), do Modelo dos Campos Semânticos, de Lins (1997, 1999), de teorias acerca das práticas de consumo de Bauman (2008) e de Baudrillard (2007), o autor realizou um estudo com simulações financeiras com cinco indivíduos-consumidores, fazendo uso de entrevistas, buscando descobrir como estes agiam e que significados produziam num cenário líquido-moderno em suas ações de consumo. Após essa fase, outros seis participantes foram entrevistados, buscando caracterizar, desta vez, suas práticas de consumo.

Com base na análise dos dados e fazendo a leitura plausível das falas dos participantes, Kistemann Júnior (2011) concluiu que por um lado, a produção de significados para um dado texto financeiro-econômico influencia significativamente a análise, a constituição de objetos e a tomada de decisão financeira dos indivíduos-consumidores e que por outro, a falta de educação financeira pode ser a justificativa para que muitos indivíduos-consumidores produzam, para as situações-problema apresentadas, significados não matemáticos.

Campos (2012), procurando investigar a produção de significados de estudantes para tarefas de Educação Financeira, desenvolveu seu estudo de mestrado em uma

escola da Rede Estadual de Ensino em um município próximo a Barbacena, Minas Gerais, com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. De natureza qualitativa e fazendo uso da Teoria dos Campos Semânticos, como forma de entender a produção de significados dos estudantes, a pesquisa foi desenvolvida em dois momentos. Primeiro, o conjunto de quatro tarefas foi apresentado a duas duplas de alunos e, posteriormente, a todos os alunos desta turma.

A primeira tarefa, intitulada cuidando da mesada, apresentava o contexto dos irmãos Carlos e Ana que recebiam uma mesada por ajudarem na loja de seus pais. Tal tarefa apresentava a projeção semanal dos gastos de cada um e deixava claro que o valor recebido não era o suficiente para custear seus gastos. Assim, neste momento procurou-se discutir sobre a possibilidade de fazer ajustes no orçamento.

Ainda dentro do contexto de Carlos e Ana, a segunda tarefa denominada de fazendo economia, teve como objetivo discutir a possibilidade de poupar parte da renda para fazer uma compra no futuro, adquirindo bens e produtos em um momento posterior. A terceira tarefa – grande ideia – versou sobre a possibilidade dos irmãos aumentarem sua renda, mas para isso seria necessário assumir um risco. Dentro desse contexto, o autor procurou perceber os significados que os estudantes iam produzir, diante de uma situação de risco. A última tarefa – fazendo o próprio orçamento – levou os alunos a elaborarem um orçamento, apresentando uma sugestão de mesada.

Diante dos dados que foram coletados, através de entrevistas e análise das produções de significados, Campos (2012) constatou que o enfoque de decisões financeiras associadas ao planejamento de gastos, contribuiu para que alguns alunos operassem usando estimativas, além disso, foi verificada uma diversidade de decisões financeiras tomadas pelos sujeitos de pesquisa, a partir de diferentes lógicas na busca de soluções para as situações apresentadas.

Em seu estudo de mestrado, Resende (2013), objetivando investigar como dois indivíduos-consumidores da Educação de Jovens e Adultos, tomavam decisões financeiro-econômicas, frente a situações de consumo, elaborou um conjunto de oito situações-problema para observar o *modus operandi* dos estudantes.

De abordagem qualitativa, o estudo aconteceu em duas etapas. A primeira foi realizada na turma da Fase VIII (9º ano) de uma escola municipal de Juiz de Fora, através de entrevistas semiestruturadas que procuravam entender como os alunos tomavam decisões. Posteriormente, a segunda etapa contou com a participação de dois alunos dessa turma que se disponibilizaram a continuar participando da pesquisa. Os

encontros aconteceram mensalmente, de formal individual, com esses dois indivíduos-consumidores, em suas residências¹⁶ e cada encontro era discutida uma situação-problema.

As situações-problema foram elaboradas envolvendo alguns tópicos da matemática financeira e situações do cotidiano. A primeira versava sobre comprar à vista ou a prazo, a segunda envolvia o cálculo de porcentagem e proporção, a terceira procurava verificar a compreensão dos estudantes sobre acréscimos e descontos, a quarta verificava como os estudantes realizavam o cálculo de porcentagem, a quinta procurava entender o que os dois indivíduos iriam dizer sobre impostos e PIB e como realizava o cálculo dos impostos que incidem sobre os produtos de cesta básica, a sexta verificava o que eles sabiam sobre liquidação/promoção promovida em lojas, a sétima tinha como objetivo verificar se os descontos interferiam nas tomadas de decisão e por fim, a oitava verificava se os indivíduos se sentiam motivados em adquirir produtos de ponta de estoque para obtenção de descontos.

Com base nas respostas dos participantes e fazendo uso do Modelo dos Campos semânticos de Lins (1999) para a leitura dos significados produzidos, Resende (2013) verificou que as tomadas de decisões podem ter diferentes significados para os indivíduos consumidores, pois, para o mesmo registro de informação e enunciação as tomadas de decisões foram diferentes, e essas diferenças estão intimamente relacionadas com a experiência, necessidade e condições financeiras econômicas do indivíduo-consumidor.

Intencionando investigar a produção de significados para os resíduos de enunciação de estudantes do Ensino Médio, em relação às situações-problemas financeiras, Campos (2013) realizou seus estudos, embasado na Educação Matemática Crítica de Skovsmose (2000) e do Modelo dos Campos Semânticos, Lins (1999), com um grupo de sete alunos da 3ª série do Ensino Médio, de uma escola estadual de Teófilo Otoni. As aulas aconteceram aos sábados pela manhã, na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), totalizando sete encontros.

A cada sábado era discutido um tipo de situação-problema, a saber: o primeiro teve como objetivo, entender como os jovens-indivíduos-consumidores lidavam com grandes quantias de dinheiro. O segundo procurou identificar o comportamento dos

¹⁶De acordo com a autora, isso aconteceu devido ao fato desses indivíduos-consumidores terem concluído o Ensino Fundamental e não mais fazerem parte dessa escola municipal, visto que a mesma não oferece o Ensino Médio para a continuidade de seus estudos.

jovens diante de uma propaganda. O terceiro investigou se os jovens percebiam a força do cálculo exponencial e dos juros compostos. O quarto apresentava uma situação-problema seguida de uma resolução, para que os alunos pudessem analisar sua veracidade. O quinto discutia sobre o preço a prazo e o preço à vista. O sexto procurou discutir sobre fatura, pagamento mínimo e parcelado, taxas de juros e uso consciente e responsável do cartão de crédito e, o sétimo, tratou sobre os direitos e deveres dos consumidores.

Os resultados mostraram que embora os estudantes tenham demonstrado destreza, em maior ou menor grau, para julgarem as situações-problemas, eles têm as falas e ações norteadas prioritariamente por conhecimentos não matemáticos, o que também é legítimo, mas, em algumas situações, quando se propuseram a fazer uso dos cálculos matemáticos para efetuarem as análises, abandonavam os cálculos e passavam a apresentar argumentos para explicarem suas crenças-afirmações, influenciadas em grande parte pelo discurso do senso comum. Assim, Campos (2013) reforça o convite a uma Educação Financeira Crítica, que passa fundamentalmente pela reflexão sobre o tipo de educação ofertada aos alunos.

Carvalho (2014), com o objetivo de investigar a produção de significados de estudantes para tarefa de educação financeira perante as situações-problemas voltada à temática orçamento familiar, desenvolveu seu estudo de mestrado com uma turma de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual de Juiz de Fora.

A pesquisa, de abordagem qualitativa foi realizada em dias regulares de aula e em três encontros. O primeiro teve como objetivo discutir o que é um orçamento doméstico? O segundo encontro, analisou o comportamento de duas famílias – uma família rica que não tinha controle dos gastos e uma família com ganho menor, mas que conseguia administrar bem seu dinheiro – e o terceiro objetivou analisar a produção de significados para previsão orçamentária.

Fazendo uso do Modelo dos Campos Semânticos, Lins (1994) e dos registros escritos dos alunos, Carvalho (2014) constatou uma diversidade de decisões tomadas pelos estudantes, e diferentes lógicas para buscar soluções para as tarefas apresentadas. Uns optaram pelo uso dos conteúdos matemáticos e de suas operações, outros pela lógica de gastos dispensáveis e indispensáveis, fixos e variáveis e pelo relato de experiências próprias para entender a situação proposta e chegar a uma decisão. Além disso, foi verificado que os estudantes possuem conhecimento sobre o tema orçamento

familiar, pois, perceberam que a depender do meio em que os indivíduos estão inseridos, as famílias possuem despesas diferentes, o que determina seus gastos para mais e para menos no final do mês e, concordam sobre a importância de se fazer um orçamento doméstico e diminuir gastos desnecessários.

Nazareno (2015) por sua vez, objetivando investigar o ensino do tema juros para estudante do Ensino Fundamental em salas de aulas de matemática, realizou o seu estudo de mestrado, com um grupo de alunos do 9º ano de uma escola da rede privada da cidade de Muriaé – Minas Gerais.

Baseando-se no Modelo dos Campos Semânticos de Lins (1999) e de Entrevistas Baseadas em Tarefas, de Goldin (2015), o estudo foi realizado em duas etapas: a primeira consistiu na elaboração de tarefas durante encontros semanais do Grupo de Pesquisa do Laboratório de pesquisa em Educação Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFJF e a segunda, na aplicação dessas tarefas com três alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Os encontros foram realizados em três seções e em cada uma, eram discutidos dois tipos de tarefas. No primeiro discutiu-se sobre a noção de juros e sobre compra à vista e/ou a prazo. No segundo, tratou-se sobre os conhecimentos teóricos sobre os juros e o cálculo em fórmula matemática na compra em parcela e, no terceiro encontro, trabalharam-se as implicações do que vem a ser juros, quando se estabelecem no cotidiano o hábito de poupar e o cálculo dos juros através da fórmula matemática, porém, com cuidado de constatar se os alunos na resolução das tarefas, utilizavam este conhecimento matemático.

Utilizando o Modelo dos Campos Semânticos, as anotações no caderno de campo, registros escritos das atividades realizadas e DVD com a filmagem dos três encontros, Nazareno (2015) verificou que os sujeitos constituíram em objeto a noção de juros de maneira bastante articulada, e operaram de diferentes maneiras: mobilizando os conhecimentos matemáticos aprendidos em sala para se chegar a uma decisão, fazendo projeções do futuro e relacionando as tarefas com exemplos pessoais.

Dias (2015), com objetivo de analisar as ações e tomadas de decisão dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da periferia da rede municipal de Juiz de Fora, embasando-se nos Cenários de Investigação de Skovsmose (2010) e no Modelo dos Campos Semânticos de Lins (1994), desenvolveu uma pesquisa de caráter qualitativo, em uma turma com 25 alunos. Para realização das atividades, a turma foi

dividida em cinco grupos, com o intuito de criar uma linha contínua de desenvolvimento sem mudanças, a cada atividade.

A cada encontro que acontecia no período regular de aula, era discutido um tipo de atividade. Tais atividades versavam sobre: 1) tomada de decisão, 2) análise das embalagens dos produtos, 3) impostos sobre alimentos, 4) consumo de calorias no café da manhã e 5) dialogando sobre a importância dos rótulos. As temáticas foram escolhidas envolvendo o contexto da economia doméstica, por serem próximas à realidade dos estudantes, além de despertar a atenção ao que consomem, por meio das informações descritas nas embalagens de produtos comuns ao seu dia-a-dia.

Diante dos dados que foram coletados em forma de áudio, Dias (2015) constatou que os alunos produziram significados a partir de suas experiências pessoais, pois, perceberam que o contexto social na qual o indivíduo está inserido, estabelece os tipos de produtos que são por eles consumidos, pois, nem todas as pessoas conseguem ter uma alimentação balanceada, devido aos altos custos dos alimentos e que embora os produtos apresentem uma taxa abusiva de impostos, nem sempre o dinheiro arrecadado é direcionado para hospitais e escolas, porque quando eles precisam de tais serviços, encontram dificuldade.

Em sua tese, Muniz (2016), procurou investigar o processo de tomada de decisão por estudantes de Ensino Médio para situações econômico-financeiras (SEF) apresentadas por meio de tarefas inseridas em Ambientes de Educação Financeira Escolar (AEFE), a partir da produção de significados e conhecimentos matemáticos e não matemáticos de estudantes de Ensino Médio de duas escolas públicas no Rio de Janeiro, com alunos voluntários.

Utilizando como pressuposto teórico e como instrumento de leitura das produções de significados dos alunos o Modelo dos Campos Semânticos (LINS, 1999), juntamente com as perspectivas das Economias Tradicional e Comportamental, do Marketing e da Neurociência, o estudo foi realizado em três fases.

A primeira fase foi realizada em 2014, com um grupo de 15 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, do Campus Centro do Colégio Pedro II, com seis encontros de aproximadamente duas horas, em turno oposto ao que estudavam. Nessa primeira fase, procurou-se discutir tarefas envolvendo Situações de Educação Financeira sem e com tomada de decisão.

É válido ressaltar que cada encontro era dividido em duas partes, a primeira para realização de tarefas em grupo e a segunda na forma de relato dos grupos, observando suas impressões e produção de significado frente à situação.

A segunda fase, realizada em 2014, contou com a participação de oito alunos que cursavam o 2º ano do curso de Administração de Empresas da Escola Técnica Estadual João Luiz do Nascimento, localizada na região metropolitana do RJ. Nesse encontro, com duração de aproximadamente três horas, os participantes analisaram uma situação-financeira mais complexa, através de uma tarefa envolvendo a tomada de decisão de um casal hipotético que estava diante de um dilema entre comprar ou alugar um imóvel.

A terceira fase foi realizada entre os meses de junho e outubro de 2015, com um grupo formado por 15 alunos, do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Pedro II, Campus Centro, com os quais foram realizados 11 encontros de aproximadamente duas horas, em turno oposto ao que estudavam e, portanto, fora do horário das aulas regulares. Essa fase foi dividida em duas etapas, etapa 1 – encontros de 1 a 4 – teve como objetivo, abordar a principal forma de transformação do dinheiro no tempo, em que a taxa incide sobre o saldo acumulado; a etapa 2 – encontros 5 a 11 – apresentavam situações envolvendo uma ou mais tomadas de decisão.

A partir da análise das estratégias, das folhas de registros, dos discursos apresentados, das anotações no diário de bordo e de dados capturados por vídeos, Muniz (2016) verificou, por um lado, que os estudantes produziram uma rede de significados e conhecimentos matemáticos e não matemáticos, envolvendo aspectos econômicos, financeiros, culturais, sociais e comportamentais, e por outro lado, que aspectos comportamentais, sociais e financeiros, estiveram presentes nos discursos dos estudantes, mostrando como acreditavam que tais fatores influenciaram ou poderiam influenciar na tomada de decisão no interior da atividade, tanto em relação às suas próprias decisões, como envolvendo a um grupo específico ou ainda a população brasileira, que estivessem conectados aos contextos sociais e culturais nos quais estavam inseridos ou que lhes era percebido.

Com o objetivo de investigar os significados produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Juiz de Fora, para tarefas financeiro-econômicas ligadas a questões sociais, Saiol (2017) realizou aulas-chats com o tema Cartão de crédito: mocinho ou vilão?

De caráter qualitativo e fazendo uso do Modelo dos Campos Semânticos de Lins (1993, 1999, 2008, 2012) e dos padrões comunicativos de Silva (2013) e Flanders (1970), como apoio teórico e metodológico, o estudo procurou acompanhar o fluxo de mensagens de texto trocadas pelos alunos no *Hangouts* – um aplicativo do Bate-papo Google, de tecnologia acessível, gratuita e de fácil utilização – e investigar como acontecia a interação e produção de significados diante de uma situação financeira fictícia em que uma família utilizava o cartão de crédito sem um planejamento que contasse com imprevistos futuros.

As aulas-chats foram realizadas em dois encontros síncronos com duas horas de duração, aproximadamente. No primeiro encontro procurou-se discutir se a fatura do cartão de crédito deve ser deixada em último plano no pagamento das contas e posteriormente analisar o pensamento e produção de conhecimento dos alunos sobre a melhor forma de pagamento da fatura do cartão, não tendo condições de fazer o pagamento total.

O segundo encontro teve como objetivo discutir sobre as taxas de juros cobradas pelos bancos em vários casos distintos e fazer com que os estudantes fizessem simulações, acessando os conhecimentos produzidos na questão anterior a fim de identificarem e chegarem à conclusão da opção mais viável, pela qual a família em estudo pagaria menos: se pagando o valor mínimo da fatura, se dividindo o valor da fatura em 24 vezes, se fazendo um empréstimo ou utilizando o cheque especial. Nessa aula também foi discutido sobre a inevitabilidade ou não de contrair uma dívida e ouvir o que os alunos tinham a dizer sobre a utilização do cartão de crédito, após as reflexões propiciadas pelas discussões e desenvolvimento da tarefa no chat.

De acordo com Saiol (2017), as análises dos dados revelaram que ao contrário do que ocorre nas aulas tradicionais¹⁷ de Matemática, nas aulas-chats houve uma construção coletiva do conhecimento¹⁸, por meio das interações e trocas de mensagens entre os estudantes. Sobre o que estava sendo discutido, foi possível constatar que a produção de significados, bem como a tomada de decisão não se deu apenas pelo viés de aspectos matemáticos, pois, nos momentos em que era preciso fazer escolhas, os

¹⁷ Modo de exposição teórica, seguida de uma série de exemplos e posterior resolução de exercícios.

¹⁸ Por mais que saibamos da importância de utilizar recursos tecnológicos durante as aulas, não compactuamos com a ideia de que o uso de tecnologias por si só, garantem que o processo de ensino e aprendizagem dos diversos conteúdos, incluindo situações de EF, seja de um todo exitoso. Acreditamos que mesmo havendo uma polarização entre os defensores de uma perspectiva tradicional e uma visão moderna do ensino, uma não substitui a outra, antes se complementam, pois, do nosso ponto de vista, tudo depende dos encaminhamentos e das discussões propostas pelo professor em sala de aula.

alunos traziam suas crenças, legitimidades e experiências pessoais para tomar uma decisão.

Diferente dos estudos anteriores, Joanella (2017) investigou a tomada de decisão de licenciandos em Matemática diante de situações econômico-financeiras, mobilizando registros de representação semiótica. De natureza qualitativa e seguindo os princípios da análise de conteúdos, a autora tomou como fonte de produção de dados um questionário do tipo semiestruturado e quatro tarefas com 28 questões que exploravam situações econômico-financeiras, que buscavam entender o conhecimento dos alunos sobre séries de pagamentos uniformes. Todas as tarefas versavam sobre a compra de um notebook para finalização de um trabalho de conclusão de curso.

As tarefas foram elaboradas com o objetivo de evidenciar aspectos envolvidos na tomada de decisão diante de situações de educação financeira e identificar quais registros de representação semiótica seriam mobilizados pelos licenciandos. Nessa perspectiva, a primeira tarefa continha 10 questões envolvendo a compra de um notebook novo. A segunda, apresentava seis questões, versando sobre a possibilidade de comprar um notebook com seis meses de uso, devido aos altos preços aplicados pelas lojas. A terceira apresentava sete questões e centrava-se na análise de uma situação-problema envolvendo o notebook novo, buscando evidenciar argumentos e justificativas dos licenciandos na seleção de compra. A quarta tarefa, apresentava cinco questões com o objetivo de promover a construção do modelo do valor atual das Séries Uniformes de Pagamento, que é a série que exhibe o retorno do capital através de pagamentos iguais em intervalos de tempo constantes.

Diante dos dados coletados e das análises feitas a partir das categorias sociocultural, econômico-financeiro e comportamental, Joanella (2017) observou que os participantes revelaram argumentos majoritariamente vinculados a aspectos econômico-financeiros, seguindo por comportamentais e, em raros casos, sociocultural para tomada de decisão. Com relação à determinação do modelo do valor atual (PV) da Série Uniforme de Pagamento, os licenciandos relacionaram o somatório dos valores presentes de todas as prestações à soma finita de uma Progressão Geométrica, que foi representada no registro de representação algébrico, a partir da análise de representação numérica e de fluxo de caixa.

Fernandes (2018), na busca de observar como os Dispositivos Móveis Pessoais (DMP) utilizados pelos estudantes, ajudam em tarefas construídas com o foco na tomada de decisão num cenário em que aspectos financeiros estejam em evidência,

realizou um estudo com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública de Minas Gerais, durante as aulas de Matemática. Tal tarefa tinha o papel de impulsionar os estudantes à tomada de decisão em situações que envolviam o uso do dinheiro.

De natureza qualitativa e utilizando como aporte teórico e metodológico o Modelo dos Campos Semânticos, o estudo foi realizado em três encontros, que buscavam discutir sobre a situação de Ramon, um jovem estudante/trabalhador que decidiu comprar um novo notebook porque o seu já estava ultrapassado e que estava em dúvida sobre juntar o dinheiro e comprar à vista ou optar pelo pagamento a prazo.

No primeiro encontro, foi introduzido o assunto finanças e formas de pagamento (à vista ou parcelado) para suscitar o debate e foi apresentado aos grupos o aplicativo Calfi – calculadora de juros que se destina a pessoas que estão estudando algo relacionado a finanças e, portanto, precisam compreender determinados cálculos, como elemento auxiliar à tomada de decisão.

No encontro posterior, os estudantes foram instigados com situações hipotéticas sobre investimento, inflação e vantagens obtidas pela forma de cada compra e fazendo uso do aplicativo, deveriam encontrar uma solução viável para o Ramon. No terceiro e último encontro, os alunos deveriam se posicionar e tomar uma decisão a respeito da escolha de uma forma de pagamento melhor em detrimento de outra.

O envolvimento com a tarefa foi filmado pelo professor-pesquisador e a análise feita posteriormente, constatou de acordo com Fernandes (2018) que os estudantes fizeram uso de seus dispositivos móveis para fins educacionais, sem utilizá-lo em atividades paralelas desconexas à proposta da aula e que mesmo com o auxílio de *smartphone* com acesso à internet, trazendo novos elementos à discussão e com o uso do aplicativo fazendo as simulações que os estudantes julgaram necessárias, notou-se que a tomada de decisão continuava sendo um processo que se dava a partir da análise de aspectos matemáticos e não matemáticos.

Silva (2020), com o objetivo de investigar a tomada de decisão de estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio frente a situações financeiras, realizou seu estudo de mestrado, com 99 estudantes de uma escola estadual da cidade de Gravatá, com o intuito de responder os seguintes questionamentos: (I) as heurísticas de ancoragem, afeto, contabilidade mental e aversão à perda estão presentes nas escolhas dos estudantes frente a situações financeiras? (II) Quais dessas heurísticas são mobilizadas com mais frequência pelos estudantes na tomada de decisão frente às situações

financeiras propostas? (III) Existem diferenças quanto a essas heurísticas quando os estudantes se deparam com situações financeiras de natureza distinta? (IV) O ano de ensino tem efeito na mobilização dessas heurísticas?

Como forma de coletar os dados, os participantes foram solicitados a resolver – em contexto de sala de aula, numa atividade coletiva – quatro situações financeiras de natureza distintas (vestuário, alimentação, saúde e entretenimento), que exigiam a tomada de decisão e que foram adaptadas de uma questão de Matemática Financeira, proposta por Dante (2013). A primeira e a segunda situação versavam sobre liquidações e ofertas, e a terceira e a quarta envolvia o contexto de planos e pacotes de serviços. Para resolução de cada situação, os estudantes tinham quatro minutos antes de passar para próxima. De acordo com a autora, o tempo foi estipulado com base em seu estudo piloto e dentro do período que geralmente as decisões são tomadas no dia-a-dia.

Logo após essa etapa, com o intuito de investigar as heurísticas de afeto, aversão à perda e contabilidade mental, foram realizadas entrevistas individuais com todos os estudantes partícipes do estudo. Para identificar as heurísticas, foram criadas para cada situação financeira, questionamentos em um contexto de Educação Financeira para verificar se os estudantes explicitam heurísticas em suas tomadas de decisões.

Com base nos dados coletados, das transcrições das entrevistas para protocolos individuais, e das análises estatísticas realizadas por meio dos testes de Friedman e Kruskal-Wallis, Silva (2020) verificou que em relação ao primeiro e ao segundo questionamento, as heurísticas de ancoragem, afeto, contabilidade mental e aversão à perda estiveram presentes nas decisões dos estudantes frente às situações financeiras e que as de afeto e aversão à perda foram as mais mobilizadas. Sobre o terceiro questionamento, verificou-se que a natureza da situação financeira tem efeito nas heurísticas mobilizadas pelos estudantes e que em relação aos anos de ensino, houve diferenças de mobilização das heurísticas entre as situações financeiras e dentro da mesma situação, mas não houve diferenças significativas entre os anos de escolaridade.

De um modo geral, as pesquisas aqui apresentadas evidenciam a importância de entender como ocorre a produção de significados dos estudantes e como eles tomam suas decisões, em situações econômico-financeiras. Tomar decisões é um processo complexo que, no caso de situações financeiras, não envolve apenas aspectos matemáticos. Como pôde ser observado nas pesquisas, há fatores sociais, pessoais e psicológicos que atuam sobre as escolhas que são feitas diariamente.

Nos estudos de Campos (2012), Carvalho (2014), Dias (2015), Resende (2013), Nazareno (2015) e Saiol (2017), percebemos que os alunos do Ensino Fundamental – anos finais, para além de aspectos matemáticos, consideram suas crenças, condições financeiras e experiências pessoais para chegarem a uma tomada de decisão.

Isso nos remete ao que vem sendo discutido por Muniz (2016), quando afirma que a “tomada de decisão em SEF [...], podem acontecer influenciadas por diversos fatores, que influenciam tanto os aspectos racionais, dentre eles os lógicos e matemáticos, como na profusão de aspectos não matemáticos” (MUNIZ, 2016, p. 127) e nos faz entender que diante de quaisquer situações, incluindo as de EF, os estudantes podem mobilizar conhecimentos diferentes, bem como estabelecer conexões entre diferentes campos com experiências pessoais, sem ser estritamente pelo viés da Matemática, o que também legitima seu pensamento, uma vez que se trata de uma expressão racional do conhecimento.

Dando continuidade ao que temos observado, nas pesquisas de Campos (2013), Muniz (2016), Fernandes (2018) e Silva (2020) os estudantes do Ensino Médio, apresentam uma rede de significados matemáticos e não matemáticos e mobilizam algumas heurísticas nas suas decisões. Tal fato nos faz entender que nem sempre as decisões são tomadas pelo viés da abordagem tradicional – que diz que os indivíduos procuram satisfazer as suas necessidades de forma racionalmente perfeita – pois, há aspectos afetivos, psicológicos, sociais e financeiros que pairam sobre o pensamento humano.

Nessa perspectiva, quer seja através de aspectos matemáticos e/ou não matemáticos, o fato é que os indivíduos fazem escolhas todos os dias, e nesse processo nem sempre a racionalidade é tida como essencial, pois, de acordo com Muniz (2016) “qualquer tentativa de categorizar os aspectos não matemáticos é limitada, uma vez que as interseções são facilmente possíveis, e a existência de muitas outras possibilidades de classificação ou enquadramento inevitáveis” (MUNIZ, 2016, p.19).

Em contraste com o que fora observado acima, Joanella (2017) constatou que os alunos do Ensino Superior usam argumentos majoritariamente vinculados a aspectos econômico-financeiros e em caso raro aspectos sociais para suas decisões e Kistemann Júnior (2011), que a falta de educação financeira pode ser a justificativa para que muitos indivíduos-consumidores especialistas e não especialistas em matemática, produzam significados não matemáticos para as situações financeiras.

Curiosamente temos aqui duas situações: a primeira em que os graduandos mobilizam seu pensamento pelo viés racional do Sistema dois (Kahneman, 2012), avaliando as possibilidades até chegarem a uma decisão sensata, com pouco ou nenhum desvio, e a segunda: em que especialistas e não especialistas em Matemática – que possuem uma bagagem de conhecimentos nessa área – pautam suas decisões financeiras em significados não matemáticos. Ambas as situações nos levam a perceber quão imprevisível é o pensamento humano, pois, pelo ponto de vista racional os especialistas e não especialistas deveriam pautar suas escolhas pelo viés dos conhecimentos matemáticos, e faz-nos compreender quão importante e necessário é o ensino da Educação Financeira, para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva.

Um ponto que merece ser destacado é que a partir da revisão da literatura que desenvolvemos neste capítulo, verificamos a ausência de estudos que envolvesse a tomada de decisão com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Não ter encontrado pesquisas com esse foco, aponta por um lado, a importância do presente estudo em preencher essa lacuna e por outro, impulsiona a Educação Financeira a alçar novas perspectivas e caminhos.

Como visto nas discussões acima, o ser humano não nasce com uma memória interna programada, que ele aciona todas as vezes que precisa tomar uma decisão e que lhe dê o comando certo. As decisões vão sendo tomadas de acordo com a personalidade, o contexto, a realidade socioeconômica e com a ordem de prioridade que cada pessoa estabelece.

Sendo assim, por não existir uma fórmula pronta e um padrão a ser seguido, acreditamos que os nossos sujeitos de pesquisa podem mobilizar decisões a partir de aspectos não matemáticos, que de acordo com Muniz (2016), dizem respeito “aos aspectos financeiros, econômicos, culturais, sociais e comportamentais que podem influenciar ou estão relacionados às decisões das pessoas” (MUNIZ, 2016, p.19).

Acredita-se na hipótese que pode aparecer nos discursos dos estudantes, aspectos sociais que envolvem o altruísmo, empatia, solidariedade, a preocupação com o outro e o seu bem-estar, como também aspectos financeiros, que dizem respeito ao uso, investimento, distribuição do dinheiro, orçamento pessoal e doméstico, planejamento e poupança e que eventualmente outros (aspectos ambientais, éticos) podem surgir na produção de significados dos estudantes, os quais serão considerados e analisados.

No presente capítulo vários dos estudos apresentados tomaram como teoria o Modelo dos Campos Semânticos, de Lins (1993, 1997, 1999, 2008, 2012). Ao

estudarmos a teoria mais profundamente, percebemos que por meio dela, é possível entender as formas de operar dos indivíduos, diante de atividades envolvendo a Matemática. Por esta razão, pelo fato de no presente estudo a EF estar vinculada a esta área, acreditamos que o Modelo dos Campos Semânticos nos ajudará a compreender o que pensam e quais aspectos são considerados por estudantes do Ensino Fundamental, diante de uma situação de Educação Financeira, envolvendo o uso do dinheiro. Assim, na próxima seção, apresentaremos a teoria que subsidia este estudo e na sequência, a metodologia.

CAPÍTULO III – REFERENCIAL TEÓRICO

Como mencionado anteriormente, por se tratar de uma teoria referenciada por outros estudos em Educação Financeira (KISTEMANN Jr. (2011); CAMPOS (2012); CAMPOS (2013); FABRI DE RESENDE (2013); CARVALHO (2014); DIAS (2015); NAZARENO (2015); MUNIZ (2016); FERNANDES (2018)), faremos a utilização do Modelo dos Campos Semânticos (MCS) como embasamento teórico da nossa pesquisa.

Desenvolvida por Lins, a partir de 1986, os primeiros rascunhos sobre o MCS surgiram para entender o pensamento dos estudantes em atividades matemáticas, envolvendo a Álgebra. A princípio, isso poderia nos fazer pensar que, pelo fato de o Modelo vincular-se com esse eixo, todos os estudos que se propusessem a utilizar o MCS como aporte teórico, deveriam ser aqueles que apresentassem única e exclusivamente, relação com esse conteúdo. No entanto, pela própria natureza do Modelo, tendo em vista que ele “nasceu e cresceu no interior da Educação Matemática, mas sempre existiu em muitas outras partes. Em todas, aliás, onde existe o ser (verbo) humano, já que o que lhe interessa, em última instância, é a interação que nos faz humanos” (LINS, 2012, p. 10), acreditamos que o MCS pode e deve ser aplicado não apenas na área da Matemática, mas em todas aquelas que buscam entender como os sujeitos argumentam, justificam e tomam decisões.

Nas palavras de Silva (2003), o MCS foi desenvolvido com base em três concepções: “i) olhar para processos, em oposição a olhar para estados ou produtos; ii) entender o que as pessoas dizem e por que dizem, em oposição a olhá-las pelo erro, pela falta e iii) buscar uma explicação plausível para o processo de produção de significados” (SILVA, 2003, p. 22).

Nessa perspectiva, pelo fato do Modelo tomar os processos de produção de conhecimento e de significados como alicerces teóricos, é possível olhar para o que está acontecendo, entendendo a lógica de como os sujeitos operam. A esse respeito, Lins (2012) chama a atenção para o fato de que “o MCS só existe em ação. Ele não é uma teoria para ser estudada, é uma teorização para ser *usada*” (LINS, 2012, p.11), pois:

O Modelo constitui-se em um pequeno número de noções e nas relações entre elas; ele sempre foi pensado como um quadro de referência apenas, a partir do qual o que vai existindo (sempre de forma emergente e emergencial) é tratado: a complexidade é apenas um possível resultado de um processo de produção de conhecimento e de significado, e o Modelo apenas existe enquanto está em movimento, “em ação”. Estudar o MCS é usá-lo, exatamente isto (LINS, 2012, p.10).

Como pode ser observado no excerto acima, no Modelo não há preocupação em mensurar respostas certas e/ou erradas, pois, seu propósito repousa em acompanhar, entender e caracterizar o pensamento dos sujeitos, quando colocados em atividades de produção de conhecimentos. Desse modo, para que possamos entender como o MCS opera, é preciso apresentar seus conceitos-chave. Assim, para uma melhor compreensão sobre a teoria, começaremos pela definição de campo semântico.

3.1 CAMPO SEMÂNTICO

Um Campo Semântico, de acordo com Lins (2012), é “um processo de produção de significado em relação a um núcleo, no interior de uma atividade”(LINS, 2012, p.17), nesse sentido, a definição de significado está associada a “aquilo que efetivamente se diz a respeito de um objeto, no interior de uma atividade. Objeto é aquilo para que se produz significado” (LINS, 2012, p. 28), em outras palavras, só podemos afirmar que um sujeito produziu significados, quando ele estabelece ações enunciativas a respeito de um objeto, no interior de uma atividade. Assim, nas palavras de Silva (2003), o processo envolve quatro aspectos, a saber:

(i) a constituição de objetos – coisas sobre as quais sabemos dizer algo e dizemos – que nos permite observar tanto os novos objetos que estão sendo constituídos quanto os significados produzidos para esses objetos; (ii) a formação de um núcleo: o processo que envolve as estipulações locais, as operações e sua lógica; (iii) a fala (ações enunciativas) na direção de interlocutores; (iv) as legitimidades, isto é, o que é legítimo ou não dizer no interior de uma atividade (SILVA, 2003, p.77).

Nessa ótica, durante o processo de produção de significados, o sujeito constitui objetos – pois, são eles que estruturam a cognição; formam um núcleo – em que podem apresentar afirmações localmente válidas, que não necessariamente precisam ser justificadas; e falam na direção de interlocutores – que são seres cognitivos, para o qual no qual o sujeito produz significados, que dão legitimidades àquela enunciação.

Um ponto central no Modelo dos Campos Semânticos diz respeito à formação de um núcleo no interior de uma atividade. Segundo Lins (2012), “o núcleo de um campo semântico é constituído por estipulações locais, que são, localmente, verdades absolutas, que não requerem, localmente, justificação” (LINS, 2012, p.26). A esse respeito, Lins (1997) explica que:

Os elementos de um núcleo funcionam como estipulações locais: localmente são “verdades absolutas”, coisas que assumimos sem que haja a necessidade de uma infinita cadeia regressiva de justificações. O que é importante e revelador é que esse “localmente” se refere ao interior de uma atividade, e que no processo dessa atividade esse núcleo pode se alterar pela incorporação de novas estipulações (elementos) ou pelo abandono de algumas estipulações até ali assumidas (LINS, 1997, p. 194).

Nesse sentido, é importante observar que no MCS, os núcleos não se caracterizam como algo estanque, mas em movimento, pois, vão se constituindo no interior de atividades e terminam ao final delas. Ao longo desse processo, novas estipulações podem surgir, enquanto que outras podem ser abandonadas. Assim, “sempre que o sujeito produz significado em relação a um núcleo, dizemos que ele está operando em um Campo Semântico” (LINS, 1999, apud OLIVEIRA 2002, p21). Por sua vez, um núcleo pode ser constituído por diversas formas:

Por um diagrama, por um desenho, por uma balança, por um conjunto de princípios (axiomas, por exemplo), por uma situação “realista” ou ficcional. O que importa é que é em relação aos objetos do núcleo que vai ser produzido significado, seja para que texto for. Núcleos não se referem especificamente a “conteúdos” ou “áreas de conhecimento”: em relação ao mesmo núcleo de balança de dois pratos, é possível produzir significado para uma equação, para a noção de justiça ou para fenômenos físicos diversos (LINS, 1997, p.144).

Assim, ao observarmos os núcleos que são constituídos no interior de uma atividade, estaremos identificando a maneira de operar dos indivíduos, pois, de acordo com Lins e Gimenes (1997, p.114), “toda operação é realizada segundo uma lógica, e é essencial investigar essas lógicas se queremos entender as formas de pensar de nossos alunos” (LINS & GIMENES, 1997, p. 114).

Muito embora a constituição de objetos, a formação de um núcleo, a fala e as legitimidades, seja um modo legítimo de produção de significados – pelo fato de estar acontecendo e sendo transformado a cada afirmação – não existe uma ordem de leitura que deva ser seguida, pois, de acordo com Silva (2003):

[...] quando apresentamos esta lista de elementos – as noções categorias – em uma determinada ordem, não estamos querendo dizer que há uma sequência de procedimentos, uma ordem de leitura, mas queremos dizer que é para o conjunto dessas coisas que estaremos considerando quando estivermos fazendo nossa leitura (SILVA, 2003, p.77).

No presente estudo, nosso interesse também recai para a leitura desses elementos conjuntamente, pois, a nossa situação de Educação Financeira é um objeto que pode ser constituído pelos estudantes sob diferentes perspectivas. Partimos do entendimento de que eles – estudantes – podem apresentar distintos conhecimentos, porque suas concepções baseiam-se em justificações diferentes, o que influenciam na sua maneira de operar. A seguir apresentaremos a definição de conhecimento.

3.2 CONHECIMENTO

Para o Modelo dos Campos Semânticos, o “conhecimento é uma crença-afirmação junto com uma justificação para que eu possa produzir esta enunciação. Tendo isso em mente, toda produção de significado implica produção de conhecimento” (LINS, 1999, p. 87). A esse respeito, Silva (2003) explica que:

Os três aspectos-chave para conhecimento são: a crença, a afirmação e a justificação. O sujeito acredita naquilo que está afirmando, o que implica que ele acredita estar autorizado a ter aquela crença. Mas não é suficiente que aquela pessoa acredite e afirme; é preciso também que ela justifique suas crenças-afirmações para que a produção de conhecimento ocorra. Porém, o papel da justificação não é explicar a crença-afirmação, mas tornar sua enunciação legítima, o que faz com que as justificações tenham um papel central no estabelecimento do conhecimento do sujeito (SILVA, 2003, p.18).

Nesse sentido, o processo de produção de conhecimentos está fortemente relacionado aos significados que são produzidos pelos indivíduos, no interior de uma atividade e/ou situação. Ao longo desse percurso, os três aspectos-chaves que formam o conhecimento – a crença, a afirmação e a justificação – se relacionam e aparecem no que é externalizado pelos indivíduos.

No entanto, para além de acreditar e afirmar, é preciso que o sujeito estabeleça alguma justificação para a sua crença-afirmação, a fim de que sua enunciação seja legítima e ocorra assim, a produção de conhecimentos. Sobre o papel da justificação, Lins (2012), ressalta que ela “não é justificativa. Não é a explicação para o que digo. Não é algum tipo de conexão lógica com coisas sabidas. É apenas o que o sujeito do conhecimento (aquele que o produz, o enuncia) acredita que o autoriza a dizer o que diz” (LINS, 2012, p. 21).

Isso implica dizer que, para uma mesma crença-afirmação, pode-se existir justificações e conhecimentos distintos, pois:

Se para uma mesma crença-afirmação da Matemática eu tenho duas diferentes justificações, uma que vem de um aluno e outra que vem de um matemático, também os conhecimentos produzidos por um são diferentes daqueles produzidos pelo outro. É importante ressaltar que os conhecimentos não são diferentes porque um foi produzido pelo aluno e outro foi produzido pelo matemático; são diferentes porque foram construídos a partir de justificações diferentes, ditas de maneiras diferentes. Por analogia, dois alunos poderiam, a partir de um mesmo texto, produzir conhecimentos diferentes, o que leva a pensar na importância de se ouvir o que os alunos dizem para perceber de que forma os conhecimentos são produzidos (MULAZANI, 2007, p.60).

Por esse motivo, é que para o Modelo dos Campos Semânticos, o conhecimento faz parte do domínio da fala (enunciação) e não do domínio de livros como objetos, pois, enquanto no primeiro existe o sujeito do conhecimento, no segundo, há apenas enunciados e informações. A esse respeito, Lins (1995) *apud* Henrique (2011) explica que:

Conhecimento é algo do domínio da enunciação, entendendo-se que não há conhecimento nos livros (objetos físicos), mas ali há apenas enunciados [...]. Dar legitimidade a uma enunciação é um dos papéis da justificação, no estabelecimento do conhecimento (de um sujeito do conhecimento) (LINS, 1995, *apud* HENRIQUES p. 52).

Essas definições nos ajudam a entender como o Modelo enxerga o conhecimento e, faz-nos perceber que ao contrário da relação dicotômica de que há um conhecimentos superior ao outro, no MCS o conhecimento está voltado para as concepções, para aquilo que o sujeito acredita. Assim, é nessa linha de pensamento que trabalhamos nesse estudo, de que o conhecimento não é transmitido aos estudantes, mas produzidos por eles.

Nosso interesse não é mensurar respostas certas e/ou erradas, mas entender e apresentar os significados que foram produzidos por diferentes estudantes, a partir de uma mesma situação de EF. Por isso, em nossa análise daremos total atenção ao processo em que se dá a produção de significados e as falas dos participantes, uma vez que é por meio dela que é possível analisar os conhecimentos, as crenças-afirmações e as justificações presentes nos discursos dos estudantes. Lins (2012), ainda chama a atenção para o fato de que a comunicação entre quem produz significados, e quem fará a leitura destes, constitui um espaço comunicativo. A seguir, estaremos explicando o que é um Espaço Comunicativo para o MCS.

3.3 ESPAÇO COMUNICATIVO

No Modelo dos Campos Semânticos, o método de análise do processo de produção de significados, é baseado na tríade: autor, texto e leitor. Nas palavras de Lins (1999), “quando o autor fala, ele sempre fala para alguém. Porém, por mais que o autor esteja diante de uma platéia, este alguém não corresponde a indivíduos, pessoas nessa platéia e, sim, ao leitor que o autor constitui: é para este ‘um leitor’ que ‘o autor’ fala” (LINS, 1999, p. 81).

Partindo deste entendimento, o autor é aquele que fala sempre na direção de um leitor. No entanto, este ‘um leitor’ não deve ser visto como um ser biológico, com o qual falamos, mas como uma direção (interlocutor), na qual se fala. Entretanto, como o autor tem a expectativa de que a enunciação se transforme em texto, ‘o leitor’ é o sujeito que produz significados para o resíduo das enunciações produzidas pelo o autor. No entanto, isso só acontece quando o leitor coloca-se na posição de autor. É importante destacar que o texto – resíduo de comunicação – não é apenas a parte escrita. A esse respeito, Lins (2001) explica que:

Por um texto [...] entenderei não somente o texto escrito – como em *Ecriture*, de Derrida (1991), mas qualquer resíduo de uma enunciação: sons (resíduos de elocução), desenhos e diagramas, gestos e todos os sinais do corpo. O que faz do texto o que ele é; é a crença do leitor que ele é, de fato, resíduo de uma enunciação, ou seja, um texto é delimitado pelo leitor; além disso, ele é sempre delimitado no contexto de uma demanda de que algum significado seja produzido para ele (LINS, 2001, p.59).

Olhando para forma como o espaço comunicativo é discutido pelo MCS, no nosso estudo, os estudantes assumem a posição de autores, uma vez que as suas ações enunciativas, chegam até nós (leitores) como resíduos de enunciações, os quais se constituirão em texto, a partir de nossa produção de significados. Posteriormente, a partir do que foi produzido, o leitor produzirá seu próprio significado. No entanto, “a presença de um espaço comunicativo não é uma garantia: é por isso que é preciso ler o aluno” (LINS, 2012, p.24). Por este motivo, na próxima seção, explicaremos o conceito de Leitura Plausível/ Leitura Positiva presente no Modelo.

3.4 LEITURA PLAUSÍVEL/ LEITURA POSITIVA

De acordo com Lins (1999) “toda tentativa de se entender um autor deve passar pelo esforço de olhar o mundo com os olhos do autor, de usar os termos que ele usa de uma forma que torne o todo de seu texto plausível” (LINS, 1999, p. 93). Nesse sentido, Lins define “plausível porque “faz sentido”, “é aceitável neste contexto”, “parece ser que é assim”; e positiva porque é o oposto de uma “leitura pela falta” (LINS, 2012, p. 23)”. Ainda sobre esses tipos de leituras, o autor explica, que:

A leitura plausível se aplica de modo geral aos processos de produção de conhecimento e significado; ela indica um processo no qual o *todo* do que eu acredito que foi dito faz sentido. Outra maneira de dizer que faz sentido em seu todo, é dizer que o todo é coerente (nos termos de quem eu constituo como um autor do que estou lendo). *Neste sentido*, podemos dizer que é uma leitura positiva, e não pela falta. Trata-se de saber de que forma uma coerência se compõe na fala de uma pessoa, num livro, e assim por diante, e não de, *em meus termos*, dizer que aquela fala indica falta de informação, ou de reflexão, ou de isso ou aquilo (LINS, 2012, p. 23 e 24).

Desse modo, para se fazer uma leitura plausível/positiva, é necessário ler o outro, considerando suas legitimidades, seus interlocutores e compartilhando o mesmo espaço comunicativo, pois, nos permite entender como ocorre a produção de significados e de conhecimentos, a partir das suas ações enunciativas. No entanto, é preciso observar que:

Quando fazemos uma leitura plausível, pensamos na aproximação de um olhar antropológico que procura conhecer como a cultura de um determinado grupo social funciona, sem a necessidade de alteração ou mudança desse ambiente por julgá-lo menos ou mais importante pelos olhos de quem o estuda (FRANCISCO, 1999, p4).

É por esta razão que no presente estudo, estaremos utilizando a noção de Leitura plausível/positiva, como suporte para a análise dos dados. Acreditamos que a partir dela, é possível entender quem são os nossos sujeitos de pesquisa, de onde eles falam, de que grupos sociais pertencem, a fim de entendermos a coerência, a lógica de operar e de produzir significados, diante de uma situação de Educação Financeira, sem realizarmos julgamentos pela verossimilidade. Dito isso, na próxima seção apresentaremos a nossa metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

Em nosso estudo temos como objetivo geral analisar como estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental se posicionam diante de uma situação de Educação Financeira, envolvendo o uso e o valor do dinheiro. Especificamente buscamos 1) entender qual o significado (LINS, 2012) que estudantes de diferentes realidades socioeconômicas atribuem para o uso e valor do dinheiro e 2) identificar nos discursos dos estudantes temáticas¹⁹ de Educação Financeira discutidas por Santos (2017). Justificamos a escolha por estudantes do 5º ano, por ser esta a etapa final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pela escassez de estudos sobre tomada de decisão com esse público e pela indicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), em iniciar o trabalho com a Educação Financeira a partir desta etapa.

Com vistas a atender o primeiro objetivo, realizamos entrevistas remotas – de modo individual – com dez estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, de cinco escolas da Região Metropolitana da Cidade do Recife. O critério que escolhemos para diferenciar os contextos socioeconômicos das instituições foi o valor das mensalidades e escolas públicas da zona rural e da zona urbana. Desse modo, as escolas participantes têm os seguintes valores para o 5º ano do Ensino Fundamental: R\$ 1.570,00 (Escola A); R\$ 700,00 (Escola B); R\$ 270,00 (Escola C) e as Escolas D e E são de caráter público municipal. A primeira localizada em bairro periférico, na zona urbana, e a segunda, na zona rural. Como dito anteriormente, o que diferencia as escolas são as suas mensalidades ou a característica de ser pública e a zona onde está localizada, mas no refinamento desse processo, temos um questionário socioeconômico, que foi elaborado e aplicado aos partícipes do estudo, a fim de conhecermos sua realidade. Salientamos que tal questionário será melhor explicado na seção que trata sobre o perfil socioeconômico dos participantes.

Pretendíamos realizar as entrevistas de modo presencial, mas em virtude da Pandemia do COVID-19 que se alastrou pelo mundo e pelo nosso Estado, por medidas de segurança, optamos por coletar os dados à distância. Por estarmos vivenciando um momento atípico e por existirem dificuldades em ter acesso à sala de aula virtual das escolas, as crianças participantes do estudo, foram escolhidas por conveniência.

¹⁹As temáticas referem-se a: atitudes ao comprar, influência das propagandas e da mídia, guardar para adquirir bens e/ou produtos, desejo *versus* necessidade, economia doméstica, uso do dinheiro, valor do dinheiro, tomada de decisão, produtos financeiros, sustentabilidade e consumismo.

Antes de coletarmos os dados, enviamos para os pais e responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁰ para que se inteirassem da pesquisa e autorizassem a participação do seu/sua filho (a) no estudo. Conforme a ordem em que as autorizações chegavam, marcávamos previamente um dia e um horário específico para realizarmos as entrevistas, de modo a não chocar com as atividades escolares dos estudantes.

Desse modo, escolhemos fazer vídeo chamadas pelo aplicativo *WhatsApp*, por ser um meio de comunicação de fácil manuseio, acessível aos estudantes e para evitarmos influência de terceiros nas respostas das crianças. Também utilizamos um *software* para gravar em áudio as entrevistas, por nos permitir reviver o momento e entender os significados que estavam sendo produzidos.

Nossa situação de EF versou sobre a narrativa de Tito, um garoto que ganhou de presente em seu aniversário R\$ 100,00 e não sabe o que fazer com o dinheiro. Escolhemos o contexto de aniversário, por ser uma realidade próxima da vida dos estudantes e o valor de cem reais porque para crianças em contextos socioeconômicos distintos, pode-se representar pouco ou muito dinheiro. Como forma de nortear nossa entrevista, elaboramos um quadro com possíveis perguntas e respostas que poderiam ser feitas ao longo do processo.

Quadro 2 – Guia de perguntas e possíveis respostas.

Narrativa: Tito é um garoto que ganhou de presente de aniversário cem reais e não sabe como usar esse dinheiro. Como você acha que ele deveria usar?

Respostas	Perguntas					
Comprar	O quê?	Pra quê?	Por quê?	Por que comprar isso e não outro objeto?	Como assim?	E você, o que faria?
Guardar	Quanto?	Pra quê?	Como assim?	Por quê?	Por que guardar?	E você, o que faria?
Doar	Como assim?	Para quem?	Quanto?	Porque esse valor?	Por que é importante e doar?	E você, o que faria?

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como pode ser observado, o quadro acima apresenta diferentes atitudes para o uso do dinheiro. Ao elaborarmos, pensamos em três distintas respostas que poderiam emergir dos discursos dos estudantes: comprar (relacionado a produtos que

²⁰ O termo de Consentimento Livre e Esclarecido pode ser visto no Apêndice A

satisfizessem seus desejos e necessidades momentâneas), guardar (para adquirir um bem ou serviço no futuro) e doar (no sentido de ajudar o próximo). Mesmo tomando esse quadro como guia, no decorrer das entrevistas novas respostas surgiram o que nos fez pensar em outros questionamentos, a fim de entendermos o que estava sendo dito pelos estudantes. Após perguntarmos sobre o que a criança entrevistada achava que Tito deveria fazer com o dinheiro ganho de aniversário, perguntamos o que ela faria se ganhasse cem reais. Interessante perceber que a nossa narrativa de pesquisa nos direciona para dois caminhos: primeiro, a entender como os estudantes se posicionam em relação a Tito –personagem da narrativa –e, posteriormente para eles próprios. São para essas duas perspectivas que estaremos olhando na nossa análise.

Salientamos que nossa intenção neste estudo, não é mensurar respostas certas e/ou erradas, antes buscamos refletir sobre os significados produzidos pelos estudantes diante de uma situação de Educação Financeira envolvendo o uso do dinheiro.

Para alcançarmos o segundo objetivo – identificar nos discursos dos estudantes temáticas de Educação Financeira discutidas por Santos (2017) – transcrevemos na íntegra as entrevistas. Em seu estudo, Santos (2017) encontrou as seguintes temáticas: desejo *versus* necessidade, guardar para adquirir bens ou serviços, economia doméstica, sustentabilidade, atitudes ao comprar, influência das mídias e das propagandas, valor do dinheiro, uso do dinheiro, produtos financeiros e consumismo. Acreditamos que algumas dessas podem aparecer na fala dos estudantes, como também, outras diferentes poderão surgir.

É importante destacar que no presente estudo trabalhamos diretamente com as temáticas uso do dinheiro – pois, como visto acima, nossa narrativa de pesquisa leva o aluno a dizer como um determinado valor pode ser usado – valor do dinheiro – pois a narrativa nos leva a entender qual a compreensão dos estudantes sobre o que dá para se fazer com um determinado valor e com a temática tomada de decisão, pois o estudante precisará tomar decisões sobre o uso do dinheiro, tanto por Tito, quanto por si. Geralmente se entende o processo de tomada de decisão, quando o indivíduo tem diante de si, duas ou mais alternativas para escolher apenas uma, mas, acreditamos que ao ganhar um determinado valor, as pessoas precisam decidir sobre o que fazer com ele.

Após a coleta, os dados foram organizados em categorias. A partir do que fora dito nas entrevistas, criamos – com base nas falas dos participantes – categorias de análises para entender os significados produzidos para o uso do dinheiro. As categorias serão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3 – Categorias elaboradas a partir das falas dos estudantes para analisar os dados

Categorias	Descrição
Uso do dinheiro com produtos necessários	Embora saibamos que o que é necessário ou desnecessário é subjetivo, depende da pessoa, consideramos esta categoria quando os estudantes falavam que aquele item era necessário.
Uso do dinheiro com produtos supérfluos	Nesta categoria foram observados os discursos que apresentavam formas de evitar gastar o dinheiro, com produtos considerados/ ditos como desnecessários.
Uso do dinheiro para situações de emergências	Esta categoria está relacionada aos discursos que sinalizavam claramente a necessidade de usar o dinheiro, para situações de emergências.
Uso do dinheiro como forma de investimentos	Nesta categoria, consideramos os discursos que apresentavam o uso do dinheiro como oportunidade de investir em um pequeno negócio.
Distribuição do dinheiro	Nesta categoria observamos a forma como os estudantes organizavam a distribuição do dinheiro.
Noção sobre o valor do dinheiro	Nesta categoria buscamos entender quais os conhecimentos dos estudantes sobre o valor do dinheiro.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para classificar as falas pertencentes à categoria *uso do dinheiro com produtos necessários*, consideramos as justificações dos estudantes, sem a qual não era possível saber o motivo pelo qual um determinado item estava sendo posto como necessário. Na categoria *uso do dinheiro com produtos supérfluos*, foram classificadas as enunciações que traziam claramente exemplos desses produtos e formas de evitar o desperdício do dinheiro, como por exemplo, a utilização da conta poupança. Embora entendamos que por si só a conta poupança poderia ser uma categoria de análise, quando olhamos para as justificações e os argumentos levantados pelos estudantes, percebemos que ela (a conta poupança) aparecia em suas enunciações, como forma de evitar gastar o dinheiro com produtos desnecessários.

Na categoria *uso do dinheiro para situações de emergência*, consideramos as enunciações que sinalizavam quais eram as situações em que o dinheiro poderia ser usado, como por exemplo, as de emergências relacionadas à saúde e a alimentação. Em *uso do dinheiro como forma de investimentos*, classificamos as enunciações em que o dinheiro aparecia como forma de possibilitar o aumento da rentabilidade por meio de um pequeno investimento. Na categoria *distribuição do dinheiro*, foram classificados os discursos que apresentavam como o dinheiro deveria ser dividido e utilizado. Na

categoria *noção sobre o valor do dinheiro*, foram consideradas todas as falas que apresentavam ou não uma noção sobre o que dava para se fazer com um determinado valor. Especificamente nesta categoria, achamos necessário fazer uma subdivisão entre elementos que nos levaram a entender que os estudantes compreendem o valor do dinheiro e elementos que nos levaram a entender que eles não compreendem o valor do dinheiro.

Por fim, pelo fato de a nossa narrativa de pesquisa voltar-se posteriormente para o que os estudantes fariam se estivessem no lugar do personagem da narrativa, optamos por trazer na análise dos dados, um quadro comparativo entre o que eles disseram para Tito e o que eles fariam de fato.

É necessário explicar que pelo fato de o Modelo dos Campos Semânticos – teoria usada no presente estudo – analisar a produção de significados no interior de uma atividade, por meio das ações enunciativas dos indivíduos, optou-se por fazer quadros de análises, com exemplos das falas das crianças, pois, embora elas tenham operado na mesma direção – dentro da categoria – percebemos que houve sentidos diferentes nos significados produzidos e que tais aspectos precisavam ser considerados. Também optamos por trazer ao final de cada categoria, organizado por tipo de escola, um quadro para sintetizar os significados produzidos.

Para analisar as temáticas de Educação Financeira presentes nos discursos dos estudantes, transcrevemos na íntegra as entrevistas e analisamos minuciosamente, à luz do estudo de Santos (2017), cada fala, buscando identificar quais temáticas foram trazidas pelos estudantes e as que surgiram. Como forma de melhor apresentar os dados, elaboramos um quadro que mostra a frequência com que cada temática apareceu, seguidas de extratos da fala dos estudantes e no final da seção, trouxemos também um quadro sintético com o que fora observado, tomando como referência as escolas, as quais se diferenciam pelo valor da mensalidade, por ser pública ou privada e pela localização (urbana ou rural). Nessa perspectiva, a análise dos dados encontra-se dividida em duas seções: Significados produzidos pelos estudantes para o uso do dinheiro e Temáticas de Educação Financeira identificadas nos discursos dos estudantes.

Como forma de situar os leitores a respeito do perfil pedagógico das escolas e da realidade socioeconômica dos participantes do estudo, na próxima seção apresentaremos este refinamento.

Caracterização das escolas

Cada instituição de ensino, seja ela de natureza pública ou privada, apresenta um perfil pedagógico que as diferencia. Como forma de caracterizarmos as escolas participantes do estudo, consultamos os seus endereços eletrônicos e o *site* da Secretaria Municipal de Educação, a fim de colhermos as informações. Desse modo, para um melhor entendimento, o perfil pedagógico de cada escola será apresentado separadamente e por ordem decrescente de valor de mensalidade.

Escola A – Valor mais alto de mensalidade

Localizada no bairro de Aldeia, a Escola A, de rede privada, com mensalidade de R\$ 1.570,00 (para o 5º ano do Ensino Fundamental), adota como princípios pedagógicos, segundo seu site, uma educação humanizada, participativa e integrada à família e à comunidade, que esteja envolvida com valores culturais, ambientais e éticos. De acordo com as informações que são veiculadas, a escola procura promover, por meio de seus projetos, o pleno desenvolvimento da personalidade e a felicidade dos estudantes, com ações que os conduzam a conhecer, fazer, conviver e ser.

Escola B – Valor médio de mensalidade

Situada no centro de São Lourenço da Mata, e de acordo com informações presente no *Website*, a Escola B de rede privada, com mensalidade de R\$ 700,00 (para o 5º ano do Ensino Fundamental), é comprometida em oferecer uma educação de qualidade, com o objetivo de formar cidadãos líderes que inspirem e causem transformação por onde passarem. Para isso, adota como filosofia os princípios do construtivismo, interacionismo e humanismo para formar cidadãos éticos e solidários, capazes de construir conhecimento e responder criativamente aos novos desafios do mundo, colaborando para humanizar a sociedade.

Escola C – Valor mais baixo de mensalidade

Instalada no bairro da Rosina Labanca, a Escola C, de natureza particular, com mensalidade de R\$ 270,00 (para o 5º ano do Ensino Fundamental), pautando-se nas dimensões éticas, políticas, estéticas e cristãs, busca promover o desenvolvimento intelectual, social e cristão de cada estudante. De acordo com as informações que são divulgadas, tais dimensões são importantes para satisfazer as necessidades de

aprendizagem dos estudantes e fazer com que a instituição exercite sua função social, oferecendo a educação como direito de todos, num espaço de formação para o exercício da cidadania.

Escola D – Pública Municipal localizada na zona urbana

Situada no Pixete – bairro periférico na zona urbana – a Escola D, de caráter público municipal, de acordo com as informações encontradas no *site* da Secretaria Municipal de Educação, tem como princípio pedagógico desenvolver uma educação de qualidade, a fim de combater o analfabetismo e transformar o contexto social no qual os estudantes estão inseridos.

Escola E – Pública Municipal localizada na zona rural

Não menos importante que as demais, a Escola E localiza-se no Povoado de Itapema – zona rural – e apresenta como lema “Educar para Transformar”. De acordo com informações presente no *site* da Secretaria Municipal de Educação, a escola busca transformar a realidade dos estudantes, com um processo de ensino e aprendizagem que os tornem aptos para alcançarem seus sonhos e projetos.

Como visto, cada instituição apresenta uma peculiaridade que as diferencia. A Escola A, por exemplo, busca o desenvolvimento da personalidade e a felicidade dos estudantes, enquanto que a Escola B, objetiva formar cidadãos líderes. Por sua vez, a Escola C procura promover o desenvolvimento intelectual e cristão dos estudantes e as escolas D e E, buscam transformar o contexto social em que os estudantes estão inseridos. Nesse sentido, as visões de sujeito que se pretende formar e a filosofia educacional adotada traduzem a sua identidade e é com essa diversidade que trabalhamos neste estudo. Assim, como parte do nosso refinamento, na seção que segue, apresentaremos o perfil socioeconômico dos participantes.

Perfil socioeconômico dos estudantes

Como apresentado anteriormente, participaram da nossa pesquisa, dez estudantes de cinco escolas. Além da distinção baseada pelos valores das mensalidades, queríamos um instrumento que tanto nos permitisse traçar o contexto socioeconômico dos alunos, quanto nos desse subsídio para justificar e dar sentido ao que estava sendo dito por eles. Nesse sentido, o questionário foi elaborado e aplicado antes das entrevistas, com o intuito de conhecermos o tipo de residência, as pessoas com quem

reside, a profissão de seus pais e se o responsável financeiro encontra-se empregado, uma vez que isso poderia ou não influenciar em suas respostas. O Quadro 4 apresenta o perfil socioeconômico de cada participante.

Quadro 4 – Perfil Socioeconômico dos estudantes

Escola	Aluno	Bairro onde mora	Tipo de Residência	Pessoas com quem reside	Profissão do pai	Profissão da Mãe	Responsável financeiro	Responsável financeiro empregado?
EA Valor mais alto de mensalidade	A 1	Aldeia	Casa Própria	Pai/mãe	Delegado Polícia Federal	Advogada	Pai/mãe	Sim
	A 2	Aldeia	Casa Própria	Pai/mãe Irmão	Gerente de banco	Funcionária TRE	Pai/mãe	Sim
EB Valor médio de mensalidade	A 1	Centro	Casa Própria	Pai/ mãe Irmão	Farmacêutico	Dona de uma bomboniere	Pai/ mãe	Sim
	A 2	Vila do Reinado	Casa da avó	Pai/mãe Avó	Guarda Municipal	Enfermeira	Pai/mãe Avó	Sim
EC Valor mais baixo de mensalidade	A 1	Centro	Casa Alugada	Pai/mãe	Gesseiro	Funcionária Pública	Pai/Mãe	Mãe
	A 2	Parque Capibaribe	Apartamento Próprio	Pai/mãe	Motorista de ônibus	Cabeleireira	Pai/mãe	Sim
ED municipal zona urbana	A 1	Pixete	Casa Própria	Padrasto mãe Irmão	Pedreiro	Cuidadora de idosos Faz Faxina	Padrasto Mãe	Não
	A 2	Nova Esperança	Casa alugada	Pai/mãe Irmãos	Pedreiro	Nunca trabalhou	Pai	Não
EE municipal zona rural	A 1	Itapema	Casa Própria	Pai/Mãe	Feirante	Nunca Trabalhou	Pai	Sim
	A 2	Itapema	Casa própria	Pai/mãe Avó	Pedreiro	Manicure	Pai/mãe Avó	Sim

Fonte: Elaborado pelas autoras

No quadro acima, é possível observar que os estudantes vivem em contextos e realidades socioeconômicas diferentes. Os estudantes da Escola A – de maior valor de mensalidade – residem em Aldeia, um dos bairros considerados nobres da Região Metropolitana do Recife, ambos em casa própria, com responsáveis financeiros empregados. Na sequência, os estudantes da Escola B – de valor médio de mensalidade – e os da Escola C – de valor mais baixo – residem no Centro da cidade de São

Lourenço da Mata e em bairros adjacentes considerados nobres pela prefeitura da cidade. Uns em casa e apartamento próprio, outros em casa alugada ou da avó, com um ou os dois responsáveis financeiros empregados. Por sua vez, os estudantes da Escola D – pública municipal localizada na zona urbana – moram em bairros periféricos. A1 em casa própria e A2 em casa alugada, ambos com responsáveis financeiros desempregados. Os estudantes da Escola E – pública municipal localizada na zona rural – residem em Itapema, ambos em casa própria, com responsáveis financeiros empregados.

Ter traçado o perfil socioeconômico nos ajuda a entender quem são os estudantes, de onde eles falam e em que realidade vivem. O questionário mostrou que temos alunos com perfis econômicos, sociais e culturais diferentes. O tipo de moradia, a profissão dos pais e se eles estão empregados ou não, são variáveis que precisamos considerar no momento da análise, pois, acreditamos que esses aspectos podem influenciar a forma como os sujeitos pensam. Na próxima seção, passaremos a apresentar a análise dos dados.

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados que foram obtidos por meio das entrevistas realizadas com dez estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Com vistas a atender os objetivos propostos no presente estudo, organizamos este capítulo em três seções: 5.1 – Significados produzidos pelos estudantes para o uso do dinheiro, 5.2 – o que fariam os estudantes se ganhassem R\$ 100,00 e 5.3 – Temáticas de Educação Financeira identificadas nos discursos dos estudantes. Como forma de preservar a identidade dos participantes e de suas respectivas escolas, utilizaremos os seguintes códigos alfanuméricos:

Quadro 5 – Códigos alfanuméricos usados nas análises

Escola	EA	EB	EC	ED	EE
Estudantes	A1	A1	A1	A1	A1
	A2	A2	A2	A2	A2

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os códigos usados são: EA – Escola A – Valor mais alto de mensalidade; EB – Escola B – valor médio de mensalidade; EC – Escola C – valor mais baixo de mensalidade; ED – Escola D – pública municipal localizada na zona urbana; EE – Escola E – pública municipal localizada na zona rural. Para cada escola, temos o aluno 1 (A1) e o aluno 2 (A2). Nas análises usaremos a combinação dos códigos, por exemplo, EAA1, para o estudante A1 da escola A.

É válido ressaltar que para o Modelo dos Campos Semânticos, a teoria que nos embasa, o método de análise do processo de produção de significados é baseado na tríade: autor, texto e leitor. Sendo assim, os estudantes são concebidos em nosso estudo, como autores, porque são eles quem produzem as enunciações; nós (pesquisadores), como os leitores, pois buscamos compreender o que está sendo dito; e o texto (que configura-se como o elo de interação entre o autor e o leitor), aparece no momento em que os autores falam. O produzir significados acontece quando o leitor se propõe a fazer uma leitura plausível, ou seja, tentar olhar para o texto (fala) com o mesmo olhar que o autor. Nessa perspectiva, pelo fato de nossa teoria olhar para as enunciações ao longo do processo de produção de significados, em nossas análises trazemos exemplos de falas

das crianças. É nessa ótica que desenvolvemos a análise dos dados que apresentaremos a seguir.

5.1 Significados produzidos pelos estudantes para o uso do dinheiro

Saber fazer uso do dinheiro é uma das competências necessárias para todo e qualquer indivíduo, seja criança ou adulto, lidar com situações que precisam tomar decisões, envolve um processo permeado por riscos e incertezas. Assim, com o intuito de melhor apresentar os significados que foram produzidos pelos estudantes, elaboramos – a partir de suas enunciações – categorias de análises, a saber: uso do dinheiro com produtos necessários; uso do dinheiro com produtos supérfluos; uso do dinheiro para situações de emergências; uso do dinheiro como forma de investimentos; distribuição do dinheiro e noção sobre o valor do dinheiro. Posteriormente, pelo fato de a nossa narrativa de pesquisa voltar-se para o que os estudantes fariam se estivessem no lugar do personagem da narrativa, optamos por trazer na análise dos dados um quadro comparativo entre o que eles disseram para Tito e o que eles fariam de fato.

É importante explicar e deixar claro para o leitor que embora uma mesma enunciação possa se encaixar em várias categorias, consideramos a força das justificações e dos argumentos levantados pelos estudantes, para encaixar a fala em uma categoria específica.

Uso do dinheiro com produtos necessários

Embora saibamos que o que é necessário ou desnecessário é subjetivo, depende da pessoa, consideramos esta categoria quando os estudantes falavam que aquele item era necessário.

Quadro 6 – Produtos elencados pelos estudantes como necessários

Escola	Enunciações
EAA1	R: Porque roupas é uma coisa que a gente usa muito no dia-a-dia e livros é uma coisa que é boa pra nosso aprendizado.
EAA2	R: Ah... Porque sem comida ele pode ficar fraco e roupa por que... É! A gente precisa de roupa para poder sair, ir para casa dos amigos, ir pro shopping essas coisas.
EDA1	R: O tipo arroz, feijão, carne. Esses tipos de comidas que são importantes no dia a dia.

EAA1	R: Ah... Alguma roupa, ou sandália, ou comidas do mercado, é... Feijão, arroz, mortadela. Essas coisas.
-------------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras

Nos recortes acima, é possível observar que os estudantes (apesar de serem de escolas distintas) operaram na mesma direção, pois, suas enunciações apontam o uso do dinheiro para compra de produtos considerados por eles necessários. Fazendo uma leitura plausível do que temos observado, visto que este tipo de leitura nos ajuda a “saber de que forma uma coerência se compõe na fala de uma pessoa” (LINS, 2012, p. 24), percebemos que embora os estudantes tenham operado na mesma direção, suas justificações, traduzem em muitos aspectos, a realidade e o contexto social nos quais estão inseridos.

É preciso deixar claro que as justificações, não são “justificativas” ou explicações para o que o sujeito diz, mas “apenas o que o sujeito do conhecimento (aquele que o produz, o enuncia) acredita que o autoriza a dizer o que diz” (LINS, 2012, p.21). Em outras palavras, a partir do momento que o sujeito produz uma enunciação, ele o faz firmado em uma justificação, que é algo que ele acredita que lhe dá permissão para dizer o que diz.

Sendo assim, para os estudantes da EA, de valor de mensalidade mais alto – o dinheiro deveria ser usado para comprar roupas, alimentos e livros. Interessante perceber que entre os estudantes, apenas EAA1 apresentou a compra de livros como sendo algo necessário. Sua fala nos faz inferir que tal fato pode estar relacionado à influência do capital cultural familiar. Isso não significa dizer, que os demais estudantes não possuam capital cultural, mas, nos leva a acreditar – a partir das enunciações que EAA1– tenha acesso com mais facilidade aos espaços culturais e às práticas de leitura e que por isso, tenha se referido à compra de livros como algo necessário para os estudos.

Embora EAA2 considere a compra de alimentos como algo essencial, sua fala nos dá indícios de que a compra de roupas seja (para ele) mais necessária, pelo fato de ser muito utilizada para sair. Tal fato nos faz olhar para o contexto social no qual EAA2 está inserido e nos leva a acreditar que sua justificação pode estar influenciada por suas vivências pessoais (marcada muito provavelmente por compras e passeios), como também nos faz pensar: para passear é preciso ter roupas novas? Essa é uma questão que varia de contexto e de pessoa, mas que do nosso ponto de vista precisa fazer parte das discussões, quer seja do ambiente familiar e/ou escolar, para que, desde cedo, as crianças reflitam que não necessariamente é preciso consumir uma peça de roupa nova

para sair, porque existem alternativas – como, por exemplo, a customização – que além de contribuir com o meio ambiente, economiza dinheiro.

Nas ações enunciativas de EDA1 (escola municipal da zona urbana) e EEA1 (escola municipal da zona rural), a compra de “comidas do mercado” aparece em ambos os discursos. Interessante perceber que os estudantes têm bem definido que tipos de alimentos devem ser comprados e esse aspecto pode ter relação direta com suas vivências pessoais, pois, é comum existir em algumas famílias (principalmente as de renda mais baixa), discussões sobre o preço dos alimentos e quais devem ser priorizados em detrimento de outros.

Mesmo sendo crianças, não vimos em suas enunciações, a compra de lanches como algo essencial e isso tanto pode advir dessa reflexão, quanto de uma visão de educação financeira baseada no princípio de usar o dinheiro para o que é extremamente necessário, sem abrir espaço para atender a um desejo e/ou um gasto considerado supérfluo. Em nossas análises vimos que algumas delas até mencionavam o desejo de comprar lanches (salgadinho, biscoito, guaraná e chiclete), “*por ser algo que todas as crianças gostam de comer*” (EDA1), mas pelo fato de o seu padrasto estar desempregado e “*as coisas começarem a faltar dentro de casa*” (EDA1), o dinheiro deveria ser usado para comprar os produtos essenciais para a subsistência da família, como as comidas do mercado.

A partir dos significados que foram produzidos, percebe-se que a relação produtos necessários *versus* desnecessários varia de pessoa e de contexto, pois, o que é considerado indispensável para um, pode não ser para o outro e vice-versa.

Quando fazemos um cruzamento do significado produzido por tipo de escola, nossas análises mostram que para essa categoria, quatro alunos produziram significados relacionando o uso do dinheiro com produtos necessários. O Quadro 7 mostra o que fora observado.

Quadro 7 – Significados produzidos para a categoria *uso do dinheiro com produtos necessários*, pelos estudantes, por tipo de escola.

Categoria	EAA1	EAA2	EBA1	EBA2	ECA1	ECA2	EDA1	EDA2	EEA1	EEA2
Uso do dinheiro com produtos necessários	X	X					X			X

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como podemos observar acima, com exceção dos estudantes EAA1 e EAA2 (de valor mais alto de mensalidade), de EDA1 (de escola pública municipal localizada na zona urbana) e de EEA2 (de escola pública municipal localizada na zona rural), os demais não produziram significados para essa categoria.

Quando fazemos uma leitura plausível dos significados produzidos pelos estudantes, por tipo de escola, percebemos que enquanto os da EA (de valor mais alto de mensalidade) consideram a compra de roupas e livros como produtos indispensáveis, demonstrando uma necessidade do ponto de vista social, os das escolas D e E (públicas municipais), enxergam o dinheiro como forma de atender a uma necessidade de sobrevivência. Tal fato nos faz refletir que crianças oriundas de famílias bem situadas financeiramente, tendem a ter preocupações diferentes das de baixa renda.

É preciso termos em mente que a definição do que é necessário, é subjetiva, pois varia de contexto para contexto e que a Educação Financeira a qual defendemos, não coaduna com perspectivas que ensinam como o dinheiro deve ser usado e que as pessoas precisam cortar gastos, poupar e acumular dinheiro, para conseguir um bem estar financeiro saudável. Somos a favor de uma EF com uma visão mais coletiva, que vá além desses aspectos e que o próprio indivíduo tenha a consciência do que fazer com o dinheiro, sem interferência ou doutrinações de terceiros.

Assim, concordamos com Pessoa, Muniz e Kistemann Jr. (2018), que ressaltam a importância de uma Educação Financeira Escolar (EFE) “que convide ao desenvolvimento de reflexões críticas e proporcione aos estudantes tomadas de decisões conscientes e uma aprendizagem mais contextualizada” (PESSOA, MUNIZ, KISTEMANN JR, 2018, pp. 17-18). Essa aprendizagem contextualizada diz respeito ao debate em torno do consumo consciente, da influência da mídia sobre as decisões, da reflexão sobre desejo *versus* necessidade, planejamento, sustentabilidade e sobre as consequências positivas e/ou negativas que as decisões podem ter em nossas vidas.

Nesta categoria, vimos que independente do contexto social no qual estão inseridos, os estudantes apresentaram uma visão consciente sobre o dinheiro, ao associar o seu uso com produtos necessários, mesmo quando esses são relativos. Assim, na próxima categoria, apresentaremos o que os estudantes consideram como gastos supérfluos.

Uso do dinheiro com produtos supérfluos

Nesta categoria foram observados os discursos que apresentavam formas de evitar gastar o dinheiro, com produtos considerados/ditos como desnecessários.

Quadro 8 – Produtos considerados como desnecessários pelos estudantes

Escola	Enunciações
EAA2	E: Por que numa poupança? R: Por que... Se o dinheiro ficasse no meu cofrinho eu podia gastar com outras coisas sem necessidade. E: Com o que, por exemplo? R: Ah... Com jogos para o meu vídeo game.
EBA2	R: Eu guardei no meu cofrinho, mas meu pai falou que vai abrir uma poupança. E: Por que abrir uma conta poupança? R: Pra não ter perigo de eu gastar com coisas desnecessárias. E: E que coisas seriam essas? R: Meu ponto fraco é maquiagem. Adoro maquiagem.
EDA2	E: E que coisas que não deveria seriam essas? R: Ah... Gostar com besteiras, tipo lanche, pastel, coxinha.
EEA1	E: Entendi. Mas me diz uma coisa: Que tipo de besteiras são essas, que Tito não deveria gastar o dinheiro? R: Ah... Pode ser algum brinquedo, que ele compre e depois deixe pra lá e não queira mais brincar com ele depois, ou até mesmo lanche, essas coisas. Que ele compra, come e depois o dinheiro se acaba.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como dito anteriormente, a discussão em torno da relação produtos necessários *versus* supérfluos é subjetiva e relativa. Por definição, de acordo com o Dicionário Online de Português, “supérfluo é um adjetivo que qualifica alguma coisa que é dispensável, desnecessária ou que tem pouca importância” (AURELIO, 2020). Nos fragmentos acima, é possível perceber que os estudantes têm suas estipulações locais formadas a partir de um mesmo núcleo: evitar usar o dinheiro com produtos dispensáveis.

Nessa perspectiva, ao fazermos uma leitura plausível da fala dos alunos-autores percebemos que as justificações de EAA2 (escola de maior valor de mensalidade), podem ser legitimadas e estarem influenciadas pela profissão de seu pai, pois, pelo fato de ser gerente de um banco é possível que ele queira ensinar, os primeiros passos de um investimento e a ideia de ter uma conta poupança para economizar para longo prazo, para um objetivo maior. No caso de EBA2 (escola de valor médio de mensalidade), a

decisão parte de seu pai. Pelas suas justificações, o fato dele querer abrir uma conta poupança, é uma garantia para que ela evite gastar o dinheiro com produtos desnecessários como, por exemplo, maquiagem e o invista em algum bem ou serviço a posteriori.

O que nos chama a atenção, é que no caso de EAA2, a decisão parte dele (embora saibamos que pode existir influências na sua fala) e, no caso de EBA2, a escolha é de seu pai. Isso nos leva a refletir que há uma visão limitada de educação financeira, na medida em que acreditam que para evitar gastos desnecessários, é preciso dificultar o acesso ao dinheiro. Acreditamos que privar as crianças do contato com o dinheiro não seja o melhor caminho, mas que é preciso educá-las de uma forma que elas entendam o valor do dinheiro, a importância do planejamento e reflitam sobre querer *versus* precisar.

Por sua vez, EDA2 (escola municipal localizada na zona urbana) e EEA1 (escola municipal localizada na zona rural) deixam claro em suas enunciações que o dinheiro não deve ser gasto com lanches e brinquedos que depois de consumidos, não tenham mais utilidade. Quando olhamos para o contexto social de ambos os alunos, entendemos que suas falas podem estar legitimadas por aspectos da sua realidade, pois, a ideia de que o dinheiro deva ser usado com o que é útil e necessário, certamente está inculcada em seus pensamentos.

Ao realizarmos uma análise mais aprofundada, observando os significados produzidos pelos estudantes por tipo de escolas, temos que para esta categoria quatro entre os dez participantes, produziram significados sobre evitar gastar o dinheiro com produtos supérfluos. O quadro abaixo apresenta de forma sintética, o que os dados nos mostram.

Quadro 9– Significados produzidos para a categoria *uso do dinheiro com produtos supérfluos*, pelos estudantes, por tipo de escola.

Categoria	EAA1	EAA2	EBA1	EBA2	ECA1	ECA2	EDA1	EDA2	EEA1	EEA2
Uso do dinheiro com produtos supérfluos		X		X				X	X	

Fonte: Elaborado pelas autoras

No quadro acima, vemos que apenas os estudantes EAA2 (escola de maior valor de mensalidade), EBA2 (escola de valor médio de mensalidade), da EDA2 (escola pública municipal localizada na zona urbana) e EEA1 (escola pública municipal localizada na zona rural), produziram significados relacionando o uso do dinheiro com produtos supérfluos e que os demais, de acordo com as análises realizadas, têm suas ações enunciativas voltadas para o uso do dinheiro para compra de produtos necessários (EAA1), para situações de emergências (EBA1) e para um uso posterior (ACA1, ECA2, EDA1, EEA2) com algum produto e/ou serviço educacional.

Quando fazemos a análise por tipo de escolas, percebemos que o conceito de supérfluo é relativo e que a situação financeiro-econômica da família influencia diretamente a vida e a forma na qual as crianças produzem significados. Nos fragmentos acima, percebemos que os estudantes têm bem definido o conceito de supérfluo, no entanto, cada um relaciona às suas próprias vivências. Enquanto para os estudantes da EA (de maior valor de mensalidade), usar o dinheiro com jogos para videogame seja algo desnecessário (talvez pelo fato de o console já vir com alguns disponíveis e/ou, pelo fato de o próprio aparelho não ser algo tão atrativo), para os da EB (de valor de mensalidade médio) a compra de cosméticos o são e para os da Escola D e E (públicas municipais) os lanches e os brinquedos são exemplos de gastos que precisam ser evitados.

Olhar para essas diferenças nos fez perceber que há níveis de prioridades financeiras diferentes, e que essas estão fortemente relacionadas com a forma pela qual as crianças e, de um modo geral, as pessoas lidam com o dinheiro. Nessa perspectiva, o uso do dinheiro depende em muitos casos, da forma como os indivíduos tomam suas decisões de consumo, que ora podem estar baseadas em prioridades, objetivos, necessidades e/ou desejos. É importante lembrar que esses aspectos variam de pessoa para pessoa e que tudo depende das escolhas e experiências dos indivíduos.

Um ponto que nos chama a atenção, é que mesmo com as facilidades e o apelo ao consumo do mundo atual diante das “novas necessidades”, as crianças – mesmo de modo subjetivo e de contextos escolares e socioeconômicos diferentes – conseguem distinguir o que vem a ser um gasto essencial de um supérfluo. Do ponto de vista da Educação Financeira que defendemos, isso é importante, pois, fazer escolhas e saber distinguir um desejo de uma necessidade, são aspectos que merecem ser destacados. No entanto, essa consciência deve vir de uma perspectiva de EF que leve à reflexão sobre o uso do dinheiro.

Assim, concordamos com Muniz (2016), quando afirma que um dos princípios da EFE deve ser o convite à reflexão, por meio de situações financeiras que envolvam diferentes aspectos, levando os alunos a avaliarem e tomarem as suas próprias decisões, sem doutrinação ou julgamento de valor sobre as decisões.

Evidentemente que desenvolver uma reflexão sobre o uso do dinheiro leva tempo, pois, é um processo que envolve mudanças de hábitos e de comportamentos, mas que quando os indivíduos conseguem adquirir essa consciência, eles passam a “compreender as possibilidades de decisões que podem tomar frente às situações de consumo, ponderando as vantagens e desvantagens de cada escolha, de acordo com as suas situações econômicas” (OLIVEIRA, 2017, p. 20). Desse modo, na próxima categoria, apresentaremos uma das decisões tomada pelos estudantes para o uso do dinheiro.

Uso do dinheiro para situações de emergência

Esta categoria está relacionada aos discursos que sinalizavam claramente a necessidade de usar o dinheiro, para situações de emergências.

Quadro 10 – Emergências listadas pelos estudantes

Escola	Enunciações
EBA1	Assim, se ele ou alguém da família ficar doente ele pode para comprar remédios, levar para o hospital.
ECA2	Para emergências, por exemplo, quando estiver doente. Quando os pais não tiver dinheiro ajudar a comprar alguma coisa pra casa que esteja faltando. Arroz, feijão, macarrão, frango. Essas coisas para eles se alimentarem e não ficar doente com o coronavírus. Porque se eles ficarem fracos e não tiverem o que comer, podem parar no hospital.
EDA2	Porque a mãe dele vai guardar para depois, qualquer coisa se ele precisar. Como remédios, a mãe dele sabe comprar. Porque se ele ficar com o dinheiro ele pode comprar coisas que não deveria.
EEA2	Ah... Alguma coisa que ele não tivesse esperando, tipo se a mãe dele tivesse cozinhando e faltasse o gás, ou se ela tivesse precisando de alguma coisa do mercadinho pra terminar o almoço, vamos supor um pacote de arroz, ou salsichinha, aí ele poderia dar o dinheiro para ela, e ela comprar essas coisas que apareceu.

Fonte: Elaborado pelas autoras

As situações de emergências fazem parte do nosso dia-a-dia. Quer queiramos ou não, imprevistos acontecem com frequência: serviço emergencial na residência, acidente com o veículo, problemas de saúde na família, são exemplos mais comuns. No entanto, quando nos deparamos com essas situações, nem sempre estamos financeiramente e psicologicamente preparados, pois, somos levados a tomar decisões e essas podem ser de forma instantânea e rápida ou guiada por um raciocínio mais devagar.

Analisando as formas de operar, percebemos que, mesmo sendo crianças em contextos socioeconômicos diferentes, há em suas ações enunciativas, uma atenção em usar o dinheiro para situações emergenciais. Suas crenças afirmações apontam a compra de remédios, a de alimentos, do gás de cozinha e a ida ao hospital como exemplos dessas situações. No entanto, embora EBA1, ECA2 e EDA2 tenham trazido claramente em suas enunciações a preocupação com a saúde, quando fazemos a leitura plausível dos conhecimentos que foram por eles produzidos, percebemos que há perspectivas diferentes.

Inferimos que no caso de EBA1 (de valor médio de mensalidade) sua fala esteja legitimada pelas vivências de seu pai, pois, como farmacêutico, acreditamos que em seu ambiente familiar, é comum existir discussões sobre o que fazer em casos de adoecimentos. Nas enunciações de ECA2 (de menor valor de mensalidade) vemos claramente que elas estão legitimadas pelo atual contexto de pandemia, pois, segundo ele, o dinheiro deve ser usado em casos de doença, mas também na compra de alimentos para não contrair o vírus e precisar ir ao hospital. EDA2 (pública municipal localizada na zona urbana) por sua vez, embora afirme que o dinheiro deveria ser usado para comprar remédios, diz que a figura materna deve ficar responsável por sua administração.

Sua fala nos faz refletir sobre dois aspectos: que em algumas configurações familiares, a mulher é quem administra o orçamento doméstico e que talvez essa seja a realidade de EDA2, pois, pelo fato de sua mãe nunca ter trabalhado fora e cuidar da casa, subentende que ela exerça esse papel e, por isso EDA2 tenha produzido esse significado e segundo, que há imbuído em sua fala a ideia de que “dinheiro na mão de uma criança, gera gastos desnecessários”.

Do nosso ponto de vista, acreditamos que as reflexões que cada família proporciona têm grande influência, pois, o primeiro educador financeiro é o ambiente familiar. Defendemos que desde cedo as crianças precisam estar envolvidas em práticas de

EF, seja através do convívio familiar ou da escola, pois, é necessário que elas possam ter uma consciência crítica e reflexiva sobre diversas questões financeiras e um senso de discernimento, para fazer escolhas.

Por sua vez, EEA2 foi o único participante que trouxe em suas enunciações a compra do gás de cozinha e de alimentos para terminar o almoço, como uma situação de emergência. Acreditamos que sua crença-afirmação pode estar legitimada em um contexto de vida real (vivenciado por ele), e que por isso ele tenha produzido tal significado.

Nesta categoria, observamos que os significados produzidos pelos estudantes estão influenciados por suas vivências pessoais do ambiente familiar. Além deste aspecto, os dados nos mostram que para essa categoria, sete estudantes produziram significados do uso do dinheiro para situações de emergência. O Quadro 11 mostra mais claramente por tipo de escolas, os estudantes que produziram estes significados.

Quadro 11 – Significados produzidos para a categoria *uso do dinheiro para situações de emergências*, pelos estudantes, por tipo de escola.

Categoria	EEA1	EEA2	EBA1	EBA2	ECA1	ECA2	EDA1	EDA2	EEA1	EEA2
Uso do dinheiro para situações de emergências			X	X	X	X		X	X	X

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como dito anteriormente, sete estudantes: EBA1 e EBA2 (de valor médio de mensalidade) ECA1 e ECA2 (de valor mais baixo), EDA2 (pública municipal localizada na zona urbana) e EEA1 e EEA2 (pública municipal localizada na zona rural), produziram significados para esta categoria. Quando voltamos o olhar para o que nos fora dito nas entrevistas, percebemos que diferente dos citados acima, EDA1 relacionou o uso do dinheiro com a compra de alimentos para a família. Interessante perceber que entre os estudantes, apenas os da EA (de valor de mensalidade mais alto) não produziram significados sobre o uso do dinheiro para situações emergenciais e para compra de alimentos para a família. Tal fato nos leva a inferir que pelo contexto socioeconômico que ambos estão inseridos, lidar com situações emergenciais e imprevistas não tenha o mesmo impacto quando comparamos com a realidade dos estudantes das Escolas B, C, D e E, por exemplo, porque pelo fato de os seus pais terem

um orçamento maior, as situações são sentidas de forma diferente pelas famílias, dependendo de seu contexto e orçamento.

Considerando o que temos observado, percebe-se que os estudantes produzem significados para o uso do dinheiro, pelo viés de aspectos não matemáticos, considerando suas vivências, a situação atual do país e sua realidade socioeconômica, para legitimarem a sua crença-afirmação e isso vai de encontro com o que foi observado nos estudos de Carvalho (2014), Nazareno (2015) e Dias (2015), com estudantes do Ensino Fundamental – anos finais – que verificaram que diante de uma situação de EF, os alunos operam em diferentes lógicas, relacionando-as com exemplos pessoais, ou pela lógica de gastos dispensáveis e indispensáveis e pelo relato de experiências próprias para entender a situação proposta e chegar a uma decisão.

Esse fato também remonta para o que vem sendo discutido por Muniz, Pessoa e Kistemann Jr. (2018) quando afirmam que “a matemática não pode ser o único fator para uma tomada de decisão consciente, pois questões emocionais, psicológicas ou de necessidade no momento, podem interferir na chamada racionalidade econômica do indivíduo-consumidor” (MUNIZ, PESSOA E KISTEMANN JR. 2018, p. 17).

Nesta categoria vimos que os significados produzidos pelos estudantes envolvem aspectos para além da Matemática e refletimos que ter uma consciência financeira requer tempo e independe de classe social, pois, podem existir indivíduos com pouco poder aquisitivo, mas com boas reflexões sobre o uso do dinheiro, como também indivíduos com alto poder aquisitivo, com pouca ou quase nenhuma consciência financeira. A seguir, passaremos a apresentar outra categoria observada nas enunciações dos estudantes.

Uso do dinheiro como forma de investimento

Nesta categoria, consideramos os discursos que apresentavam o uso do dinheiro como oportunidade de investir em um pequeno negócio.

Quadro 12 – Tipos de investimentos elencados pelos estudantes

Escola	Enunciações
EBA2	E: E que tipo de negócio seria? R: Pedir para sua mãe fazer doces para vender na escola. E: Entendi. E quanto Tito deveria cobrar em cada doce? R: Ah... Acho que 2,00 em cada doce.

	E: Então se ele vendesse cada doce a 2,00 ele ia ganhar mais dinheiro? R: sim E: Por que você acha que ele ganharia mais, me explica. R: Porque se ele vendesse cinquenta doces, ele ia ganhar, uns... Cento e cinquenta reais, que é mais que o que ele tinha.
EDA1	R: Como os shoppings estão fechados, então ele não ia vender nada, mas como a pandemia está aí, vender máscara seria um ótimo investimento. Com certeza. E: Por que você tem tanta certeza? R: Porque para se proteger todo mundo quer ter uma máscara, porque se ele vender tipo... Vamos supor umas 30 máscaras a 5,00 ele lucraria 150,00.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Entre os estudantes que participaram do estudo, apenas EBA2 (de valor médio de mensalidade) EDA1 (pública municipal localizada na zona urbana), produziram significados para o uso do dinheiro na mesma direção: o relacionando a alguma forma de investimento. Suas justificações, aqui entendidas como aquilo “que o sujeito do conhecimento (aquele que o produz, o enuncia) acredita que o autoriza a dizer o que diz” (LINS, 2012, p.21), apontam o investimento como uma atividade capaz de gerar lucros.

Fazendo uma leitura plausível dos significados que ambos os estudantes produziram, temos que EBA2, tem sua crença-afirmação legitimada no fato de que a venda de doces pode gerar mais dinheiro. Embora a estudante tenha operado no campo semântico da multiplicação, percebemos que houve um pequeno equívoco ao fazer o cálculo numérico, pois, se cinquenta doces fossem vendidos pelo valor sugerido (R\$ 2,00) o lucro seria o mesmo valor de antes, e não o de R\$ 150,00 como EBA2 afirma. No caso de EDA1 (escola pública municipal localizada na zona urbana), a venda de máscaras como proteção contra o coronavírus, seria (nas palavras dele) uma ótima forma de investimento, uma vez que haveria um lucro superior ao dinheiro recebido, pois, se trinta máscaras fossem vendidas a R\$ 5,00 o lucro seria maior.

Em ambos os casos, temos duas formas distintas de negócios, uma que aponta para a venda de alimentos e outra de acessórios. O que nos chama a atenção é o fato de EBA2 – que faz parte de um contexto socioeconômico estável, quando comparamos com a realidade de EDA1 – produzir tal significado.

No entanto, quando analisamos o que nos fora dito nas entrevistas, percebemos que o significado produzido está diretamente legitimado pelas suas vivências, pois, antes da pandemia, ela (EBA2) costumava vender bolo de pote na escola, para conseguir juntar o dinheiro e comprar um computador novo. Acreditamos que a atitude

dessa estudante pode ter relação com o fato de o seu pai querer abrir uma conta poupança para evitar que ela gaste desnecessariamente, e que a venda de bolo de pote na escola foi uma atitude aprovada por eles, porque desde cedo ela aprenderia sobre o valor do dinheiro e passaria a gastar menos.

De forma diferente, EDA1 (pública municipal localizada na zona urbana) enxergou no contexto da pandemia, uma oportunidade de investimento. Acreditamos que as suas justificações estejam legitimadas tanto pelo fato de cotidianamente a Organização Mundial da Saúde (OMS) enfatizar nos programas de rádio e TV a importância do uso da máscara como prevenção ao coronavírus, quanto ao fato de que em virtude dos efeitos econômicos da pandemia, muitas famílias (e talvez a de EDA1) precisaram se reinventar e a venda de máscara, nesse período, tenha sido essencial para se manter financeiramente.

De maneira geral, quando fazemos uma análise mais minuciosa da produção de significados pelos estudantes, por tipo de escolas, temos que oito não produziram significado para esta categoria, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 13 – Significados produzidos para a categoria *uso do dinheiro como forma de investimento*, pelos estudantes, por tipo de escola.

Categoria	EAA1	EAA2	EBA1	EBA2	ECA1	ECA2	EDA1	EDA2	EEA1	EEA2
Uso do dinheiro como forma de investimento				X			X			

Fonte: Elaborado pelas autoras

Com base no quadro acima, fica evidente que apenas EBA2 e EDA1, produziram significados baseando-se na ideia do investimento como um caminho para o uso do dinheiro. Em se tratando dos demais estudantes (EAA1 e EAA2, EBA1, ECA1 e ECA2, EDA2, EEA1 e EEA2) que não produziram o mesmo significado, os resultados nos mostram que para pessoas em contextos socioeconômicos distintos, o dinheiro assume significados diferentes, pois, varia conforme a necessidade do momento e a ordem de prioridade que cada indivíduo estabelece.

Nossas análises mostraram que mesmo sendo de contextos socioeconômicos distintos, as ideias de investimento estiveram presentes tanto na EB (de valor médio de mensalidade), quanto na ED (pública municipal localizada na zona urbana). Além disso,

apesar de os estudantes frequentarem escolas diferentes e apresentarem diversas modalidades de negócios, ambos partiram do princípio de que por meio do empreendedorismo é possível alcançar objetivos a curto, médio e longo prazo. Pelo viés da Educação Financeira que defendemos, é imprescindível que desde cedo as crianças reflitam sobre o valor do dinheiro e como ele é conquistado, mas esse pensar deve vir acompanhado de um processo educativo baseado no pensamento crítico, para que elas próprias desenvolvam uma consciência sobre o papel do dinheiro na sociedade de consumo e sobre a importância de suas decisões.

Do ponto de vista dos consultores e das instituições financeiras privadas, ter e/ou fazer um investimento é sinônimo garantido de que os indivíduos aumentam seu patrimônio pessoal e familiar e as chances de realizarem sonhos e objetivos. Na nossa ótica, fazer investimento é uma alternativa que fica a critério de cada pessoa e que, portanto, não deve ser vista como única opção para o uso do dinheiro.

Acreditamos que a EF deve ir para além dessas questões mercadológicas relacionadas ao poupar e ao investir, como prerrogativa para um sucesso financeiro e um futuro saudável. A Educação Financeira a qual defendemos, discute esses aspectos, mas não se limita a eles, ela os transcende com reflexões sobre aspectos políticos e sociais que permeiam nossa vida em sociedade.

Nesta categoria, vimos que os estudantes produziram significados para o uso do dinheiro, utilizando aspectos matemáticos da rentabilidade, ou seja, calculando o retorno de um investimento. Pelo fato de os alunos operarem dessa maneira, baseamos-nos em Muniz (2016), quando ele chama a atenção para o fato de que durante o processo de produção de significados, os estudantes também podem mobilizar aspectos matemáticos em suas decisões e isso vai de encontro com o que foi observado por Nazareno (2015) em suas pesquisas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, em que foi verificado que os estudantes operaram de diferentes maneiras: mobilizando os conhecimentos matemáticos aprendidos em sala para se chegar a uma decisão, fazendo projeções do futuro e relacionando as tarefas com exemplos pessoais. A seguir, passaremos a discutir mais uma categoria observada nas enunciações dos estudantes.

Distribuição do Dinheiro

Nesta categoria observamos a forma como os estudantes organizavam a distribuição do dinheiro.

Quadro 14 – Formas de distribuir o dinheiro elencadas pelos estudantes

Escola	Enunciações
EAA2	R: Ah... Acho que setenta reais para comida e vinte para roupa.
EBA1	R: Eu acho... Bem, eu acho que ele deveria guardar cinquenta reais para essas emergências. E a outra metade? Ele deveria fazer o que? R: Ah... Ele pode usar para um desejo, como fazer um passeio depois que a pandemia passar.
ECA1	R: Eu acho que... Ele deveria guardar 80,00 porque com o resto ele poderia usar para se divertir depois da pandemia.
EDA1	R: Ele deveria dividir em duas notas de 50,00 para ele gastar uma e guardar a outra.
EEA1	R: É... Eu acho que ele podia pegar uma parte desse dinheiro e dar para a mãe dele e o que ficasse ele podia guardar.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Saber fazer uso do dinheiro é uma habilidade que, desde cedo, precisa fazer parte de nossas vidas. Ter uma cultura do planejamento e uma visão reflexiva requer tempo, para que cada pessoa – dentro de sua realidade – consiga desenvolver uma consciência crítica do que se deve ou não fazer com o próprio dinheiro.

Nesta categoria, observamos a forma pela qual os estudantes organizavam a distribuição do dinheiro e, como podemos ver, todos eles produziram significados na mesma direção. Para eles, o dinheiro deveria ser dividido em duas partes e cada uma ser usada de uma forma diferente. Quando analisamos as suas ações enunciativas, percebemos que há distintas justificações.

Analisando as enunciações de EAA2 (de maior valor de mensalidade), acreditamos que a maior parte do dinheiro tenha sido destinada para compra de alimentos, em virtude da atual crise econômica que tem provocado aumento nos valores dos produtos, pois, nas palavras dele *“na televisão diz que comida está cara e também tem muita gente que reclama dos preços das comidas”* (EAA2). Embora a classe social que ele faz parte não sinta tantos impactos nesse aspecto, quando comparamos com as famílias de baixa renda, que destinam parcela maior do orçamento à comida, percebemos que as suas justificações estão claramente legitimadas por essa realidade que atinge muitas famílias brasileiras.

Nas justificações EBA1 (de valor médio de mensalidade) e ECA1 (de valor mais baixo) percebemos claramente como o cenário atual, marcado pelo isolamento social tem provocado impactos nas vidas das crianças. Para eles, uma parte do dinheiro

também deveria ser destinada para diversão. Refletindo sobre suas justificações, nos indagamos: para se divertir é preciso gastar? Sabemos que usar o dinheiro com algo que proporciona prazer, diversão e entretenimento, varia de família, pois, o que para uma pode ser despesa fixa, para outra pode não ser.

No caso particular de ambos os estudantes, há em suas enunciações a ideia do consumir para se divertir. Não que isso seja errado, ou que as pessoas não possam destinar parte do seu orçamento para esse fim, mas refletindo sobre suas justificações, acreditamos que tanto no ambiente familiar quanto no escolar, seja pertinente existir reflexões sobre diferentes maneiras de se divertir sem necessariamente precisar consumir algo, para que a criança desde cedo, desmitifique a ideia de que só há diversão quando algo é consumido.

EDA1 (pública municipal localizada na zona urbana) por sua vez, subentendendo que os cem reais poderiam estar representados em uma única cédula, chama a atenção para o fato de trocar de notas para poder guardar uma e consumir a outra. Pelas suas ações enunciativas, é possível inferir que ele tenha preferido operar dessa forma, para ter um controle maior dos gastos, uma vez que cada cédula estaria destinada para finalidades diferentes e talvez, se estivesse em uma única nota, seria difícil de fazer a distinção entre o valor que deveria ser gasto para o que deveria ser poupado.

Nas ações enunciativas EEA1 (pública municipal localizada na zona rural) temos mais uma vez a mulher como aquela que deve administrar e cuidar do orçamento familiar. Interessante perceber que os alunos das ED e EE sempre trazem em suas falas alusão a esse aspecto e, do nosso ponto de vista, isso pode estar relacionado ao fato de que dentro da realidade socioeconômica desses estudantes, de acordo com a parte da entrevista que traça o perfil dos estudantes, o pai é aquele que provê o sustento para o lar, enquanto que a mãe é aquela que cuida da casa e dos filhos, e que, por saber das suas necessidades, administra o orçamento doméstico.

Os dados ainda nos mostram que diferentemente das categorias anteriores, em que nem todos os estudantes produziam o mesmo significado, especificamente nesta, todos²¹ os dez participantes produziram, ao distribuir o dinheiro em duas partes e cada uma ser usada de forma diferente. No Quadro 15 temos uma melhor visualização.

²¹No presente estudo, apresentamos exemplo das falas que mais nos chamou a atenção, embora outros estudantes também tenham produzido o mesmo significado para a categoria. No entanto, nos quadros sintéticos inserimos todos os estudantes que para aquela categoria produziram significados.

Quadro 15 – Significados produzidos para a categoria *distribuição do dinheiro* pelos estudantes, por tipo de escola.

Categoria	EAA1	EAA2	EBA1	EBA2	ECA1	ECA2	EDA1	EDA2	EEA1	EEA2
Distribuição do dinheiro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: Elaborado pelas autoras

No quadro acima, é possível observar que todos os estudantes, independente do tipo de escola que frequentam e das suas condições socioeconômicas, produziram significados para a distribuição do dinheiro. Embora cada um tenha distribuído à sua forma, as análises mostraram que há nas ações enunciativas dos dez participantes, a ideia de um planejamento, pois cada um destina primeiro o dinheiro para comprar comidas, roupas e livros, como EAA1 e EAA2 (de valor mais alto de mensalidade), para emergências e diversão como EBA1 e EBA2 (de valor médio de mensalidade) e ECA1 e ECA2 (de valor mais baixo) ou para comprar comidas do mercado e ajudar nas despesas familiares como EDA1 e EDA2 (pública municipal localizada na zona urbana) e EEA1 e EEA2 (pública municipal localizada na zona rural).

Desenvolver uma cultura do planejamento não é uma tarefa fácil e nesta categoria, observamos que os estudantes, conseguem organizar o dinheiro para diferentes finalidades. Do ponto de vista da Educação Financeira, ter uma consciência e um planejamento financeiro é imprescindível, porque permite ao indivíduo usar o dinheiro sem culpa, pois, por trás de suas escolhas, há o consumo consciente.

Nessa perspectiva, a reflexão sobre o consumo consciente deve fazer parte da vivência das crianças, pois, desde cedo elas fazem parte de uma sociedade capitalista que associa o consumismo ao atendimento das necessidades. Entretanto, apesar de estarem inseridas nesse contexto, elas precisam ter o discernimento de que também fazem parte de uma sociedade da informação e que cada pessoa possui capacidade de questionar e analisar as suas prioridades, de entender até que ponto suas ações não estão sendo influenciadas pela mídia ou por terceiros e de avaliar os impactos de suas ações, tornando-as mais conscientes e sustentáveis.

Assim, ressaltamos a importância de um processo crítico e reflexivo sobre a EF, em que as pessoas tenham liberdade para tomar suas próprias decisões, sem remorso ou julgamentos de terceiros que digam que sua atitude (em relação ao uso do dinheiro) foi certa e/ou errada, pois, partimos do princípio, de que, a depender do contexto em que

cada pessoa está inserida, o dinheiro tem significados diferentes e que tudo depende, também, da ordem de prioridade que cada pessoa estabelece para o seu uso. As respostas e reflexões das crianças participantes do presente estudo mostram que cada um apresenta ideias distintas dos usos do dinheiro, dependendo do que considera necessário e/ou supérfluo, da sua condição financeira, social, familiar, de crenças e costumes, dentre outros aspectos.

Na próxima categoria, apresentaremos as noções que os estudantes têm sobre o valor do dinheiro.

Noção sobre o valor do dinheiro

Nesta categoria buscamos entender quais os conhecimentos dos estudantes sobre o valor do dinheiro. Para uma melhor apresentação dos dados, optamos por subdividir esta categoria em duas partes: elementos que nos levam a entender que os estudantes compreendem o valor do dinheiro e elementos que nos levam a entender que eles não compreendem a temática.

Quadro 16 – Elementos que nos levam a entender que os estudantes compreendem o valor do dinheiro

Escola	Enunciações
EAA2	E: Que parte seria essa? R: Hum... Uns 80,00 E: E com esse valor você acha que daria para comprar o que? R: Acho que dá para comprar alimentos, do tipo arroz, feijão, macarrão etc...
EBA2	E: Então falta muito ou pouco para você conseguir comprar o computador? R: Falta muito, porque eu só tenho no meu cofrinho trinta reais e um computador é caro. E: E você acha que um computador custa quanto? R: Eu vi na internet que custa dois mil reais.
ECA1	E: E você acha que 20,00 daria para Tito assistir um filme? R: Sim. Porque na segunda-feira a entrada é 7,00. E: E sobraria alguma coisa? R: Hum... 13,00 E: E com esse valor daria para fazer o que? R: Comprar uma pipoca de 8,00 e um refrigerante de 5,00
EDA1	E: E com os 50,00 dá para comprar esses alimentos? R: Sim. No Todo Dia tem uma cesta básica de 45,00 e nela vem feijão, arroz, macarrão, óleo, açúcar e até uma mortadela.

EAA2	E: E esse valor dá para fazer o curso que você quer? R: Com certeza não. E: Por que você tem tanta certeza? R: Porque teve uma vez que eu e minha mãe pesquisamos na internet e vimos que o curso que eu quero fazer, é mais de cinco mil reais. Então todo o dinheiro que eu recebo eu guardo no meu cofrinho, pra poder conseguir juntar o dinheiro para pagar o meu curso.
-------------	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nos recortes acima, é possível perceber pelas enunciações dos estudantes que eles têm noção sobre o valor do dinheiro. Quando analisamos os significados produzidos, percebemos que EAA2 (de valor de mensalidade mais alto) destina o valor de R\$ 80,00 para comprar alimentos.

A forma de operar de EAA2, nos faz inferir que a noção sobre o que dá ou não para fazer com o dinheiro, pode advir tanto da influência da profissão de seu pai, que por ser gerente de um banco, acredita-se na hipótese de que em seu ambiente familiar possa existir esse tipo de discussão, quanto pelas reportagens que tratam sobre os impactos que a crise do coronavírus trouxe para a população, sobretudo o aumento de preço dos produtos e que por este motivo, ele tenha destinado a maior parte do dinheiro para comprar comidas, pois, embora os preços estejam elevados, ele entende que com esse valor, é possível comprar no mercado os itens listados, ainda que esses sejam básicos.

EBA2 (de valor de mensalidade médio) aponta a compra de um novo computador, como um bem necessário. Suas ações enunciativas deixam claro que ela entende que R\$ 30,00 não seja o suficiente para comprar um novo aparelho e que, portanto, é preciso juntar mais dinheiro. Na fala da estudante, temos a pesquisa de preço como forma de legitimar o seu pensamento. Pesquisar o preço dos produtos antes de comprá-lo é um comportamento cultivado por muitas pessoas e a internet tem sido usada, mais do que nunca, pela facilidade e comodidade em fazer pesquisas sem precisar sair de casa. No caso de EBA2, isso pode estar relacionado tanto ao fato de precisar comprar um computador, quanto à postura de seu pai, pois, fazendo-a entender o preço real dos produtos, ela terá noção de quanto precisa juntar até conseguir comprar um novo.

Entre os alunos ECA1 (de valor de mensalidade mais baixo) é o que apresenta em suas ações enunciativas mais clareza quanto ao valor do dinheiro. Sua forma de operar transpõe experiências pessoais e aspectos da Matemática, para legitimar seu

pensamento. Pelo fato de costumeiramente frequentar o cinema, ele sabe que todas as segundas-feiras é dia de promoção e que subtraindo R\$ 7,00 de R\$ 20,00 o valor restante (R\$ 13,00) é o suficiente para ele consumir uma pipoca (R\$ 8,00) e um refrigerante (R\$ 5,00). Nos significados produzidos por ECA1, podemos notar a presença de aspectos matemáticos para legitimar o seu pensamento e isso remonta para o que foi observado nos estudos de Carvalho (2014), Nazareno (2015) e Dias (2015), com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em que, ao produzirem significados para determinadas situações financeiras, os estudantes podem mobilizar conhecimentos matemáticos aprendidos em sala e os relacionar com exemplos pessoais para chegar a uma tomada de decisão.

Não distante desse contexto, nas enunciações de EDA1 (pública municipal, localizada na zona urbana) percebemos em suas ações enunciativas, influências de seu contexto familiar, no significado produzido. Ao afirmar que numa rede de supermercados há uma cesta básica no valor de R\$ 45,00 e que o valor sugerido (R\$ 50,00) era o suficiente para comprá-la, o estudante nos dá indícios de que a sua noção sobre o valor do dinheiro, esteja influenciada por experiências de compra da sua família, pois, pelo fato de seus responsáveis financeiros não estarem empregados, encontrar um estabelecimento em que uma cesta básica (por mais simples que seja) esteja sendo comercializada por um preço relativamente acessível, faz com que muitas famílias queiram adquirir o produto.

Na fala de EEA2 (pública municipal, localizada na zona rural) é nítido perceber em suas ações enunciativas que ele apresenta noção sobre o valor do dinheiro. Para conseguir alcançar seu sonho de ser piloto de avião, ele sabe que R\$ 70,00 não é o suficiente para custear as despesas de um curso e que é preciso juntar mais dinheiro para conseguir fazer. Mais uma vez, a pesquisa de preço aparece como legitimidade para a fala de Mário. Interessante notar que entre os alunos, apenas EBA2 e EEA2 trazem em suas ações enunciativas, aspectos relacionados à pesquisa de preço e isso nos faz refletir que há um processo de conscientização sobre o uso do dinheiro, pois, uma vez que as crianças sabem o valor real dos produtos e/ou dos serviços, elas passam a se conscientizar sobre planejamento e diferença entre querer *versus* precisar.

Um ponto que nos chamou a atenção e que precisa ser destacado, é que entre os estudantes que participaram do estudo, EEA2 foi o único que trouxe em sua fala o uso do dinheiro como forma de realizar sonhos. Fazendo uma relação entre o significado produzido por Mário e as discussões de Skovsmose (2014) sobre o conceito de

*foreground*²², para discutir as oportunidades sociais de um indivíduo, temos nas falas dele, uma visão de futuro que inclui seus sonhos e projetos. Embora a realidade socioeconômica na qual ele esteja inserido não lhe ofereça tantas oportunidades – quando comparamos com a realidade socioeconômica de outros estudantes – EEA2 se mostra otimista de que conseguirá realizar seu sonho, como uma possibilidade de melhoria em sua situação social.

A esse respeito, Skovsmose (2014) chama a atenção para o fato de que “indicativos socioeconômicos não são os únicos fatores que influenciam a formação de *foregrounds*, o modo como as pessoas interpretam suas possibilidades de futuro também é importante” (SKOVSMOSE, 2014, p.35). Nessa perspectiva, vemos que a condição social e econômica de Mário, não é vista por ele como uma barreira. Ele sabe que precisa juntar muito dinheiro para se tornar aviador, mas seu *foreground* faz com que ele siga otimista e esperançoso.

Ao realizarmos uma análise mais minuciosa dos significados que foram produzidos pelos estudantes, por tipo de escola, percebemos que os conhecimentos dos dez participantes oscilam, pois, uns tem mais clareza sobre o que dá para fazer com um determinado valor, enquanto outros têm pouca ou quase nenhuma noção. O Quadro 17 nos mostra quais alunos demonstraram mais clareza sobre o valor do dinheiro.

Quadro 17 – Estudantes que demonstraram mais clareza sobre o valor do dinheiro

Categoria	EAA1	EAA2	EBA1	EBA2	ECA1	ECA2	EDA1	EDA2	EEA1	EEA2
Valor do dinheiro		X	X	X	X		X			X

Fonte: Elaborado pelas autoras

Neste primeiro bloco de análise, vimos que seis estudantes EAA2 (de valor mais alto de mensalidade), EBA1 e EBA2 (de valor médio de mensalidade), ECA1 (de valor mais baixo), EDA1 (pública municipal localizada na zona urbana) e EEA2 (pública municipal localizada na zona rural) dentro de suas realidades e de seus contextos sociais, apresentam noções sobre o valor do dinheiro e levantamos a hipótese de que esta tanto pode estar relacionada às experiências pessoais, quanto às discussões no ambiente familiar.

²² De acordo com Skovsmose (2014) “Foreground de um indivíduo refere-se às oportunidades que as condições sociais, políticas, econômicas, e culturais proporcionam a ele” (Skovsmose, 2014, p.34).

Chamamos a atenção para o fato de que nessa faixa etária e etapa de escolarização, as crianças não devem ser cobradas a terem um discernimento preciso sobre o que dá ou não para fazer com um determinado valor. Acreditamos que essa consciência seja necessária, mas reconhecemos que leva tempo para ela ser desenvolvida, pois, em muitos casos depende das experiências proporcionadas e vivenciadas pelas crianças no ambiente familiar, que do nosso ponto de vista, é a porta de entrada para que diversos temas, incluindo os de ordem financeira seja discutido.

Há quem diga que assuntos relacionados às finanças não devam ser discutidos com e na frente das crianças, do nosso ponto de vista, o tema precisa fazer parte do dia-a-dia delas e ser tratado com naturalidade e não como algo assustador. A introdução da criança à EF pode se dar a partir de temas como querer *versus* precisar, desejo *versus* necessidade, planejamento de atividades, escolhas, até chegar aos assuntos financeiros propriamente ditos. Desde cedo, as crianças e as pessoas de modo geral, precisam entender que o dinheiro faz parte da vida em sociedade, que por meio dele é possível adquirir (ou não) produtos e serviços, como também fazer pagamentos das despesas familiares. Nesse sentido, pelo fato de o dinheiro fazer parte do cotidiano, quanto mais à família possibilitar discussões sobre o assunto, acreditamos que as crianças desenvolverão um senso crítico e reflexivo sobre o universo do dinheiro.

Assim, tendo sido feita as devidas considerações sobre os conhecimentos dos alunos sobre o valor do dinheiro, apresentaremos a seguir, os elementos que nos levam a entender que alguns estudantes têm pouca ou quase nenhuma clareza sobre a temática.

Quadro 18 – Elementos que nos levam a entender que os estudantes não compreendem o valor do dinheiro

Escola	Enunciações
EAA1	E: Entendi. E com os outros 50,00 que coisas necessárias ele deveria comprar? R: Se ele tiver precisando de roupas, calças, shorts, essas coisas assim, ele pode comprar isso. E também ele pode comprar livros para ele ler. E com esse valor você acha que daria para comprar livros e roupas? R: Não necessariamente ele precisa comprar muitas roupas, entendeu? E nem muitos livros.
ECA2	E: Que monte de coisas seria essas? R: Ah... Brinquedos, roupas, lanche, blaybade, álbum de Pokémon, essas coisas. E: E você acha que com qual valor daria para ele comprar isso que você está sugerindo?

	R: Ah... Não sei ao certo, acho que uns 30,00.
EDA1	E: E com os 150,00 que você disse que Tito lucraria se vendesse 30 máscaras, o que daria para ele fazer? R: Daria para ele comprar um “monte” de coisas. E: O que, por exemplo? R: Ah... Brinquedos, comida, roupa, essas coisas.
EEA2	E: E com os vinte e cinco reais o que Tito deveria fazer? R: Hum... Bem, eu acho que Tito deveria guardar para quando aparecesse alguma coisa ele usar, alguma coisa de emergência. E: E se fosse para comprar o gás? Você acha que esse valor é o suficiente? R: Ah... Eu não sei... Eu disse que se faltasse o gás, mas não é que o gás vai faltar, entendeu?

Fonte: Elaborado pelas autoras

Diferentemente da primeira parte da análise, na qual foi possível perceber que os estudantes possuem, ainda que minimamente, uma noção sobre o valor do dinheiro, nos recortes acima é perceptível que os estudantes não têm clareza em relação ao que dá ou não para fazer com um determinado valor.

Olhando para os conhecimentos produzidos, percebemos que EAA1 (de maior valor de mensalidade) ao ser questionada se com R\$ 50,00 era possível comprar roupas e livros, tem sua justificação baseada no fato de que não é necessário comprar muitas roupas e nem muitos livros, assim, fica claro o entendimento de que a estudante tem pouca ou quase nenhuma noção sobre a relação valor *versus* produtos.

Assim como EAA1, nas ações enunciativas de Luca ECA2 (de valor mais baixo de mensalidade) vemos de forma nítida, que falta clareza sobre o valor do dinheiro. Ao listar uma série de produtos (brinquedos, roupas, lanche, blaybade, álbum de Pokémon) que poderiam ser comprados com o valor de R\$ 30,00, ECA2 demonstra falta de compreensão sobre os produtos que podem ser comprados com esse valor e do binômio “caro e barato”. O significado produzido pelo estudante, também nos faz refletir sobre a necessidade de a família, introduzir desde cedo a criança em práticas que envolvam o uso do dinheiro e da escola melhor discutir essa temática.

Nas falas de EDA1 (pública municipal localizada na zona urbana) e EEA2 (pública municipal localizada na zona rural), percebemos que houve mudanças na forma de operar. No primeiro bloco de análise, EDA1 demonstrou ter noção sobre o valor do dinheiro, ao afirmar que era possível comprar uma cesta básica com R\$ 50,00. No entanto, ao ser perguntado sobre o que poderia ser feito com R\$ 150,00, suas ações enunciativas apontam (sem ter muita clareza) a compra de roupas, comidas, brinquedos

e sapatos como algo possível de ser adquirido. Isso nos leva a inferir que por ser um valor maior, o estudante ainda não saiba diferenciar o que dá ou não para fazer com esse valor. Do nosso ponto de vista, o valor da cesta básica parece fazer parte das suas vivências cotidianas, já ter R\$150,00 para gastar talvez não seja uma situação comum para ele. Caso EDA1 tenha feito algum cálculo mental, ele pode ter percebido que é um valor três vezes maior que o valor da cesta básica e isso pode ter dado a impressão de que é muito dinheiro e, assim, dá para comprar muitas coisas.

EEA2 também demonstra, por meio de suas enunciações, que não tem um entendimento sobre o valor do dinheiro. Ao destinar R\$ 25,00 para situações de emergências, e ao ser perguntado se este valor era suficiente para comprar o gás de cozinha (elencado por ele como uma situação de emergência), ele tem sua justificação baseada na suposição de que o gás poderia faltar e não que isso poderia acontecer de fato. O que nos chama a atenção é o fato de na seção anterior, o estudante demonstrar compreensão sobre o valor do dinheiro, ao ter a consciência de que para fazer o curso de aviador, ele precisa juntar mais do que R\$ 70,00 e nessa situação, ele não ter clareza de que um gás de cozinha custa mais do que vinte e cinco reais. Isso nos leva a acreditar que pelo fato de o curso de piloto ser algo desejado, EEA2 fique atento aos preços dos cursos das escolas de aviação, ao contrário, por exemplo, da compra do gás de cozinha por não ser algo do interesse dele. Outra hipótese é de que ele tenha consciência de que o valor do curso para aviador é caro, portanto, precisa juntar muito dinheiro e o gás, que é um produto cotidiano, é mais acessível e, assim, com pouco dinheiro dá para adquirir.

Nesta categoria, vimos por meio dos significados que foram produzidos, que os conhecimentos dos estudantes sobre o valor do dinheiro oscilam. Verificamos por meio de nossas análises, que um mesmo aluno ora apresenta compreensão sobre o que fazer com um determinado valor e ora essa compreensão parece não existir. No Quadro 19, temos uma perspectiva por escolas, dos estudantes que demonstraram não ter muita clareza sobre o valor do dinheiro.

Quadro 19 – Estudantes que demonstraram pouca clareza sobre o valor do dinheiro

Categoria	EAA1	EAA2	EBA1	EBA2	ECA1	ECA2	EDA1	EDA2	EEA1	EEA2
Valor do dinheiro	X					X		X		X

Fonte: Elaborado pelas autoras

Sabemos que desenvolver uma consciência sobre o que dá para se fazer ou não com um determinado valor leva tempo, pois, é preciso que as pessoas, de um modo geral, estejam envoltas por situações cotidianas, que façam com que elas sejam inseridas no universo do dinheiro. Especificamente nesta categoria, verificamos por meio de nossas análises que os estudantes EAA1 (de maior valor de mensalidade) ECA2 (de menor valor de mensalidade) EDA1 e EDA2 (pública municipal localizada na zona urbana) e EEA2 (pública municipal localizada na zona rural) demonstraram, por meio de suas ações enunciativas, ter pouca ou quase nenhuma noção sobre o valor do dinheiro. E esse fato nos faz refletir que o tipo de escola, o valor de mensalidade e o público que atende, não são pré-requisitos que garantam uma melhor compreensão sobre os assuntos de EF. Grosso modo, se nos baseássemos única e exclusivamente pelo valor das mensalidades, não era de se esperar que estudantes da EA (de maior valor de mensalidade) apresentassem poucos conhecimentos sobre o valor do dinheiro e que estudantes da EE (pública municipal localizada na zona rural) apresentassem um maior discernimento, por exemplo.

Nossas análises mostraram que os conhecimentos dos estudantes oscilam e como educadoras e pesquisadoras, jamais poderíamos fazer um julgamento de valor e exigir esse conhecimento dos estudantes, pois, como dito anteriormente, desenvolver uma consciência sobre o que dá para se fazer com um determinado valor leva tempo, além disso, não há indicações nos documentos oficiais (BNCC e PCPE) de que nessa etapa de escolarização, os estudantes devem ter esse discernimento. Essa discussão parte de nós, professores que trabalha a Educação Financeira em sala de aula e defende a importância de que para além de assuntos típicos da matemática financeira (como porcentagem, taxas de juros, inflação, rentabilidade e liquidez) os estudantes tenham o contato com temáticas de EF que os faça refletir sobre a influência da mídia e das propagandas, da importância de pensar antes de tomar uma decisão e de ter a consciência de que a EF vai além do poupar, pois, abrange aspectos culturais, políticos e sociais que fazem parte do viver em sociedade.

Nessa perspectiva, o fato de os estudantes terem pouco conhecimento sobre o valor do dinheiro, aponta para a necessidade dessa temática ser melhor discutida nas escolas e nos faz refletir que eles têm poucas vivências no dia-a-dia que envolva o uso do dinheiro. Por isso coadunamos com Oliveira (2016), que destaca a importância da EF, pois numa “sociedade cada vez mais complexa e que exige do cidadão conhecimentos referentes a como lidar com o dinheiro, possibilidades de escolhas,

armadilhas do consumismo, tomadas de decisão [...] torna-se indispensável a inserção de um trabalho com a EF nas escolas” (OLIVEIRA, 2016, p. 2) e esse trabalho deve acontecer de forma reflexiva, fazendo com que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica sobre o uso do dinheiro.

Nesse processo, os professores são fundamentais, pois são os responsáveis por fazer com que a Educação Financeira seja efetivamente abordada em sala de aula. Temos consciência de que abordar a EF no ambiente escolar é um desafio, pois, ao contrário das áreas de conhecimento que apresentam conteúdos definidos, com a EF isso não acontece. Há nos documentos oficiais – BNCC e PCPE – orientações para que o trabalho com a temática seja de forma interdisciplinar, mas ambos os documentos não destacam como este trabalho pode ser desenvolvido.

Acreditamos que se há uma determinação para que a EF seja vivenciada nos processos de ensino e aprendizagem, há também a necessidade de informação e orientação para os professores, para que o trabalho com essa temática proporcione aos estudantes uma aprendizagem crítica e reflexiva sobre diversas situações financeiras, pois, de acordo com Oliveira, Santos e Pessoa (2017) é de suma importância que os docentes que discutem sobre EF em sala de aula, tenham consciência do seu papel e de seus instrumentos de trabalho.

Para que isso seja possível, Chiarello e Bernardi (2015) ressaltam a necessidade dos processos de formação continuada estarem voltados para práticas docentes, de maneira que auxiliem o professor no desenvolvimento de novas aprendizagens junto aos seus discentes.

A seguir, apresentaremos um panorama geral do que os dados nos indicam.

O que os dados nos mostram?

Diante de tudo o que fora discutido e observado na seção anterior, julgamos necessário apresentar para o leitor um panorama geral dos significados que foram produzidos, por tipo de escolas. É válido ressaltar que a nossa intenção é identificar para quais categorias houve a produção de significados. Para tanto, optou-se por trazer os dados em forma de quadros de análise. Apresentaremos primeiro o panorama geral dos significados produzidos pelos estudantes e em seguida, um quadro por tipo de escolas.

Quadro 20 – Panorama geral dos significados produzidos pelos estudantes

Categorias	EAA1	EAA2	EBA1	EBA2	ECA1	ECA2	EDA1	EDA2	EEA1	EEA2	Total
Uso do dinheiro como forma de investimento				X			X				2
Uso do dinheiro para situações de emergências			X	X	X	X		X	X	X	7
Uso do dinheiro com produtos supérfluos		X		X				X	X		4
Uso do dinheiro com produtos necessários	X	X		X			X			X	5
Distribuição do dinheiro	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
NOÇÃO SOBRE O VALOR DO DINHEIRO											
Estudantes que demonstraram clareza sobre o valor do dinheiro		X	X	X	X		X			X	6
Estudantes que demonstraram ter pouca clareza sobre o valor do dinheiro	X					X	X	X		X	5

Fonte: Elaborado pelas autoras

No quadro acima traçamos um panorama geral dos estudantes que produziram significados para cada uma das categorias de análise. Nele é possível observar que a categoria uso do dinheiro como forma de investimento, apareceu nas enunciações dos estudantes da EB e da ED. Além disso, os dados nos mostram que com exceção dos estudantes da EA, os alunos das outras escolas (EB, EC, ED e EE) produziram significados para o uso do dinheiro em situações de emergência; que o uso do dinheiro com produtos supérfluos apareceu com mais frequência nas falas dos estudantes das EA, EB e EC; que o uso do dinheiro com produtos necessários esteve presente nas ações enunciativas dos estudantes das escolas EA, EB, ED e EE e que as categorias distribuição e valor do dinheiro, apareceram em todas elas.

No entanto, pelo fato de no presente estudo o perfil socioeconômico das instituições ser nosso principal ponto de análise, optamos por apresentar por escola as categorias em que houve produção de significados, para que fique claro para o leitor.

Quadro 21 – Produção de significados por tipo de escola

Escolas ²³	EA	EB	EC	ED	EE
Categorias em que houve produção de significados	Uso do dinheiro com produtos necessários	Uso do dinheiro com produtos necessários	Uso do dinheiro para situações de emergência	Uso do dinheiro com produtos necessários	Uso do dinheiro com produtos necessários
	Uso do dinheiro com produtos supérfluos	Uso do dinheiro com produtos supérfluos	Distribuição do dinheiro	Uso do dinheiro com produtos supérfluos	Uso do dinheiro para situações de emergências
	Distribuição do dinheiro	Uso do dinheiro para situações de emergência	Noção sobre o valor do dinheiro	Uso do dinheiro com situações de emergências	Distribuição do dinheiro
	Noção sobre o valor do dinheiro	Uso do dinheiro como forma de investimento		Distribuição do dinheiro	Noção sobre o valor do dinheiro
		Distribuição do dinheiro		Noção sobre o valor do dinheiro	
		Noção sobre o valor do dinheiro			
Total	4	6	3	5	4

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quando fazemos uma análise entre as escolas, para identificar as categorias em que houve a produção de significados, os dados nos mostram poucas diferenças. No quadro acima é possível observar que os estudantes da EA (de maior valor de mensalidade), produziram significados para quatro categorias, enquanto que os estudantes da EB (de valor médio), a produção de significados esteve presentes em todas as seis. Nesse sentido, percebe-se que o ponto de diferenciação entre a EA e a EB está nas categorias uso do dinheiro para situações de emergência e como forma de investimento.

O fato de os estudantes da EA não produzirem significados para essas categorias, reforça o que vimos discutindo anteriormente, que o dinheiro assume diversas funções a depender do contexto no qual o sujeito está inserido. Acreditamos

²³ EA – valor mais alto de mensalidade; EB – valor médio de mensalidade; EC – valor mais baixo de mensalidade; ED – pública municipal localizada na zona urbana; EE – pública municipal localizada na zona rural.

que a EB tenha produzido significados para todas as categorias de análise, porque as decisões sobre o que fazer com o dinheiro são pensadas e tomadas conforme a realidade e a necessidade de cada indivíduo, pois, o que para um pode ser tido como importante para outro pode não ser, e essa relação depende em muito da estrutura familiar e das reflexões sobre o uso do dinheiro que cada indivíduo tem.

Dando continuidade à nossa análise, percebemos que a EC (de valor mais baixo de mensalidade), foi a que menos produziu significados para as categorias, quando comparada com as escolas B e D, por exemplo. Como é possível ver no quadro acima, na EC houve produção de significados em apenas três categorias, quais sejam, uso do dinheiro para situações de emergência, distribuição do dinheiro e noção sobre o valor do dinheiro.

Embora as demais categorias não tenham aparecido com frequência na EC, não invalida os significados que foram produzidos pelos estudantes, tampouco demonstra que eles têm pouco conhecimento ou que a escola está numa posição inferior em relação às demais. Do nosso ponto de vista, pelo fato de as escolas serem de contextos socioeconômicos diferentes e as experiências com o dinheiro variam de estudante para estudante, algumas categorias podem ser mais mobilizadas que outras, porque não há uma fórmula ou um padrão que deva ser seguido quando se trata da forma de usar o dinheiro.

Seguindo com as nossas análises, quando olhamos para a escola ED (pública municipal, localizada na zona urbana) e a EE (localizada na zona rural) notamos que a categoria uso do dinheiro com produtos supérfluos, é o que diferencia uma escola da outra. Os dados nos mostram que em ambas as escolas, as categorias uso do dinheiro com produtos necessários, uso do dinheiro para situações de emergência, distribuição do dinheiro e noção sobre o valor do dinheiro, estiveram mais frequentes durante a produção de significados. Ambas as escolas são públicas, o que as diferencia é a localidade, zona urbana, zona rural.

Tal fato nos faz refletir que o uso do dinheiro, varia de acordo com os diferentes pontos de vista dos sujeitos, pois há os que preferem usá-lo de forma mais lenta, por meio de um planejamento financeiro, traçando objetivos a serem seguidos, se prevenindo para imprevistos, enquanto há outros que o usam de forma rápida com pouco ou quase nenhum planejamento. No entanto, não cabe a nós o direito de fazer um julgamento sobre as formas que as pessoas lidam com o dinheiro, porque além de ser algo pessoal, depende da consciência de cada um.

Como dito anteriormente, nesta seção nossa intenção não foi classificar qual escola teve um desempenho bom ou ruim. Nosso propósito foi o de apresentarmos categorias que foram mobilizadas por tipo de escolas e perceber os pontos de semelhança e diferença. A análise mostrou que apesar de serem escolas de contextos socioeconômicos distintos, houve poucas diferenças entre elas, as quais estão relacionadas às categorias que foram ou não mobilizadas pelos estudantes e que apesar de a EA e a EE apresentarem a mesma quantidade de categorias em que houve a produção de significados, elas se diferenciam.

Partindo dessas discussões, nos inquietamos em entender o que os estudantes fariam se ganhassem R\$ 100,00. Na seção a seguir, apresentaremos os significados produzidos.

5.2 O que fariam os estudantes se ganhassem cem reais?

Nesta seção procuramos saber o que fariam os estudantes se ganhassem o mesmo presente que o personagem da narrativa. Nosso objetivo era o de identificar se houve diferença nos significados produzidos, pelo fato de a situação voltar-se para eles.

Quadro 22 – O que fariam os estudantes se ganhassem o mesmo presente de Tito, o personagem da situação apresentada.

Escola	O que Tito deveria fazer	O que eles fariam
EAA1	R: É... Eu dizia pra ele ajudar um pouco a família com esse dinheiro e depois gastar com coisas necessárias que ele precisa.	Eu vou ser sincera, eu gastaria com comidas e coisas que eu gosto.
EAA2	R: Eu acho que ele deveria usar o dinheiro com algo necessário. Comida e roupa.	Eu ia guardar para comprar alguma coisa depois. E: Que tipo de coisa? Eu ainda não sei. E: Entendi. Você pensa em fazer outra coisa? R: Eu... é... Poderia ajudar alguém que está precisando. E: Que tipos de pessoas seriam essas? R: As pessoas carentes.
EBA1	R: Eu acho que ele deveria guardar o dinheiro para futuras necessidades.	Eu ia guardar todo o dinheiro e ia juntar mais para comprar algo de maior valor. Uma penteadeira.
EBA2	Bom eu acho que ele poderia	Eu faria o mesmo que Tito. Porque meu

	fazer muitas coisas, mas acho que ele deveria guardar o dinheiro para comprar algo que ele precise mais na frente.	computador quebrou. Eu preciso de um computador para estudar.
ECA1	Ele deve guardar para quando precisar.	Usaria os 20,00 para comprar lanches, tipo salgadinho, biscoito, doces porque o cinema está fechado. E com o restante o que você faria? Quando a escola fosse fazer alguma viagem, por exemplo, ou quando estiver faltando dinheiro.
ECA2	R: Já que é muito dinheiro, ele deveria guardar.	Eu compraria de alimentos e doaria para as pessoas que não tem o que comer.
EDA1	Ele deveria dividir em duas notas de 50,00 para ele gastar uma e guardar a outra.	Eu ia dar para minha mãe. Porque como meu padrasto está desempregado, as coisas aqui em casa estão começando a faltar e com esse dinheiro minha mãe pode fazer uma feira pra gente. Se eu pudesse eu compraria lanche. Salgadinho, biscoito, guaraná, chiclete para mim e meu irmão. E: E porque você compraria essas coisas? R: Porque é o que toda criança gosta de comer e eu e meu irmão também
EDA2	Ele deveria dar a mãe dele.	Eu daria para minha mãe, para ajudar a pagar o aluguel e comprar alguma coisa pra dentro de casa.
EEA1	É... Eu acho que ele podia pegar uma parte desse dinheiro e dar para a mãe dele e o que ficasse ele podia guardar.	Eu ia dar cinquenta reais para minha mãe e os outros cinquenta eu ia guardar pra comprar um celular.
EEA2	Eu acho que Tito deveria pegar uma parte desse dinheiro e guardar.	Eu ia pegar uma parte desse dinheiro e dar para a minha mãe e a outra parte eu iria guardar.

Fonte: Elaborado pelas autoras

No quadro acima é possível perceber que alguns estudantes (EAA2, EBA1 e EBA2, EDA2, EEA1 e EEA2) operaram em direções parecidas com as que foram apresentadas para Tito, para o uso que eles fariam se ganhassem R\$ 100,00 e que os demais estudantes (EAA1, ECA1 e ECA2, EDA1), produziram significados diferentes do que pensaram para Tito.

Na fala de EAA1 (de maior valor de mensalidade) vemos que ao se voltar para Tito, ela afirma que ele deveria ajudar um pouco a família e usar o dinheiro com algo necessário, que nas palavras dela está relacionado à compra de roupas e de livros. No

entanto, quando a situação volta-se para ela, EAA1 não hesita em dizer que usaria o dinheiro para comprar lanches e acessórios. Nessa perspectiva, ao contrário do significado produzido para Tito, em que o dinheiro estaria relacionado à compra de produtos necessários, para ela, o dinheiro seria usado para satisfazer um desejo momentâneo, pois, em suas palavras *“eu não guardaria pra... exatamente uma coisa que eu precisasse, mas sim pra quando eu quiser comer comidas diferentes”* (EAA1).

Sua fala nos faz refletir que a relação produtos necessários *versus* supérfluos é relativa e que no caso dela, pelo fato de sua família suprir as suas necessidades básicas (roupa, alimento, educação, saúde, lazer), o dinheiro seja apenas para atender algum desejo. Do nosso ponto de vista, usar o dinheiro para atender algum desejo não necessariamente é ruim, pois, uma das características da Educação Financeira que defendemos é a reflexão e não o ensino do que se deve ou não fazer com o dinheiro.

Nas enunciações de EAA2, também percebemos que houve semelhanças na forma de operar. Tanto para Tito quanto para ele, o dinheiro deveria ser usado com produtos necessários e, em segundo plano, para ajudar as pessoas carentes. Pelo fato de EAA2 não ter clareza sobre o que comprar, há em suas justificações a ideia de guardar o dinheiro, para não usá-lo com o que dispensável. Um ponto que nos chama atenção é que, ao contrário de EAA1 que afirma que usaria o dinheiro para atender um desejo momentâneo, como a compra de lanches, percebemos nas ações enunciativas de EAA2, que não há espaço para tal atitude.

Ressaltamos que a nossa visão de EF vai além da relação guardar para consumir posteriormente. Essa é uma perspectiva proveniente de instituições bancárias e de consultores financeiros, que buscam a todo o momento incutir nas pessoas que há um caminho “certo” e um “errado” para o uso do dinheiro. Em oposição a essa visão, acreditamos que o ser humano é livre para fazer escolhas e tomar suas próprias decisões, e que o ensino da EF deve estar baseado em uma visão humanística, na qual os estudantes são construtores do seu conhecimento e são sujeitos críticos e reflexivos, sobre o mundo e sobre tudo o que os cerca, incluindo as situações de ordem social e financeiras.

Nos significados produzidos por EBA1 e EBA2 (de valor médio de mensalidade) vemos que não houve mudanças na forma de operar. Tanto para Tito quanto para elas próprias, o uso do dinheiro está relacionado ao atendimento das necessidades e/ou dos desejos de longo prazo. No caso de EBA1, usar o dinheiro para comprar uma penteadeira representa a realização de um desejo, pois, ao ser perguntada

sobre o motivo que a faz querer uma, ela responde: *“porque eu quero ter uma, acho linda e também é onde eu posso guardar as minhas atas de cabelo, meus batons, brincos, meu estojo de maquiagem”* (EBA1). Ao contrário de EBA1, o significado de usar o dinheiro para EBA2 é diferente, uma vez que sua crença-afirmação está baseada no fato de que ela precisa de um computador para estudar.

Nesses dois exemplos, vemos como a relação desejo *versus* necessidade pode estar imbricada quando tratamos sobre o uso do dinheiro, e como ele assume significados diferentes a depender do contexto e de onde o indivíduo fala. Para alguns, o dinheiro pode ser visto como um bem necessário por permitir realizar sonhos, desejos e necessidades, enquanto que para outros, ele pode ser visto como algo que traz infelicidade. Não nos é facultado o direito de dizer o que as pessoas devem ou não fazer com o dinheiro, mas cabe a nós a responsabilidade de incentivar os estudantes, e as pessoas de um modo geral, a refletirem sobre o seu uso.

Dando continuidade ao que temos observado na fala de ECA1 e ECA2 (de valor mais baixo de mensalidade) também houve mudanças. Para Tito, ECA1 diz que ele deveria guardar o dinheiro para usar quando precisar, entretanto, quando se trata da forma como ele usaria, ECA1 faz menção à compra de lanches pelo fato do cinema – em virtude do isolamento social – está fechado. Percebe-se que o dinheiro assumiu significados diferentes: enquanto no primeiro caso ele deveria ser usado em situações precisas (ditas por ECA1 como as relacionadas à saúde e ajuda nas despesas de casa), no segundo, o dinheiro passou a ser empregue para lanches, passeios da escola e, em último caso para ajudar a família. Apesar de ser a mesma situação de EF, há direções opostas: uma que aponta para o que outra pessoa deveria fazer com o dinheiro e uma que mostra o que de fato, as crianças fariam.

Entre todos os estudantes que participaram do estudo, ECA2 foi o único que demonstrou em suas enunciações, que o valor de R\$ 100,00 era muito dinheiro e que, portanto, Tito deveria guardar para usar em situações de emergência (saúde, comida e pagamento de contas). Mas, ao ser perguntado sobre o que faria se ganhasse o mesmo valor de presente, ECA2 não hesitou em dizer que empregaria todo o dinheiro para comprar alimentos e doar para as pessoas que estavam precisando, porque nas palavras dele *“eu tenho o que comer o que vestir e onde dormir e muitas pessoas precisam mais do que eu. Muitas pessoas estão na rua, sem poder ao menos tomar um banho e nem tem um lençol quente para dormir”* (ECA2).

Na fala de ECA2, vemos uma perspectiva de Educação Financeira que não está relacionada única e exclusivamente ao cuidar dos gastos e das finanças, mas que fita o olhar para a necessidade do outro e isso é uma das dimensões que defendemos, ou seja, uma Educação Financeira voltada para a cidadania. Assim, concordamos com Muniz (2015) quando afirma que “questões como democracia, justiça social, trabalho escravo, exploração de recursos naturais não renováveis e degradação ambiental são temas transversais e relevantes na concepção de uma educação financeira escolar que contribua de fato para a cidadania” (MUNIZ, 2015, p. 3). Desse modo, defendemos que o ensino da EF não esteja atrelado puramente a uma perspectiva bancária, mas que vá além, com discussões numa perspectiva cultural, social, política e ambiental.

Nos significados produzidos por EDA1 (pública municipal localizada na zona urbana) identificamos duas formas de operar. Para Tito, EDA1 afirma que ele deveria dividir os R\$ 100,00 em duas notas, para ele gastar uma e guardar a outra. Quando se trata da forma dele próprio gastar o dinheiro, suas ações enunciativas apontam para a necessidade de dar o dinheiro à sua mãe, para que a sua família não pereça diante da falta de alimentos.

Interessante notar que os demais estudantes, EDA2, EEA1 e EEA2 (pública municipal localizada na zona rural) continuam produzindo significados na mesma direção e no mesmo núcleo. Tanto para Tito quanto para o uso que eles mesmos fariam do dinheiro, uma parte deveria ser dada para a mãe e a outra, deveria ser reservada. Uma característica que perpassa a produção de significados dos estudantes das escolas públicas municipais é o fato de todos eles trazerem em sua fala a preocupação em ajudar nas despesas familiares, quer seja no pagamento do aluguel, das contas ou na compra de alimentos para a sua família.

O fato de as crianças terem essa preocupação pode estar relacionado tanto à crise econômica advinda da pandemia, que provocou um aumento nos preços dos produtos e um índice elevado de desemprego, atingindo várias famílias, principalmente as de classe mais baixa, como também a própria realidade em que esses alunos se encontram marcada muita das vezes pela escassez e por dificuldades financeiras.

Diante dos significados produzidos nesta seção, percebe-se que as ações enunciativas dos estudantes – sobre o que eles fariam se ganhassem cem reais – versam sobre quatro aspectos, a saber: comprar lanches, guardar para uso posterior, doar para as pessoas em contexto de vulnerabilidade social e ajudar nas despesas familiares. Nessa

perspectiva, com o intuito de trazer à memória o que temos observado, trazemos no Quadro 23 uma síntese dos significados produzidos pelos alunos, por tipo de escola.

Quadro 23 – Significados produzidos pelos estudantes por tipo de escolas sobre o que fariam se ganhassem cem reais.

O que fariam os estudantes de ganhassem 100,00	EAA1	EAA2	EBA1	EBA2	ECA1	ECA2	EDA1	EDA2	EEA1	EEA2	Total
Comprar lanches	X				X		X				3
Guardar para uso posterior		X	X	X							3
Doar para as pessoas em situação de vulnerabilidade social		X				X					2
Ajudar nas despesas familiares							X	X	X	X	4

Fonte: Elaborado pelas autoras

Com base no quadro acima e pela leitura plausível realizada, percebe-se que os estudantes apresentam distintos significados quando se trata da forma que eles utilizariam o dinheiro. Para os que estudam na EA, com valor de mensalidade mais alta (EAA1 e EAA2), o uso do dinheiro está relacionado tanto à perspectiva do guardar para um consumo posterior, quanto para atender um desejo momentâneo e/ou para ajudar as pessoas carentes. Em contrapartida, para aqueles que estudam na EB, com valor de mensalidade médio (EBA1 e EBA2), o dinheiro é visto como um bem necessário, capaz de realizar desejos e necessidades e que, portanto, deve ser guardado para utilizar posteriormente. Para os que estudam na EC com valor de mensalidade mais baixo (ECA1 e ECA2), o dinheiro pode ser usado para ajudar as pessoas, como também para comprar lanches e para aqueles que estudam na ED (EDA1 e EDA2) e na EE (EEA1 e EEA2), públicas municipais, para ajudar nas despesas familiares e eventualmente comprar lanches.

Interessante perceber como a compra de lanches assume significados diferentes a depender do contexto e de quem fala. No quadro é possível observar que três estudantes (EEA1, ECA1 e EDA1) expuseram os lanches como uma forma de usar o dinheiro. Grosso modo, poderia parecer natural eles apresentarem esse tipo de

comportamento, por serem crianças. No entanto, quando fazemos a leitura plausível dos significados produzidos, percebemos que enquanto para EEA1 e ECA1 os lanches são vistos como algo que faz parte do seu dia-a-dia, para EDA1 eles não fazem parte da sua realidade. Em sua fala, vemos que o desejo de ajudar a família (que está passando por dificuldades) se sobrepõe a qualquer desejo que uma criança pode ter. Em situações como essas, vemos que o dinheiro assume significados diferentes a depender do contexto em que a pessoa está inserida.

Ao mudarmos o nosso foco de interesse, e confrontarmos os estudantes sobre o que eles fariam se ganhassem R\$ 100,00 de presente, observamos que em alguns casos houve mudança na forma como eles operaram e produziram significados. Uns continuaram com a cultura do poupar, da economia e da aquisição de produtos, enquanto outros operaram em uma lógica de ajudar ao próximo, bem como a sua família.

Sobre a maneira pela qual os indivíduos operam no interior de uma atividade, Muniz (2016), destaca que “na observação dos núcleos, numa dada atividade, podemos identificar a maneira de operar dos sujeitos bem como a lógica das operações ligada ao processo de produção de significados para um texto” (MUNIZ, 2016, p. 144). Muito embora não estejamos lidando com operações matemáticas propriamente ditas, observamos que os estudantes, ao tomarem suas decisões e darem um rumo para o seu dinheiro, não se pautaram pela lógica de fatores matemáticos como ganhar ou perder e poupar para lucrar.

A partir das ações enunciativas dos estudantes, procuramos identificar temáticas de Educação Financeira, discutidas por Santos (2017). Assim sendo, na próxima seção apresentaremos as temáticas de EF que foram trazidas nas narrativas dos estudantes.

5.3 – Temáticas de Educação Financeira nos discursos dos estudantes

Tomando como base a categorização levantada por Santos (2017), procuramos identificar quais temáticas de Educação Financeira foram trazidas nas enunciações dos estudantes. Apesar de a nossa narrativa discorrer dentro de uma situação de Educação Financeira, envolvendo as temáticas do uso e valor do dinheiro e da tomada de decisão, procuramos identificar que outras foram apresentadas.

Nessa perspectiva, optamos por trazer no Quadro 24 trechos das falas dos estudantes, e um panorama por tipo de escola das temáticas que estiveram presentes nas enunciações dos estudantes.

Quadro 24 – Temáticas de Educação Financeira identificadas nas enunciações dos estudantes por tipo de escola

Temáticas	Enunciações	EEA1	EEA2	EBA1	EBA2	ECA1	ECA2	EDA1	EDA2	EEA1	EEA2	Frequência
Atitudes ao comprar	Ano passado eu queria muito um tablet de presente e meus pais disseram que não tinham como comprar. Daí eu vi nas lojas Americanas que o que eu queria era 300,00 reais e daí toda vez que eles me davam a mesada, eu guardava no meu cofrinho e não gastava. Quando chegou no mês do meu aniversário eu estava com 210,00 e dei para eles.(ECA1)				X	X					X	3
Guardar para adquirir bens ou serviços	Eu tenho um sonho de ser um piloto de avião. Então eu preciso estudar muito e eu guardando esse dinheiro, eu ia conseguir fazer um curso mais na frente de piloto.(EEA2)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
Desejo versus necessidade	Porque eu quero ter uma, acho linda e também é onde eu posso guardar as minhas atas de cabelo, meus batons, brincos, meu estojo de maquiagem. E: Mas me diz uma coisa: Você quer uma penteadeira ou você precisa de uma? R: Eu quero.(EBA1)			X	X					X		3
Valor do dinheiro	Porque a “piranha” e o batom, são mais baratos e para eu comprar o creme de cabelo e as outras coisas, acho que deveria ter mais dinheiro.(EDA2)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Produtos financeiros	E: Por que numa poupança? Por que... Se o dinheiro ficasse no meu cofrinho eu podia gastar com outras coisas sem necessidade. (EEA2)		X		X							
Sustentabilidade e solidariedade	Quando dá para aproveitar, ele vende no domingo na feira também e, quando é muita minha mãe faz bolo pra gente e também ele dá aos vizinhos, a macaxeira e o inhame. Ele diz que é melhor dar a macaxeira e o inhame aos vizinhos do que jogar no lixo.(EEA1)		X	X			X			X		4
	Porque eu tenho o que comer, o que vestir e onde dormir e muitas pessoas precisam mais do que eu. Muitas pessoas estão na rua, sem poder ao menos tomar um banho e nem tem um lençol quente para dormir.(ECA2)											
Consumismo	Porque eu gosto de roupa nova, ter opção do que usar e não usar sempre as mesmas roupas que tenho direto.(EBA1)			X		X						2
Ajudar nas despesas familiares	Eu daria para minha mãe, para ajudar a pagar o aluguel e comprar alguma coisa pra dentro de casa. Se ela fosse comprar alguma coisa para ela, tipo uma sandália, ou pagar a conta de luz e de água, comprar o gás.(EDA2)							X	X	X	X	4

Fonte: Elaborado pelas autoras

No quadro acima, é perceptível que alguns estudantes trouxeram em suas enunciações traços das temáticas de Educação Financeira discutidas por Santos (2017) e que outros, pela sua forma de operar e de produzirem significados, nos fizeram pensar em novas subcategorias.

Em seu estudo, Santos (2017) define a temática Atitudes ao comprar como aquela que promove reflexões sobre comportamentos que o indivíduo pode ter em situações de consumo, como por exemplo, a realização de pesquisas de preços. Em nossas análises, identificamos traços desta temática em três enunciações dos estudantes e uma delas, foi na de ECA1 (de menor valor de mensalidade), pois, ao querer ser presenteado com um tablete perceber que naquele momento, seus pais não podiam realizar o seu pedido, ECA1 recorreu à pesquisa de preço como forma de organizar-se financeiramente. Além de ter demonstrado uma atitude ao comprar, o estudante também traz em suas justificações a ideia do planejamento financeiro, como forma de alcançar um objetivo.

Pela ótica da EF, é importante que desde cedo as crianças desenvolvam uma consciência sobre o papel do planejamento para organização de suas finanças pessoais, no entanto, essa compreensão deve ser desenvolvida por meio de um processo reflexivo, para que a própria criança possa se planejar e fazer escolhas, tendo ciência que as decisões tomadas no presente podem refletir no futuro. No caso de ECA1, percebe-se que essa decisão partiu dele, pois, como seus pais não podiam comprar o tablete ele entendeu que se juntasse o dinheiro da sua mesada, poderia comprar o presente desejado.

Há quem defenda que a mesada seja uma aliada quando o assunto é educação financeira, pois, pelo fato de as crianças estarem em contato com o dinheiro, elas passam a desenvolver uma consciência sobre o seu uso. Para nós, a mesada por si só, não garante que a criança desenvolva instantaneamente um pensamento crítico e reflexivo sobre o uso do dinheiro, pois, não se trata apenas de dar um valor semanal e/ou mensal para as crianças, é preciso existir um processo de reflexão sobre o uso do dinheiro, bem como as armadilhas de consumo, a relação querer *versus* precisar, a influência da mídia e das propagandas nas decisões de consumo e o papel da tomada de decisão.

Dando continuidade à nossa análise, a temática Guardar para adquirir bens ou serviços, é definida por Santos (2017), como aquela em que há um debate sobre a

necessidade de guardar dinheiro para realizar algum sonho ou para utilizar em alguma situação emergencial.

Com base nesta definição, identificamos indícios desta temática em nove discursos. Como exemplo, trouxemos as enunciações de EEA2 (pública municipal localizada na zona rural). Em suas justificações, é possível perceber que EEA2 entende que para ele se tornar piloto de avião, é preciso guardar dinheiro para investir em algum serviço educacional, que neste caso, refere-se ao curso de aviador. Como podemos ver, há imbuído em seu pensamento à ideia do poupar como forma de realizar sonhos.

Na ótica dos consultores e das instituições financeiras, poupar o dinheiro para realizar sonhos é o primeiro passo para um futuro financeiro saudável, pois, a partir do momento em que as pessoas têm metas para conquistar, há um maior controle financeiro. Como pesquisadoras e educadoras, acreditamos que além de esta ser uma visão limitada de EF, essa perspectiva volta-se para os adultos que já têm uma vivência de mundo. Do nosso ponto de vista, no ambiente escolar a EF não deve ser abordada única e exclusivamente pelo viés do poupar para conseguir alcançar objetivos futuros, ou de aprender a economizar e cortar gastos. É mais que isso, é fazer com que os estudantes reflitam sobre sua relação com o dinheiro.

O que nos interessa não é a absorção de conceitos financeiros, mas olhar para o processo de ensino e aprendizagem quando tratamos de temáticas de Educação Financeira, e perceber quais os conhecimentos que estão sendo mobilizados e produzidos pelos estudantes, por meio das reflexões não apenas de aspectos do campo financeiro, mas dos sociais, políticos, ambientais e éticos que fazem parte da nossa vida em sociedade. Defendemos a EF em uma perspectiva crítica e social, em que o estudante seja orientado a tomar decisões conscientes e fundamentadas, mas que não leve em consideração durante esse processo apenas os aspectos matemáticos envolvidos.

Por sua vez, a temática *Desejo versus necessidade*, que como o próprio nome elucida, reflete sobre situações em que há o confronto sobre o que é desejado e o que realmente é necessário, apareceu três vezes nas enunciações dos estudantes. Embora saibamos que o que é necessário para um, pode não ser para o outro, vimos por meio de nossas análises que os estudantes têm bem definido o conceito de desejo e de necessidade. Como podemos ver nas enunciações de EBA1 (de valor médio de mensalidade) a penteadeira constitui um objeto de desejo, pois, mesmo ela

reconhecendo que não precisa, ela tem suas justificações legitimadas por um sentimento.

É um equívoco pensar que as pessoas não possam usar o dinheiro para atender um determinado desejo. Esse pensamento advém de uma perspectiva bancária de EF, que afirma que para uma vida financeira equilibrada é preciso disciplina e desenvolvimento de bons hábitos, como cortar gastos supérfluos, consumir apenas o que for necessário e se preparar para a aposentadoria.

Na perspectiva da Educação Financeira que trabalhamos, o dinheiro tanto pode ser usado para atender uma necessidade, quanto um desejo, porque não há uma “receita pronta” que instrua o indivíduo sobre os passos que ele deve seguir. Em sala de aula, discutimos e promovemos reflexões, mas a decisão sobre o que fazer é do próprio indivíduo, pois, partimos do princípio de que eles têm autonomia para fazer escolhas e tomar suas próprias decisões.

Diferentemente da anterior, a temática Valor do dinheiro, de acordo com Santos (2017), propicia reflexões sobre o preço dos produtos, bem como a compreensão sobre o que é “caro” e “barato”. Especificamente nesta temática, notamos que vários estudantes têm pouca ou quase nenhuma noção sobre o que dá para fazer com um determinado valor e que outros como EDA2 (pública municipal localizada na zona urbana) apresenta conhecimentos mínimos sobre essa relação. Olhando para a forma de operar da estudante, percebemos por meio de suas enunciações, que ela consegue discernir (dentro da sua realidade) o que são produtos caros e os que são baratos, e essa noção pode estar relacionada há alguma situação de compra, vivenciada por ela.

É bem verdade que ter uma noção desde cedo sobre os preços dos produtos, depende das reflexões que são promovidas no ambiente familiar e no escolar, como também das vivências em práticas de consumo que cada criança tem. Para nós, não existe uma idade específica para o início do trabalho com a EF, pois, a partir do momento em que as crianças nascem elas fazem parte de uma sociedade consumista, e quanto mais cedo às discussões sobre sustentabilidade, uso do dinheiro, planejamento e consumo consciente de recursos naturais e financeiros, fazerem parte da vida das crianças, melhor.

Apesar de a BNCC apresentar orientações para o trabalho com a EF, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental, somos a favor de que desde a etapa da Educação Infantil as crianças estejam inseridas no universo financeiro. Desse modo, concordamos com o pensamento de Vieira, Melo e Pessoa (2020), quando afirmam que:

Não defendemos que sejam trabalhados com crianças de EI aspectos diretamente relacionados ao dinheiro, mas atividades em que elas precisem fazer escolhas, tomar decisões, em que possam refletir sobre o querer e o precisar, que possam fazer atividades e reflexões sobre a importância de cuidar do nosso planeta e das pessoas ao nosso redor, que possam fazer planejamentos (de brincadeiras, de atividades, de elementos da rotina da escola, por exemplo), que possam ir explorando dimensões que preparem para reflexões adequadas para as suas idades (VIEIRA; MELO; PESSOA, 2020, p. 7).

Nessa perspectiva, quanto mais as crianças são envolvidas em práticas de Educação Financeira desde cedo, elas passam a desenvolver uma consciência crítica e reflexiva sobre diversas questões financeiras e sociais.

Seguindo em nossas análises, no que diz respeito à temática Produtos financeiros, que discute sobre o conhecimento e a utilização de produtos financeiros, como o uso do cartão de crédito, empréstimos, investimento e financiamento, verificou-se nas enunciações dos estudantes, dois traços dessa temática. Nas justificações de EAA2 (de maior valor de mensalidade), percebe-se claramente que a conta poupança é tida como forma de fazer com que ele evite gastar o dinheiro com produtos considerados desnecessários.

Embora acreditemos que por trás do seu pensamento possa existir a influência da profissão de seu pai, na visão de alguns economistas e especialistas financeiros, fazer com que desde cedo à própria criança entenda a importância de um plano de economia em longo prazo, é uma forma de fazer com que elas não se tornem adultos consumistas. Hoje, mais do que nunca, o apelo para aquisição de algum produto financeiro tem sido cada vez maior e as instituições financeiras privadas, não têm envidado esforços para desenvolver produtos financeiros²⁴ voltados exclusivamente para as crianças, a fim de que elas adquiram desde cedo, um comportamento financeiro saudável.

Como educadoras, defendemos que a Educação Financeira não seja apresentada à criança por meio de um viés doutrinário, com a ideia de que existe um comportamento certo e outro errado. A criança tem que ser envolvida no universo financeiro, através de um processo educativo que possibilite o desenvolvimento de uma consciência crítica e autônoma para fazer escolhas e tomar suas próprias decisões em situações financeiras, ambientais, éticas e sociais, que fazem parte da sociedade.

²⁴ São exemplos de alguns dos produtos financeiros voltados para as crianças: Coinvalores Kids, Conta Digital Kids, Nextjoy, Young Americans Bank e entre outras.

Para além de aspectos económicos, a Educação Financeira na perspectiva crítica que defendemos, abarca os aspectos sustentáveis e sociais. Para muitas pessoas essa relação pode parecer distante, mas, para nós é importante que os estudantes reflitam que seus hábitos de consumo podem impactar diretamente o meio ambiente, que o descarte adequado dos produtos e a reutilização dos materiais, são práticas que podem amenizar os danos causados a natureza e que o cuidar não está relacionado apenas às finanças, mas ao outro, e a tudo que o cerca.

Nessa perspectiva, consideramos pertinente acrescentar à temática sustentabilidade o termo solidariedade, pois, enquanto no primeiro, de acordo com Santos (2017), são levantadas questões sobre um consumo consciente, bem como a reciclagem de materiais e/ou produtos, o segundo volta-se para o cuidar do outro. Nos significados produzidos pelos estudantes, percebemos a presença de ambos os conceitos em quatro enunciações.

Nas enunciações EEA1 (pública municipal localizada na zona rural) identificamos traços de sustentabilidade, pelo fato de sua mãe aproveitar a macaxeira e o inhame que sobram para fazer bolos, e de seu pai distribuir com os vizinhos as que sobram, para evitar o desperdício e, nas enunciações de ECA2 (de menor valor de mensalidade) vemos claramente o conceito da solidariedade sendo expresso.

ECA2 tem suas justificações legitimadas pelo fato de ele ter uma vida confortável ao contrário de muitas pessoas e que por isso, é preciso ajudá-las. Quando fazemos a leitura plausível dos significados produzidos por ECA2, percebemos que há aspectos de sua vivência familiar, pois, pelo fato de seus pais participarem de um projeto social que distribui sopas aos moradores de rua, faz com que ele tenha uma visão mais humana.

Quer seja por influências familiares ou pelo desejo próprio de ajudar a quem precisa, o fato é que ao colocar-se no lugar do outro, o estudante contraria os pressupostos da Economia Tradicional, que diz que o ser humano é egoísta, seus gostos não mudam, são invariáveis e tentam otimizar os recursos para o seu próprio benefício. Em sua fala, vimos que ele foi o único estudante a dizer que doaria todo o dinheiro para ajudar as pessoas que vivem em vulnerabilidade social e o fato de olhar para o outro é um dos aspectos que a EF discute, pois, o cuidar transcende os aspectos financeiros e faz com que o estudante desenvolva uma consciência de que é preciso cuidar de quem está ao seu redor, dos bens pessoais, coletivos e da natureza.

No que diz respeito à temática Consumismo, que de acordo com Santos (2017), debate sobre o consumo exagerado de bens e produtos, notamos duas enunciações com essas características, uma delas foi a de EBA1 (de valor médio de mensalidade). Quando fazemos a leitura plausível do significado produzido, percebemos que há em sua justificação traços do consumismo, pois, a compra de roupas está motivada pelo fato de a estudante querer ter mais opções para usar, do que ser algo que ela necessariamente precise.

É preciso deixar claro que, de acordo com Bauman (2008), diferente do consumo, em que o ato de comprar está relacionado à necessidade, no consumismo essa relação é rompida, porque a pessoa não precisa daquilo que está adquirindo, mas por deixar-se influenciar por fatores emocionais e psicológicos, ou por motivações socioeconômicas, acaba comprando sem necessidade bens, mercadorias e/ou serviços. No caso de EBA1, podemos inferir que o consumismo esteja motivado pela fase de desenvolvimento que ela se encontra, pois, é comum muitas crianças apresentarem um comportamento consumista, que vai se esvaindo – ou não – com o passar dos anos.

Os significados produzidos pela estudante nos faz refletir que vivemos um dos sintomas da sociedade líquida moderna, em que as pessoas são movidas pelo consumismo, pela sedução capitalista e pela ilusão do ter. A esse respeito, Bauman (2008) chama atenção para o fato de que, ao mesmo tempo em que a sociedade de consumo atribui poder às pessoas para que se sintam bem enquanto compram, elas são vistas como mercadoria, pois, segundo ele “[...] a característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadoria” (BAUMAN, 2008, p. 20).

É preciso deixar claro que para Bauman, o consumo não é algo negativo, pois é uma necessidade vital humana, mas o consumismo é característica de uma sociedade cujos valores são demasiadamente materialistas e na medida em que tudo é líquido, os indivíduos tendem ao consumismo instantâneo como forma de superar um vazio existencial que nem sempre é preenchido.

Do ponto de vista da Educação Financeira, é importante que desde cedo as crianças e as pessoas de um modo geral, entendam que não é errado consumir bens ou serviços que não sejam estritamente essenciais. É normal ter desejos, mas é preciso ter em mente que vivemos em uma sociedade voltada para o consumismo e que por isso, é preciso ter consciência da importância da tomada de decisão sobre as nossas escolhas.

É preciso deixar claro que a forma como as pessoas usam o dinheiro, varia de acordo com sua realidade socioeconômica e com a ordem de prioridade que elas estabelecem. Há aqueles que o utilizam para atender um desejo em curto, médio e longo prazo, enquanto há outros que o empregam para um futuro financeiro saudável ou para o atendimento das necessidades.

Nos significados produzidos pelos estudantes, percebemos que além de usar o dinheiro para o atendimento das necessidades (listadas pelas crianças como precisar ir ao médico, comprar remédios, o gás de cozinha e alimentos), a ideia de usá-lo para ajudar nas despesas de casa, esteve presente de forma muito forte em quatro enunciações dos participantes. Dessa forma, pensamos na temática Ajudar nas despesas familiares, uma vez que eles traziam claramente em suas enunciações, quais eram as despesas que o dinheiro deveria ser usado.

Na fala de EDA2 (pública municipal localizada na zona urbana) vemos notadamente que ela elenca quais as despesas domésticas que o dinheiro deveria ser usado. O fato de os estudantes (com exceção dos da EA) produzirem tal significado demonstra por um lado, que eles têm uma consciência sobre a gerência do dinheiro e por outro, nos faz perceber quão importante é o papel da Educação Financeira, pois, há quem diga que as crianças não têm gerência dos seus próprios recursos, mas quando fazemos a leitura plausível dos significados produzidos, percebemos que essa visão cai por terra, pois, vimos – a partir de suas falas – que eles têm maturidade de pensar na responsabilidade na gestão das finanças.

Como dito anteriormente, os estudantes da Escola A não produziram significados para o uso do dinheiro relacionando-o à ajuda nas despesas domésticas. Tal fato nos leva a acreditar que isso pode estar relacionado às suas condições socioeconômicas, pois, pelo fato de seus responsáveis financeiros estarem empregados e eles não terem que passar por dificuldades no que diz respeito às despesas domésticas, essa não seja uma preocupação para eles, ao contrário, por exemplo, da realidade dos estudantes das Escolas D e E que têm uma vivência sobre o que é escassez e dificuldade, por isso que afirmamos que a depender do contexto que o sujeito está inserido, o dinheiro assume significados diferentes.

De modo geral, embora a Educação Financeira seja uma discussão recente nos espaços escolares, é possível perceber através das enunciações dos estudantes, a presença de temáticas de EF. Seja por meio de experiências vividas nos espaços escolares, por experiências pessoais na compra e venda de produtos, ou pelo uso do

livro didático – os quais trazem temáticas variadas, embora em pouca quantidade, de acordo com o estudo de Santos (2017) – o fato é que esses estudantes apresentam um pensamento bem reflexivo quanto ao uso do dinheiro, pois, não vimos em suas ações enunciativas uma alusão à compra por influência das mídias e das propagandas, nem por impulso.

Reforçamos que embora a Educação Financeira seja uma temática obrigatória nos currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, é preciso que os professores passem por um processo formativo seja ela inicial ou continuada, pois, em sala de aula, ela não pode ser abordada única e exclusivamente pelo viés do poupar para um consumo posterior, sem o desenvolvimento de uma discussão crítica e reflexiva sobre os aspectos sociais, ambientais, políticos e éticos envolvidos e as temáticas de EF representam um caminho para que essas discussões sejam feitas no ambiente escolar, pois, é de suma importância transpor para a sala de aula, diferentes situações de consumo.

Com base no que os dados têm nos mostrado, consideramos pertinente apresentar para o leitor as temáticas de EF que foram identificadas nos discursos dos estudantes, por tipo de escola.

5.3.1 – Temáticas de Educação Financeira identificadas nas enunciações dos estudantes por tipo de escola.

Como dito anteriormente, nesta seção apresentaremos um panorama das temáticas que foram identificadas nas enunciações dos estudantes, por tipo de escola. Ressaltamos que o nosso propósito não é o de estabelecer uma ordem de classificação, ou dizer qual escola teve o melhor desempenho, antes o nosso objetivo é deixar claro para o leitor quais temáticas aparecerem em cada uma das escolas participantes do estudo. O Quadro 25 apresenta esse panorama.

Quadro 25 – Panorama geral das temáticas de EF identificadas nos discursos dos estudantes por tipo de escola

Escola	EA	EB	EC	ED	EE
Temáticas	Valor do dinheiro	Atitudes ao comprar	Atitudes ao comprar	Guardar para adquirir bens ou serviços	Atitudes ao comprar
	Guardar para adquirir bens ou serviços	Guardar para adquirir bens ou serviços	Guardar para adquirir bens ou serviços	Valor do dinheiro	Guardar para adquirir bens ou serviços
	Produtos				

	financeiros Sustentabilidade e solidariedade	Desejo versus necessidade Valor do dinheiro Produtos financeiros Sustentabilidade e solidariedade Consumismo	Valor do dinheiro Sustentabilidade e solidariedade	Ajudar nas despesas familiares	Desejo versus necessidade; Valor do dinheiro Sustentabilidade e solidariedade Ajudar nas despesas familiares
Total	4	6	4	3	6

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como pode ser observado no quadro acima, as temáticas de Educação Financeira discutidas por Santos (2017), apareceram com mais frequência na EB (de valor médio de mensalidade) e na EE (pública municipal localizada na zona rural), o que não significa dizer que ambas as escolas estão em uma posição superior que as demais. Acreditamos que pelo fato de as experiências com o dinheiro ser diferente para cada estudante, umas temáticas foram mais mobilizadas do que outras.

Os dados ainda nos mostram que, independente do tipo de escola, as temáticas, estiveram presentes nas enunciações dos estudantes, umas com mais frequência, como por exemplo, valor do dinheiro e guardar para adquirir bens ou serviços, e outras com menos, como produtos financeiros. Tal fato nos faz refletir que de forma direta ou indireta, a EF faz parte da vida das crianças, pois, trouxeram em suas falas, uma visão bem consciente para o uso do dinheiro.

Em nenhum momento vimos em suas falas uma alusão à compra de produtos por impulso e/ou por influência da mídia, o que é de se esperar nessa faixa etária. Antes vimos uma preocupação em usar o dinheiro para comprar produtos necessários, para ajudar nas despesas de casa e para investir em um sonho futuro. Desse modo, consideramos que há internalizado nesses estudantes um senso crítico e reflexivo, que independe das classes sociais em que eles estão inseridos.

Como pesquisadoras e educadoras, ao vermos crianças de distintas realidades socioeconômicas pensando e produzindo significados para a Educação Financeira, nos faz entender que a temática está presente em diferentes classes sociais, pois ela transcende e perpassa cada uma delas. No entanto, por mais que saibamos que cada classe a interpreta de uma forma, acreditamos que o desenvolvimento de uma

consciência crítica e reflexiva sobre o uso do dinheiro vale para todas as pessoas, de qualquer raça, gênero ou classe social.

Contudo, esse pensar reflexivo deve ser uma atividade constante, pois, em meio a uma sociedade que impõe cada vez mais ao indivíduo um padrão de vida e de consumo a ser seguido, é extremamente importante que as pessoas de um modo geral, saibam pensar por si só e tomem suas próprias decisões sem amarras ou julgamentos de terceiros, e a Educação Financeira representa um caminho para isso.

Assim sendo, independente para quem seja a educação financeira, é importante que o contato com a temática se inicie cedo e dentro do contexto familiar e que a escola apenas reforce os conhecimentos prévios dos alunos, pois não podemos deixar essa responsabilidade única e exclusivamente para os que fazem a educação. A escola, enquanto instituição, tem papel crucial na e para a formação política, intelectual e social do aluno, no entanto, são como os exemplos pessoais que as crianças aprendem como viver em sociedade, e como lidar diante de diversas situações, entre elas a de cunho financeiro.

Tendo sido feitas as análises, apresentamos a seguir algumas de nossas considerações.

CONSIDERAÇÕES

Neste estudo, procuramos analisar como estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental se posicionam diante de uma situação de Educação Financeira, envolvendo o uso e o valor do dinheiro. Especificamente buscamos entender quais os significados (LINS, 2012) que estudantes de diferentes realidades socioeconômicas atribuem para o uso e valor do dinheiro e identificar nos discursos dos estudantes temáticas de Educação Financeira discutidas por Santos (2017).

Inicialmente foi observado que a Educação Financeira, como uma política pública, surgiu como uma resposta para melhorar a compreensão dos indivíduos sobre produtos do mercado financeiro e para difundir uma cultura de EF no país, e que apesar de todas as ações desenvolvidas pela Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF (2010), ainda há professores com dificuldades em abordar a temática em sala de aula e escolas que não reorganizaram sua matriz curricular para abordar a EF de forma interdisciplinar e transversal, como prevê a BNCC e o Currículo de Pernambuco.

Vimos que por se tratar de uma tendência mundial, há criação de estratégias nacionais de Educação Financeira, espalhadas em diferentes países. Seja através de programas consolidados, ou em andamento, o fato é que a EF atravessa diferentes continentes, que reconhecem sua importância para o desenvolvimento socioeconômico do país e para alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Verificamos, por meio de buscas na Plataforma Sucupira, que há poucos estudos que procuram investigar o processo de tomada de decisão com estudantes da Educação Básica, sobretudo com os do 5º ano do Ensino Fundamental. Verificamos também que a maioria das pesquisas versa sobre a tomada de decisão na gestão de fundos e investimentos, a importância da liderança autêntica na tomada de decisão, os fatores psiconeuroendócrinos envolvidos no processo de tomada de decisão e o papel da geostatística e do geoprocessamento aplicados à tomada de decisão.

Por haver esta lacuna, nossa problemática de pesquisa consistiu em entender (i) o que pensam e quais aspectos são considerados por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental para tomar decisões? e (ii) há diferenças na forma de produzir significados por crianças de contextos socioeconômicos distintos?

O que pensam e quais aspectos são considerados por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental para tomar decisões?

As análises mostraram que com exceção de EBA2 (de valor médio de mensalidade) e EDA1 (pública municipal localizada na zona urbana), os demais estudantes produziram significados para além de aspectos matemáticos como ganhar ou perder, lucrar e investir.

Percebemos que o processo de produção de significados, não se pautou pelo viés da matemática, uma vez que fatores sociais e financeiros estiveram presentes nos discursos dos estudantes, como forma de legitimar as suas decisões e produzir significado ao uso do dinheiro. Em alguns momentos, as respostas dadas, apresentaram influência da vida familiar, pois, os estudantes expuseram ideias bem específicas, que não parecem ser apenas conceitos trabalhados e discutidos em sala de aula e em outros, demonstram não compreender o que dá para comprar realmente com o valor (R\$ 100,00) apresentado.

Isso confirma o que vem sendo discutido por Muniz, Pessoa e Kistemann Jr. (2018) quando discutem que “a matemática não pode ser o único fator para uma tomada

de decisão consciente, pois questões emocionais, psicológicas ou de necessidade no momento, podem interferir na chamada racionalidade econômica do indivíduo-consumidor” (MUNIZ; PESSOA; KISTEMANN JR. 2018, p. 17) e também aponta uma semelhança na forma de operar dos estudantes do 5º ano, com os dos anos finais do Ensino Fundamental, pois, assim como acontece com os do 7º, 8º e 9º ano, que de acordo com os estudos de Campos (2012), Carvalho (2014), Dias (2015) e Nazareno (2015), tomam suas decisões para além de aspectos matemáticos, considerando suas crenças, experiências pessoais e comportamentais para chegarem a uma tomada de decisão, vimos que isso também ocorre com os nossos sujeitos de pesquisa.

Tal achado de pesquisa nos faz concluir que diante de quaisquer situações, incluindo as de EF, os estudantes podem mobilizar conhecimentos diferentes, bem como estabelecer conexões entre diferentes campos com experiências pessoais, sem ser estritamente pelo viés da matemática, o que também legitima seu pensamento, uma vez que se trata de uma expressão racional do conhecimento.

Há diferenças na forma de produzir significados por crianças de contextos socioeconômicos distintos?

Com base nas análises realizadas, é possível afirmar que embora os estudantes tenham operado na mesma direção, há em suas ações enunciativas, diferenças que provém do seu contexto e de sua realidade socioeconômica. Vimos por meio das análises, que há sentidos diferentes em suas justificações e esse fato está fortemente relacionado às suas vivências pessoais, pois, por serem de contextos socioeconômicos distintos e terem experiências variadas com o dinheiro, acabou refletindo na forma como os estudantes produziram significados.

A análise nos mostrou que enquanto os estudantes da EA (de valor mais alto de mensalidade) produziram significados para o uso do dinheiro, o relacionando à compra de produtos necessários e para um uso posterior, os estudantes da EB (de valor médio de mensalidade), trouxeram em suas enunciações o uso do dinheiro como forma de atender um desejo e uma necessidade, os da EC (de valor mais baixo de mensalidade) para diversão e para ajudar as pessoas e os da ED e EE (públicas municipal) apresentaram uma sensibilidade e uma preocupação maior em ajudar nas despesas familiares. Por isso que dizemos que embora tenham operado na mesma direção, a

produção de significados foi diferente, pois, os alunos transpuseram elementos de suas vivências pessoais para suas enunciações.

Quais as implicações do presente estudo e a sua contribuição para pesquisas a posteriori?

Com base no que temos discutido, o presente estudo avança por preencher a lacuna encontrada na Plataforma Sucupira, no que diz respeito à ausência de estudos que investigam a produção de significados em situações de Educação Financeira, com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo com os do 5º ano. Também progredimos em relação ao estudo de Santos (2017), pois, enquanto as categorizações das temáticas foram feitas a partir de materiais didáticos estanques, o nosso olhar envolveu sujeitos reais, em contextos socioeconômicos distintos.

Por fim, pelo fato de a Educação Financeira não ter conteúdos definidos, direcionar o olhar para o aluno e entender primeiro como eles pensam e produzem significados sobre a Educação Financeira, é a principal contribuição do nosso estudo, pois, nos dá um norte para pensar em propostas de ensino que estejam próximas e vinculadas a sua realidade, pois, é preciso considerar o contexto social dos estudantes, suas experiências e conhecimentos sobre as questões financeiras para pensar em processos de intervenção.

Para estudos futuros, seria interessante ampliar a quantidade de sujeitos para confirmarmos se com uma amostra maior de participantes, os resultados permaneceriam os mesmos ou divergiriam. Outra pesquisa poderia ser realizada entre municípios diferentes, a fim de identificar semelhanças e diferenças nas formas de operar dos estudantes. Ademais, para além de entrevistas com estudantes, buscar informações com os professores sobre a forma como a EF é abordada em sala de aula, como também realizar entrevistas com os pais para saber como as discussões sobre a EF fazem parte das vivências pessoais dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AEF (Brasil). **Relatório anual 2017**. In: Relatório anual 2017. [S. l.], 2018. Disponível em: http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2018/08/RAAEFBrasil_07082018_Vers%C3%A3oFinal.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

ASIC. **National Consumer and Financial Literacy Framework**. Disponível em: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Consumer_Financial_Literacy_Framework_FINAL.pdf. Acesso em 06 out. 2020.

ASIC. **Financial Literacy in schools**. Disponível em: <https://asic.gov.au/regulatory-resources/find-a-document/consultation-papers/cp-45-financial-literacy-in-schools/>. Acesso em 06 out. 2020.

ASIC. **National Financial Literacy Strategy**. Disponível em: <https://financialcapability.gov.au/files/national-financial-literacy-strategy-2014-17.pdf>. Acesso em 06 out. 2020.

ALMEIDA, R.; KISTEMANN Jr, M. A. Sobre a organização e análise de pesquisas na Educação Matemática brasileira em Educação Financeira (1999-2015). **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 6, p. 1-20, 2016.

ARAÚJO, F.C; CALIFE, F.E. **A história não contada da Educação Financeira no Brasil**. Disponível em: <https://www.boavistaservicos.com.br/wp-content/uploads/2014/08/A-hist%C3%B3ria-n%C3%A3o-contada-da-educac%C3%A7%C3%A3o-financeira-no-Brasil.pdf>. Acesso em 25 nov. 2019.

KIMURA, H.; BASSO, L. F. C; KRAUTER, E. Paradoxos em finanças: teoria moderna versus finanças comportamentais. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 41-58, 2006.

BAUDRILLARD, J. **A sociedade de Consumo**. 1ª ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2007.

BAUMAN, Z. **Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

BRASIL. **Banco Central do Brasil: Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira**, 2010. Disponível em: http://www.bcb.gov.br/pre/pef./port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf. Acesso em: 07 dez. 2019.

BRASIL. Educação Financeira nas escolas: **ensino fundamental**. Comitê Nacional de Educação Financeira – CONEF, 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Temas contemporâneos Transversais na BNCC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em 14 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: versão final. MEC, Brasília, 2017

CAMPOS, M.B. **Educação Financeira na Matemática do Ensino Fundamental**: uma análise da produção de significados. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas da UFJF, Minas Gerais, 2012. Disponível em: http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-_Marcelo-Bergamini-Campos.pdf. Acesso em: 04 dez. 2019.

CAMPOS, A. B. **Educação Financeira Crítica e a tomada de decisões de Consumo de Jovens indivíduos-consumidores**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juíz de Fora, Minas Gerais, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Andre-Campos.pdf>. Acesso em 04 fev. 2020

CARVALHO, R. G. **Educação Financeira Escolar**: Orçamento Familiar. 2014, 37 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juíz de Fora, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/mestradoedumat/wp-content/uploads/sites/134/2011/09/Produto-Introdu%C3%A7%C3%A3o-pdf.pdf>. Acesso em 06 out. 2020.

CARAVANTES, Geraldo; PANNO, Cláudia; KLOECKNER, Mônica. **Administração: teorias e processo**. São Paulo: Pearson, 2005. p. 572

CHIARELLO, A. P.; BERNARDI, L. S.: Educação Financeira: Novos Desafios na Formação Continuada de Professores. **Boletim do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática**. Rio de Janeiro, v.26, nº. 66, p.31-44, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/gepem.2015.026>. Acesso em: 13 dez. 2019

CHURCHILL, J. ; PETER, J. P. **Marketing**: criando valor para os clientes. Tradução de Cecília Camargo Bartalotti; Cid Knipel Moreira. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

COUTINHO, C.; TEIXEIRA, J. Letramento Financeiro: Um Diagnóstico de Saberes Docentes. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v.10, nº. 2, p.1-22, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/issue/view/2362> Acesso em 12 dez. 2019.

CIEEF. **Estrategia nacional de educación económica y financiera de colombia (eneef)**. Disponível em: <http://bancadelasoportunidades.gov.co/sites/default/files/2017-06/Documento%20Final%20Educaci%C3%B3n%20financiera%20EEF%2023%20juni.o.pdf>. Acesso em 06 out. 2020.

COLOMBIA. **Mi plan, mi vida y mi futuro orientaciones Pedagógicas para la Educación Económica Y Financiera**, 2014. Disponível em: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-343482_archivo_pdf_Orientaciones_Pedag_Educ_Economica_y_Financiera.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.

CAMERER, C. E LOEWENSTEIN, G. **Behavioral Economics: Past, Present, Future**. Princeton: Princeton University Press, 2003.

DIAS, L. C. **“Saindo da Zona de Conforto”: Investigando as ações e as tomadas de decisão de alunos-consumidores do 8º ano do ensino fundamental em situações-problema financeiro-econômicas.** 2015, 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/mestradoedumat/wp-content/uploads/sites/134/2011/05/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Luciana-Cordeiro-Dias.pdf>. Acesso em 06 out. 2020.

ESTADOS UNIDOS. **Financial Literacy and Education Commission.** Promoting Financial Sucess in the Unites States. Disponível em: https://www.mymoney.gov/Pages/default.aspx.pdf?financialeducation.org/United_States_National_Strategy_for_Financial_Literacy.html. Acesso em: 14 nov. 2019.

EL SALVADOR. **Dossier de educación Financiera,** 2018. Disponível em: <http://www.educacionfinanciera.sv/wp-content/uploads/2019/05/dossier-pef-web.pdf>. Acesso em 06 out. 2020.

FRANCISCO, C. A. **O Modelo dos Campos Semânticos como Instrumento de Leitura da Prática Profissional do Professor de Matemática.** Disponível em: http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebiapem2008/upload/306-1-A-gt1_francisco_ta.pdf. Acesso em 06 out. 2020.

FERNANDES, F.D.A. **Dispositivos móveis no Ensino de Educação Financeira Escolar:** análise e aplicação de tarefas. 2018. 76 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas da UFJF, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Fausto.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.

FLANDERS, N. A., **Analyzing Teaching Behavior,** Addison-Wesley Company, USA, 1970.

GHANA. **National pre-tertiary Education curriculum framework,** 2018. Disponível em: <https://nacca.gov.gh/wp-content/uploads/2019/04/National-Pre-tertiary-Education-Curriculum-Framework-final.pdf>. Acesso em 06 out. 2020.

GOMES, F. **Educacion Financiera: retos y lecciones a partir de experiencias representativas en el mundo.** Colombia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1054>. Acesso em 06 out. 2020.

GRIFONI, A. **Current Status of National Strategies for Financial Education: A Comparative Analysis and Relevant Practices.** Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/5k9bcwct7xmn-en> . Acesso em 07 de nov. de 2019.

GILOVICH, T. ; GRIFFIN, D. ; KAHNEMAN, D. **Heuristics and Biases the psychology of intuitive judgment.** Cambridge University Press 2002.

HENRIQUES, M. D. **Um estudo sobre a produção de significados de estudantes do ensino fundamental para área e perímetro.** 2011. 218f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

HOFMANN, R.; MORO, M. L. Educação matemática e educação financeira: perspectivas para a ENEF. **Zetetiké**, Campinas, v. 20, n.º. 38, p. 37-54, 2012.

ÍNDIA. **National Strategy for Financial Education**, 2012 Disponível em: <https://rbidocs.rbi.org.in/rdocs/PublicationReport/Pdfs/NSFE016072012.pdf>. Acesso em 27 dez. 2019.

ÍNDIA. **Money SmartSchool**. Disponível em: <https://www.ncfe.org.in/program/mssp>. Acesso em 06 out. 2020.

JOANELLA, C.R.A. **Representações Semióticas mobilizadas por licenciandos em Matemática ao tomar decisões diante de situações econômico-financeiras**. 2017. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) – Centro de Ciências Naturais e Exatas da UFSM, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14905>. Acesso em: 05 dez. 2019.

KISTEMANN JR., M. A. **Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores**, 2011. 540 fl. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências De Ciências Exatas da UEP, Rio Claro, 2011.

KAHNEMAN, D. **Rápido e Devagar: duas formas de pensar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. Disponível em: <https://fernandonogueiracosta.files.wordpress.com/2015/08/kahneman-daniel-rapido-e-devagar-duas-formas-de-pensar.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

KOTLER, P. ARMSTRONG, G. **Princípios de marketing**. 9 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2003.

KOTLER, P. KELLER, K. L. **Administração de marketing**. 12 ed. São Paulo: Pearson, 2006.

LINS, R. C. Epistemologia, História e Educação Matemática: tonando mais sólidas as bases da pesquisa. **Revista da SBEM**. S.P., Campinas, v.1. set., 1993. p.75-91.

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

LINS, R. A diferença como oportunidade para aprender. In: XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre: EdUPUCRS, v. 3. p. 530-550, 2008.

LINS, R. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: ANGELO, Claudia Laus [et al.] (orgs.). **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história**. São Paulo: Midiograf, 2012, p. 11- 30. Disponível em: <http://sigma-t.org/permanente/2012.pdf>. Acesso em 28 dez. 2019.

LINS, R. C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A.V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p. 75-94. (seminários & Debates)

LINS, R. C. (2001) The production of meaning for algebra: a perspective based on a theoretical model of semantic fields. In: SUTHERLAND, R. et al. (Ed.). **Perspectives on school algebra**. London: Kluwer Academic Publishers, p.37-60.

MELO, D. P. **Educação financeira e matemática financeira: compreendendo possibilidades a partir de um grupo de estudo com professores do ensino médio** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2019.

MENDONÇA, J.M. **Experiência de Educação Financeira na Educação Infantil na rede municipal de Recife: materiais e formações**, 2020. f. Dissertação (mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação da UFPE, Recife, 2020.

MERLO, E.; CERIBELI, H. **Comportamento do consumidor**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

MULAZANI, L. **Produção de significados para objetos de aprendizagem: de autores e leitores para a educação matemática**. 2007, 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/12133/2007_santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 06 out. 2020. fr

MUNIZ, I. Educação econômico-financeira: Uma nova perspectiva para o ensino médio. **Actas del VII CIBEM** ISSN 2301-0797. 16 a 20 de setembro de 2013.

MUNIZ, I. **Situações Financeiras e Ambientes de Aprendizagem: Perspectivas para o Ensino Médio**. In: Boletim do LABEM, ano 6, n. 10, jan/jun de 2015

MUNIZ, I. Jr. **Econs ou Humanos?** Um estudo sobre a tomada de decisão em Ambientes de Educação Financeira Escolar. 2016. 411 f. Tese (doutorado em Engenharia de Produção) – Instituto Alberto Luiz Coimbra da UFRJ, Brasil, 2016.

MUNIZ, I. Educação Financeira e a sala de aula de Matemática: Conexões entre a pesquisa acadêmica e a Prática Docente. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, XII, 2016, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: SBEM, 2016. p. 2-3.

MUNIZ, I. Jr; JURKIEWICZ, S. (2013). Educação Econômico-Financeira: uma nova perspectiva para o Ensino Médio. In VII Congresso Iberoamericano de Educación Matemática (12, pp. 3125-3135). Curitiba. **Actas del VII CIBEM**, Montevideo, Uruguai: XI ENEM.

NAZARENO, J. M. D. **Educação Financeira Escolar: A noção de Juros**. 2015, 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em:

<http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/3605/1/jesusnazarenomartinsdias.pdf>. Acesso em 06 out. 2020.

OLIVEIRA, A. **Educação Financeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental: como tem ocorrido na sala de aula?**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação da UFPE, Recife, 2017.

OLIVEIRA, A. Educação Financeira: como está sendo abordada nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental? **Anais [...]** Curitiba, 2016. p. 1-12 Disponível em: http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wpcontent/uploads/2016/04/gd15_anaelize_oliveira.pdf. Acesso em 02 nov. 2019.

OECD. **The Status of Financial Education in Africa**, 2012. Disponível em https://www.oecd-ilibrary.org/finance-and-investment/the-status-of-financial-education-in-africa_5k94cqxx90wl en. Acesso em: 07 dez. 2019

OECD. **La educación financiera en américa latina y el caribe situación actual y perspectivas**. Disponível em: https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD_CAF_Financial_Education_Latin_AmericaES.pdf. Acesso em 08 dez. 2019.

OECD. **National Strategies for Financial Education**. Disponível em: <http://www.oecd.org/finance/National-Strategies-Financial-Education-Policy-Handbook.pdf>. Acesso em 12 dez. 2019.

OECD. **International Network on Financial Education**. Disponível em: <https://www.oecd.org/financial/education/oecd-international-network-on-financial-education.htm>. Acesso em 06 out. 2020.

OECD. **Princípios de alto nível da INFE para avaliação de programas de educação financeira**. Disponível em: [https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/\[PT\]%20Principios%20INFE%20Programas%20de%20FinEd.pdf](https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/[PT]%20Principios%20INFE%20Programas%20de%20FinEd.pdf). Acesso em 06 out. 2020.

PESSOA, C.A.S. Educação Financeira: O que tem sido produzido em mestrados e doutorados defendidos entre 2013 e 2016 no Brasil? In: CARVALHÊDO, J.; CARVALHO, M. V.; ARAUJO, F. (orgs.) **Produção de conhecimentos na Pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: realidades e possibilidades**. Teresina: EDUPI, 2016. E-book. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/67970954/trabalhos-encomendados-e-book>. Acesso em: 18 nov. 2019.

PESSOA, C.A.S; MUNIZ, I.J; KISTEMANN,M.A.JR. Cenários sobre Educação Financeira Escolar: entrelaçamentos entre a pesquisa, o currículo e a sala de matemática. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v. 9, nº. 1-2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/236528>. Acesso em: 27 nov. 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Caderno de Matemática e Ciências**, 2019. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/17691/CURR%C3%8DCULO%20DE%20PERNAMBUCO%20%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20ENSINO%20FU%2>. Acesso em: 21 nov. 2019.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Supervisores Financeiros. **Plano Nacional de Formação Financeira 2016-2020**. Disponível em: https://www.todoscontam.pt/sites/default/files/taxonomy_file/pnff16-20.pdf. Acesso em 10 dez. 2019.

RESENDE, A. **A Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura da produção de significados financeiro-econômicos de dois indivíduos consumidores**. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas da UFJF. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/mestradoedumat//files/2011/05/DISSERTA%c3%87%c3%83O-AMANDA-FABRI-DE-RESENDE.pdf>. Acesso em 06 out. 2020.

ROLIM, M. R. L. B.; MOTTA, M. S. O estado da arte das pesquisas em matemática financeira nos programas de mestrado e doutorado da área de ensino da Capes. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 537-556, Mai. 2014.

RICHERS, R. O enigmático mas indispensável consumidor: teoria e prática. **Revista de Administração**, V.19(3), p.46-56, Julho/Setembro, 1984. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rausp/issue/view/11434/1768>. Acesso em 06 out. 2020.

SAMSON, 2015. “**Introdução à economia comportamental e experimental**3”. Guia de Economia Comportamental e Experimental, 2015, p. 26.

SAMSON, A. **A Economia Comportamental**. In: Guia de Economia Comportamental e Experimental. 1ª ed. São Paulo: Economia Comportamental.org, 2015.

SENT, E. BehavioralEconomics: HowPsychologyMade Its (Limited) Way Back intoEconomics. History of PoliticalEconomy, v. 36, n. 4, p. 735-760, 2004.

SANTOS, L. T. **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?. 2017. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação da UFPE, Recife, 2017.

SOLOMON, Michael R. **O Comportamento do Consumidor**: comprando, possuindo e sendo. 7. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. **BOLEMA**, Rio Claro, SP, ano 13, n. 14, p. 66-91, 2000.

SILVA, A.M. **Sobre a Dinâmica da Produção de Significados para a Matemática**. 2003. 244 f. Tese (doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UEP, Rio Claro, 2003. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102156/silva_am_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 30 dez. 2019.

SILVA, I. T. **Programa de educação financeira nas escolas de ensino médio: uma análise dos materiais propostos e sua relação com a matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação da UFPE, Recife, 2017.

SILVA, A. M; LINS, R. C. Sobre a dinâmica da produção de significados para a Matemática. **JIEEM- Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**. V.6(2), 2013, p.1-30

SAIOL, M.N.O. **Chat e Educação Financeira Escolar: investigando interações em um ambiente virtual de aprendizagem**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas da UFJF, Minas Gerais, 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Disserta%C3%A7%C3%A3oMeiriele-N.-O.-Saiol7.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

SILVA, A. M. S; POWELL, A. B. Um programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica. **Anais [...]** Paraná, 2016. p. 1-17. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5940248-Um-programa-de-educacao-financeira-para-a-matematica-escolar-da-educacao-basica.html>. Acesso em: 14 dez. 2019.

SILVA, A.; POWELL, A. Educação Financeira na Escola: a perspectiva da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, v.24, nº 66, p. 3-19, 2015.

SIMON, Herbert A. (1956) “Rational choice and the structure of the environment”, **Psychological Review**, vol. 63, March, compiled in, and quoted from, de, Simon (1957: 261-273)

TEIXEIRA, W. C; KISTEMANN, M.A.JR. Uma investigação sobre a inserção da Educação Financeira em um curso de serviço de Matemática Financeira para graduandos de um curso de Administração. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.19, nº. 1, p. 223-249, 2017. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/27828/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

U.S. DEPARTMENT OF THE TREASURY. **Federal Financial Literacy Reform Coordinating and Improving Financial Literacy Efforts**, 2019. Disponível em: <https://home.treasury.gov/system/files/136/FFLRCoordinatingImprovingFinancialLiteracyEfforts.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

VIDA E DINHEIRO. **Quem Somos**: Comitê Nacional de Educação Financeira. In: Quem Somos . [S. l.], 2019. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/enef/>. Acesso em: 16 set. 2019.

VIDA E DINHEIRO. **Mapeamento Nacional 2018**. In: 2º Mapeamento Nacional das Iniciativas de Educação Financeira: Mapeamento Nacional 2018. [S. l.], 2018.

Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/2-mapeamento/>. Acesso em: 30 set. 2019.

VIDA E DINHEIRO. **Orientações para a Educação Financeira nas escolas.** Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/DOCUMENTO-ENEF-Orientacoes-para-Educ-Financeira-nas-Escolas.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

VIEIRA, G.S.; MENDONÇA, J.M.; SILVA, J.R. **Educação Financeira:** concepções e possibilidades elencadas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2019 (artigo não publicado, apresentado na disciplina Tópicos em Educação Financeira, ministrada em 2019.1 no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da UFPE).

VIEIRA, G. S.; MELO, D. P.; PESSOA, C. Educação Financeira na BNCC: Quais as orientações? **Anais**, [...] Mato Grosso, 2020. Disponível em: <https://matematicanaescola.com/eventos/index.php/ienopem/ienopem/paper/viewFile/51/28>

VIEIRA, G.S.; PESSOA, C. A.S. Educação Financeira pelo mundo: Como se organizam as Estratégias Nacionais? **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.22, nº. 2, p. 658-688, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/47580>.

APÊNDICE A – Termo de consentimento Livre e Esclarecido enviado para os pais e/ou responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais e/ou responsáveis, como pesquisadora, eu, Glauciane da Silva Vieira, aluna regulamente vinculada ao Curso de Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação da professora Dra. Cristiane Azêvedo dos Santos Pessoa, venho por meio deste, pedir autorização para que seu/sua filho(a), estudante do 5º ano do Ensino Fundamental, da escola (xx) participe como voluntário(a) da nossa pesquisa intitulada **“Educação Financeira e Tomada de Decisão: Significados produzidos por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental”**. A referida pesquisa tem como objetivo analisar como estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental se posicionam diante de uma situação de Educação Financeira, envolvendo o uso e o valor do dinheiro. Saber tomar decisões é uma competência fundamental na vida de qualquer indivíduo, pois, quer queiramos ou não, fazemos escolhas todos os dias de forma consciente e inconsciente. Para isso, elaboramos uma situação de educação financeira e convidamos seu/sua filho(a) para responder esta situação por meio de uma entrevista remota. Garantimos que esta situação de educação financeira não valerá como nota escolar. A entrevista acontecerá em dia e horário autorizado pelos senhores e será utilizada como dados da pesquisa. Esses dados ficarão guardados sigilosamente por mim e serão destruídos após cinco anos. Informamos que não haverá qualquer custo para nenhum dos estudantes participantes da pesquisa, nem remuneração. Quanto aos riscos que seu/sua filho(a) poderia sentir, esses seriam: (a) o desconforto pela minha presença e (b) a timidez na hora da entrevista. Com relação aos benefícios, a pesquisa irá contribuir para a sua formação e também na solução de problemas diários que envolvam aspectos financeiros, sociais e pessoais. Salientamos que nossa intenção não é mensurar respostas certas e/ou erradas, antes buscamos refletir sobre as respostas dos estudantes. É importante informar que o anonimato de seu/sua filho(a) será preservado e que, a qualquer momento, ele ou os senhores poderão pedir mais esclarecimentos sobre esse projeto nos contatos abaixo. Caso seu/sua filho(a) queira desistir, basta me avisar, e todas as informações e materiais coletados serão destruídos. Como responsável por este estudo, comprometo-me arcar com qualquer prejuízo de ordem física ou moral decorrente desta pesquisa. Para quaisquer esclarecimentos e/ou dúvidas, entrar em contato comigo, Glauciane Vieira (cel:) ou com a Profa. Dra. Cristiane Pessoa (cel:).

Glauciane Vieira

(responsável)

Cristiane Pessoa

(Professora Orientadora)

Eu, _____,
responsável pelo (a) estudante _____,
compreendi os objetivos e os procedimentos da pesquisa **“Educação Financeira e Tomada de Decisão: Significados produzidos por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental”** e assino este termo de consentimento, pois estou ciente de que meu/minha filho(a), participará de atividades propostas pela pesquisadora com o objetivo de ajudá-la na apropriação de novos conhecimentos.

Assinatura ou impressão datiloscópia do
responsável pelo(a) estudante

Havendo impressão datiloscópia, seguem assinaturas das testemunhas

Nome:
Testemunha 1

Nome:
Testemunha 2

Recife, _____ de _____ de 2020.

APÊNDICE B – Questionário socioeconômico dos participantes e entrevistas

Escola A – valor mais alto de mensalidade

Qual o seu nome? A1 Em qual bairro você mora? Aldeia Você mora: • Em casa própria (X) • Em apartamento próprio • Em casa alugada • Em apartamento alugado • Na casa dos avós ou de algum parente • Outra alternativa. Qual? Quem mora com você? Meu pai e minha mãe. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? Ele é delegado da polícia federal. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? Ela é advogada. Quem é responsável pela manutenção financeira da sua casa? • Pai/mãe (X) • Somente um dos pais. Qual? • Avós • Outro. Quem? O responsável financeiro pela sua casa está empregado/empregada? Sim.	Nome da escola: EA
---	---------------------------

E: Tito é um garoto que ganhou de presente de aniversário, cem reais e não sabe como usar esse dinheiro. Como você acha que ele deveria usar?

R: É... Eu dizia pra ele ajudar um pouco a família com esse dinheiro e depois gastar com coisas necessárias que ele precisa.

E: E quanto ele deveria dar para a família?

R: Ele daria cinquenta reais para a família e cinquenta reais ficava para ele.

E: Por que ele deveria dar 50,00 para a família dele?

R: Deixa eu pensar... É que a família dele, vamos dizer que dá muitas coisas que ele queria e dá a família é uma forma de retribuir as coisas que a família faz por ele.

E: Entendi. E com os outros 50,00 que coisas necessárias ele deveria comprar?

R: Se ele tiver precisando de roupas, calças, shorts, essas coisas assim, ele pode comprar isso. E também ele pode comprar livros para ele ler.

R: Por que roupas e livros?

R: Porque roupas é uma coisa que a gente usa muito no dia-a-dia e livros é uma coisa que é bom pra nosso aprendizado.

E: E com esse valor você acha que daria para comprar livros e roupas?

R: Não necessariamente ele precisa comprar muitas roupas, entendeu? E nem muitos livros.

E: Por que não necessariamente?

R: Porque roupas é uma coisa que se usa muito, porém eu acho que não tem necessidade de comprar muitas.

E: Por que não tem necessidade de comprar muitas?

R: Eu acho que é... As crianças não precisam de muitas roupas mesmo.

E: Por que você acha que as crianças não precisam ter muitas roupas?

R: Porque é... Tem muitas crianças que tem um guarda-roupa cheio de roupa e nem usa e não precisa comprar mais roupa.

E: Entendi. E se você ganhasse 100,00 o que faria?

R: Eu vou ser sincera, eu gastaria com comidas e coisas que eu gosto.

E: Que coisas que você gosta seriam essas?

R: Moletons, blusas, essas coisas assim ou até tiara.

E: E você acha que 100,00 daria para comprar todas essas coisas?

R: Sim.

E: Por que você acha que dá para comprar?

R: Porque tem um negócio que eu quero muito e não é tão caro entendeu? Então, e tiara como eu sei que não é caro essas coisas assim.

E: E sobraria algum dinheiro?

R: Sim.

R: Quanto?

R: Uns vinte reais

E: E com 20,00 o que você faria?

R: Esses vinte reais eu guardava pra quando eu precisar.

E: Precisar do que, por exemplo?

R: Eu não guardaria pra... Exatamente uma coisa que eu precisasse, mas sim pra quando eu quiser comer comidas diferentes.

E: Por que você não guardaria para coisas que você precisasse?

R: Ah... Porque eu já tenho as coisas que eu gosto, gibis, caneta, roupa, sapato essas coisas.

E: E que tipo de comida você compraria?

R: Um hambúrguer, uma pizza.

E: E dá para comprar hambúrguer e pizza com 20,00?

R: Dá para comprar hambúrguer no Mc Donalds. Meu pai diz que às vezes tem promoção e compra pra gente.

E: Entendi. E além de comprar coisas que você gosta e comprar comida, você pensa em fazer outra coisa?

R: Não.

E: Então muito obrigada por sua participação.

R: Por nada.

Qual o seu nome? **A2**

Nome da escola: **EA**

Em qual bairro você mora? **Aldeia**

Você mora:

- Em casa própria – **No Condomínio Country**
- Em apartamento próprio
- Em casa alugada
- Em apartamento alugado
- Na casa dos avós ou de algum parente
- Outra alternativa. Qual?

Quem mora com você? **Meu pai, minha mãe e meu irmão mais novo.**

Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? **Ele é gerente de banco.**

Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? **Minha mãe trabalha no TRE.**

Quem é responsável pela manutenção financeira da sua casa?

- Pai/mãe (**x**)
- Somente um dos pais. Qual?
- Avós
- Outro. Quem?

O responsável financeiro pela sua casa está empregado/empregada? **Sim.**

E: Tito é um garoto que ganhou de presente de aniversário, cem reais e não sabe como usar esse dinheiro. Como você acha que ele deveria usar?

R: Eu acho que ele deveria usar o dinheiro com algo necessário.

E: Que algo necessário seria esse?

R: Comida e roupa.

E: Por que comida e roupa?

R: Ah... Porque sem comida ele pode ficar fraco e roupa por que... É! a gente precisa de roupa para poder sair, ir para casa dos amigos, ir pro shopping essas coisas.

E: Então todo o dinheiro seria para comida e roupa?

R: Não... Ele poderia dividir e fazer outras coisas.

E: Então quanto seria para parte de comida e roupa?

R: Acho que uns... Noventa reais.

E: Noventa reais para os dois?

R: Ah...Acho que setenta reais para comida e vinte para roupa.

E: Porque você acha que esse valor dá para comprar comida?

R: Porque na televisão diz que comida está cara e também tem muita gente que reclama dos preços das comidas.

E: Entendi. E quantas peças de roupa você acha que ele conseguiria comprar com os 20,00?

R: Eu acho... Que umas duas no máximo. Uma camisa e um short.

E: E com o restante do dinheiro o que você acha que dava para ele comprar?

R: Hum...Eu acho que dá para ele comprar alguma coisa para se divertir.

E: Por que comprar alguma coisa para se divertir?

R: Ah... Porque por causa do isolamento social, as crianças não podem sair de casa e se ele comprasse alguma coisa pra se divertir seria bom.

E: O que, por exemplo?

R: Ah... Um Gibi, ou um livro, ou uma caneta, um lápis essas coisas.

E: Entendi. E se você ganhasse 100,00 o que faria?

R: Eu ia guardar.

E: Guardar para que?

R: Para comprar alguma coisa depois.

E: Que tipo de coisa?

R: Eu ainda não sei.

E: Então você guardaria seu dinheiro?

R: Sim. Numa poupança.

E: Por que numa poupança?

R: Por que... Se o dinheiro ficasse no meu cofrinho eu podia gastar com outras coisas sem necessidade.

E: Com o que, por exemplo?

R: Ah... Com jogos para o meu vídeo game.

E: Entendi. Você pensa em fazer outra coisa?

R: Eu... é... Poderia ajudar alguém que está precisando.

E: Que tipos de pessoas seriam essas?

R: As pessoas carentes.

E: Pessoas carentes? Como assim?

R: Ah... Aquelas pessoas que não tem o que comer, nem o que vestir, não tem brinquedos eu poderia ajudar.

E: Então você usaria todo o dinheiro para ajudar as pessoas?

R: Uma parte.

E: Que parte seria essa?

R: Hum... Uns 80,00

E: E com esse valor você acha que daria para comprar o que?

R: Acho que dá para comprar alimentos, do tipo arroz, feijão, macarrão etc...

E: Você costuma ajudar as pessoas?

R: Sim. Quando eu preciso comprar roupas novas, minha mãe separa as que não dão mais em mim e dá para uma criança que está precisando. Até com meus brinquedos ela faz isso.

E: E você gosta?

R: Sim

E: E com os outros 20,00 o que você faria?

R: Eu guardaria para comprar alguma coisa depois.

E: E que coisas seriam essas?

R: Ah... Pra algum lanche

E: Lanche?

R: É porque como eu sou uma criança minha mãe cuida das minhas coisas, então eu usaria para comprar lanches.

E: E dá para comprar lanches com 20,00?

R: Acho que sim.

E: Entendi. Que tipo de coisas sua mãe cuida para você?

R: Ah... Ela compra roupa, comida, a gente viaja, eu ganho presente, essas coisas.

E: Entendi e você compartilha seus presentes com os amigos?

R: Quando eu ia para escola sim, mas agora não.

E: Entendi. Pensaria em fazer mais alguma coisa?

R: Não.

E: Ok. Muito obrigada.

R: Por nada.

Escola B – valor médio de mensalidade

Qual o seu nome? A1	Nome da Escola: EB
Em qual bairro você mora? Centro	
Você mora:	
• Em casa própria (X) • Em apartamento próprio • Em casa alugada • Em apartamento alugado • Na casa dos avós ou de algum parente • Outra alternativa. Qual?	
Quem mora com você? Meu pai, minha mãe e meu irmão.	
Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? Ele é farmacêutico.	
Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? Minha mãe é dona de uma bomboniere.	
Quem é responsável pela manutenção financeira da sua casa?	
• Pai/mãe • Somente um dos pais. Qual? • Avós • Outro. Quem?	
O responsável financeiro pela sua casa está empregado/empregada? Sim.	

E: Tito é um garoto que ganhou de presente de aniversário, cem reais e não sabe como usar esse dinheiro. Como você acha que ele deveria usar?

R: Eu acho que ele deveria guardar o dinheiro para futuras necessidades de emergência.

E: Que tipos de necessidade?

R: Ah... tipo de saúde e estudo.

E: Como assim necessidade de saúde e de estudo?

R: Assim, se ele ou alguém da família ficar doente ele pode para comprar remédios, levar para o hospital.

E: E as de estudo seriam o que?

R: Ah... Se ele precisasse comprar algum lápis, caderno, essas coisas.

E: Entendi. Então ele deveria guardar todo o dinheiro?

R: Eu acho... Bem, eu acho que ele deveria guardar cinquenta reais para essas emergências.

E: E a outra metade? Ele deveria fazer o que?

R: Ah... Ele pode usar para um desejo, como fazer um passeio depois que a pandemia passar.

E: E que tipo de passeio você acha que Tito conseguiria fazer com 50,00?

R: Ah... Ir na sorveteria com a família.

E: Por que ir a uma sorveteria com a família?

R: Porque com a pandemia as crianças não estão saindo de casa e quando terminasse, seria um lazer para a família dele.

E: E com 50,00 daria para ele comprar sorvetes para ele e a família?

R: Depende.

E: Como assim?

R: Porque se a família for grande e escolherem os sorvetes mais caros, não daria para comprar. Mas se a família for pequena, dá e ainda sobra.

E: E você acha que sobraria quanto mais ou menos?

R: Acho que uns vinte reais.

E: E com esse valor daria para ele fazer o que?

R: Ah...dá para ele comprar algum lanche. Coxinha, refrigerante, salgadinho, essas coisas.

E: Entendi. E se você ganhasse 100,00 o que faria?

R: Eu ia guardar todo o dinheiro e ia juntar mais para comprar algo de maior valor.

E: O que por exemplo?

R: Uma penteadeira.

E: Por que uma penteadeira?

R: Porque eu quero ter uma, acho linda e também é onde eu posso guardar as minhas atas de cabelo, meus batons, brincos, meu estojo de maquiagem.

E: Mas me diz uma coisa: Você quer uma penteadeira ou você precisa de uma?

R: Eu quero.

E: Ok. E quanto você precisa juntar para comprar a penteadeira?

R: Acho que uns 200 ou 300 reais.

E: Por quê?

R: Porque eu não recebo mesada e às vezes eu e meu irmão recebe 20,00 da minha avó e esse dinheiro é pouco.

E: Por que você acha que esse valor é pouco?

R: Ah... Porque não dá para comprar o que eu quero, tipo a penteadeira.

E: Entendi. E com esse dinheiro que você recebe da sua avó, você costuma fazer o que?

R: Comprar roupas, sem dúvidas.

E: Por que sem dúvidas?

R: Porque eu gosto de roupa nova, ter opção do que usar e não usar sempre as mesmas roupas que tenho direito.

E: E você com 20,00 compraria quantas peças de roupa?

R: Acho que só uma. Um vestido.

E: Entendi. E o que você costuma fazer com as roupas antigas?

R: Eu separo com a minha mãe e dou a outra pessoa que está precisando mais do que eu.

E: E você gosta de ajudar as pessoas?

R: Sim. Eu gosto porque tem gente que não tem nenhuma roupa e quando eu dou as que não servem para mim, elas ficam felizes e eu também.

E: Entendi. E você pensaria em fazer mais alguma coisa?

R: Não, acho que só isso mesmo.

E: Certo. Muito obrigada.

E: Por nada.

Qual o seu nome? A2	Nome da Escola: EB
Em qual bairro você mora? Vila do Reinado	
Você mora:	
• Em casa própria • Em apartamento próprio • Em casa alugada • Em apartamento alugado • Na casa dos avós ou de algum parente – na casa da avó. • Outra alternativa. Qual?	
Quem mora com você? Meu pai, minha mãe e minha avó.	
Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? Ele é guarda municipal.	
Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? Minha mãe é enfermeira.	
Quem é responsável pela manutenção financeira da sua casa?	
• Pai/mãe • Somente um dos pais. Qual? • Avós • Outro. Quem? Minha avó	
O responsável financeiro pela sua casa está empregado/empregada? Sim.	

Tito é um garoto que ganhou de presente de aniversário, cem reais e não sabe como usar esse dinheiro. Como você acha que ele deveria usar?

R: Bom eu acho que ele poderia fazer muitas coisas, mas acho que ele deveria guardar o dinheiro para comprar algo que ele precise mais na frente.

E: Que tipo de coisas seria essas?

R: Se ele gostar de ler, ele poderia comprar livros, ou juntar para comprar um celular.

E: Então ele guardaria todo o dinheiro?

R: Sim na poupança.

E: Por que numa conta poupança?

R: Ah... Porque se ele deixar em casa, ele pode gastar e no banco ele não pode gastar.

E: Por que você acha isso? Você tem uma conta poupança?

R: Sim.

E: E sua conta poupança é para que?

R: Pra os meus estudos e meu futuro também.

E: Estudo e Futuro?

R: É que meu pai tá guardando pra mim, pra quando eu crescer usar.

E: Usar com o que?

E: Tipo... Um curso, pagar uma faculdade, essas coisas.

E: Entendi. Mas me diz uma coisa: você acha que Tito precisa juntar quanto para conseguir comprar o celular?

R: Hum... Eu acho que ele precisa juntar uns 300,00 porque ele não precisa comprar um celular tão caro. Ele deveria levar a mãe dele para escolher.

E: Por que levar a mãe dele para escolher?

R: Porque como ele é uma criança, a mãe dele sabe o que escolher o que é melhor para ele.

E: E criança pode ter um celular?

R: Sim.

E: Pra que?

R: Pra falar com os pais caso aconteça alguma coisa, para falar com a avó, para jogar essas coisas.

E: Entendi. Então Tito deveria juntar todo o dinheiro?

R: Eu acho que... Eu acho que ele deveria investir em um pequeno negócio.

E: Um pequeno negócio? Como assim?

R: Pra ele ganhar mais dinheiro e comprar o celular.

E: E que tipo de negócio seria?

R: Pedir para sua mãe fazer doces para vender na escola.

E: Entendi. E quanto Tito deveria cobrar em cada doce?

R: Ah... Acho que 2,00 em cada doce.

E: Então se ele vendesse cada doce a 2,00 ele ia ganhar mais dinheiro?

R: sim

E: Por que você acha que ele ganharia mais, me explica.

R: Porque se ele vendesse cinquenta doces, ele ia ganhar, uns... Cento e cinquenta reais, que é mais que o que ele tinha.

E: Ok. Mas me diz uma coisa: criança pode trabalhar?

R: Ele ia vender doces no recreio

E: E vender doces no recreio é trabalho ou não para você?

R: não.

E: Entendi. E se você ganhasse 100,00o que você faria?

R: Eu faria o mesmo que Tito.

E: Por que você faria o mesmo que Tito?

R: Porque meu computador quebrou.

E: E você quer um computador ou precisa de um computador?

R: Eu preciso de um computador para estudar

E: E como você está fazendo para fazer as atividades da escola?

R: Eu faço pelo celular, mas é ruim porque meu celular tá com problemas.

E: Entendi e o que você está fazendo para conseguir comprar um novo computador?

R: Eu pedi pra minha mãe fazer bolo de pote para vender na escola e eu estava vendendo, mas tive que parar.

E: Por qual motivo você parou?

R: Porque paramos de ter aula, por conta do vírus.

E: Verdade. E você vendia o bolo de pote por quanto?

R: Minha mãe disse que era pra eu vender a 2,00 e eu vendia, na hora do recreio.

E: Ok. E muitas pessoas compravam?

R: sim.

E: Então falta muito ou pouco para você conseguir comprar o computador?

R: Falta muito, porque eu só tenho no meu cofrinho trinta reais e um computador é caro.

E: E você acha que um computador custa quanto?

R: Eu vi na internet que custa dois mil reais.

E: E você acha que em quanto tempo terá juntado esse dinheiro?

R: Ah... eu acho que muito tempo, porque se a escola estivesse aberta eu ia vender aos meus amigos.

E: Entendi. E me diz uma coisa: O que você fez com o dinheiro dos bolos que você vendeu?

R: Eu guardei no meu cofrinho, mas meu pai falou que vai abrir uma poupança.

E: Por que abrir uma conta poupança?

R: Pra não ter perigo de eu gastar com coisas desnecessárias.

E: E que coisas seriam essas?

R: Meu ponto fraco é maquiagem. Adoro maquiagem.

E: E se seus pais precisassem do dinheiro? Eles poderiam usar?

R: Só em situações de emergência.

E: E que situações seriam essas?

R: Ah... Se eles ou minha avó tivesse precisando de remédio.

E: Entendi e você pensa em fazer outra coisa?

R: Não.

E: Então, muito obrigada por sua participação.

R: De nada. Tchau

R: Tchau

Escola C – valor mais baixo de mensalidade

Qual o seu nome? A1 Em qual bairro você mora? Centro Você mora: • Em casa própria • Em apartamento próprio • Em casa alugada • Em apartamento alugado • Na casa dos avós ou de algum parente • Outra alternativa. Qual? Quem mora com você? Meu pai e minha mãe. Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? Ele é gesseiro. Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? Minha mãe é funcionária pública da prefeitura daqui. Quem é responsável pela manutenção financeira da sua casa? • Pai/mãe • Somente um dos pais. Qual? • Avós • Outro. Quem? O responsável financeiro pela sua casa está empregado/empregada? Só minha mãe.	Nome da Escola: EC
--	----------------------------------

Tito é um garoto que ganhou de presente de aniversário, cem reais e não sabe como usar esse dinheiro. Como você acha que ele deveria usar?

R: Ele deve guardar para quando precisar.

E: Como assim?

R: Assim... se caso alguém da família estiver doente, caso falte dinheiro em casa, só consigo pensar nessas coisas.

E: Então ele deveria guardar todo o dinheiro?

R: Não. Uma parte.

E: E que parte seria essa?

R: Eu acho que... Ele deveria guardar 80,00 porque com o resto ele poderia usar para se divertir depois da pandemia.

E: E com os 20,00 daria para Tito se divertir, como você está sugerindo?

R: Sim.

E: Com o que, por exemplo?

R: Ah... Indo assistir um filme no cinema.

E: E você acha que 20,00 daria para Tito assistir um filme?

R: Sim. Porque na segunda-feira a entrada é 7,00.

E: E sobraria alguma coisa?

R: Hum...13,00

E: E com esse valor daria para fazer o que?

R: Comprar uma pipoca de 8,00 e um refrigerante de 5,00

E: E se você ganhasse 100,00 o que faria?

R: Usaria os 20,00 para comprar lanches, tipo salgadinho, biscoito, doces porque o cinema está fechado.

E: E com o restante o que você faria?

R: Quando a escola fosse fazer alguma viagem, por exemplo, ou quando estiver faltando dinheiro.

E: Faltando dinheiro? Como assim?

R: Se meus pais estivessem com algum problema e estiver faltando eu poderia ajudar.

E: E que tipo de problemas poderia ser?

R: Tipo... Inteirar o dinheiro da internet ou da conta de luz.

E: Você costuma ajudar nas despesas de casa?

R: Só quando meus pais precisam. Eles dizem que o dinheiro da minha mesada é para eu comprar as minhas coisas.

E: E que coisas seriam essas?

R: Ah... Lanches na escola, algum material escolar, sandália, essas coisas, ou para juntar caso eu queira comprar alguma coisa.

E: Como assim, juntar e comprar alguma coisa?

R: Ano passado eu queria muito um tablet de presente e meus pais disseram que não tinham como comprar. Daí eu vi nas lojas Americanas que o que eu queria era 300,00 reais e daí toda vez que eles me davam a mesada, eu guardava no meu cofrinho e não gastava. Quando chegou no mês do meu aniversário eu estava com 210,00 e dei para eles.

E: Entendi. E a partir de que mês você começou a guardar sua mesada?

R: Desde janeiro.

E: E seu aniversário é em que mês?

R: Julho.

E: Então você recebe quanto de mesada?

R: trinta reais.

E: E por que você queria ter um tablet?

R: Porque eu queria levar para escola e mostrar para os amigos que eu também tinha um.

E: E por que era tão importante mostrar para os amigos que você também tinha um tablet?

R: Ah... Porque é legal ter mais amigos para jogar.

E: Mas os 210,00 que você deu para seus pais foi suficiente para comprar o tablet?

R: Não. Ficou faltando 90,00

E: E o que vocês fizeram?

R: Minha avó deu o dinheiro e meus pais compraram pra mim.

E: E depois disso, mudou alguma coisa?

R: Eu sei agora que se eu quiser uma coisa, eu tenho que juntar dinheiro para comprar.

E: E você ganhou mais amigos?

R: Ah... Ganhei alguns. Acho que uns dois só.

E: Entendi. E você pensaria em fazer mais alguma coisa?

R: Não. Só juntar mesmo.

E: Ok. Muito obrigada.

R: Por nada.

Qual o seu nome? **A2**

Nome da Escola: **EC**

Em qual bairro você mora? **Parque Capibaribe**

Você mora:

- Em casa própria
- **Em apartamento próprio**
- Em casa alugada
- Em apartamento alugado
- Na casa dos avós ou de algum parente
- Outra alternativa. Qual?

Quem mora com você? **Meu pai e minha mãe.**

Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? **Ele é motorista de ônibus.**

Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? **Minha mãe é cabelereira.**

Quem é responsável pela manutenção financeira da sua casa?

- **Pai/mãe**
- Somente um dos pais. Qual?
- Avós
- Outro. Quem?

O responsável financeiro pela sua casa está empregado/empregada? Sim.

E: Tito é um garoto que ganhou de presente de aniversário, cem reais e não sabe como usar esse dinheiro. Como você acha que ele deveria usar?

R: Já que é muito dinheiro, ele deveria guardar.

E: Porque você acha que é muito dinheiro?

R: Porque com cem reais dá para comprar um monte de coisas.

E: Que monte de coisas seria essas?

R: Ah... Brinquedos, roupas, lanche, blaybade, álbum de Pokémon, essas coisas.

E: Então você acha que com 100,00 daria para comprar todas essas coisas?

R: Sim. Acho que dá.

E: Entendi e por que Tito deveria guardar?

R: Para economizar

E: Economizar para que?

R: Para emergências, por exemplo, quando estiver doente.

E: Então ele só usaria o dinheiro quando tivesse doente?

R: Não. Quando os pais não tiver dinheiro ajudar a comprar alguma coisa pra casa que esteja faltando.

E: Que tipos de coisas seriam essas?

R: Arroz, feijão, macarrão, frango. Essas coisas para eles se alimentarem e não ficar doente com o corona vírus. Porque se eles ficarem fracos e não tiverem o que comer, podem parar no hospital.

E: Entendi. Então ele deveria guardar os 100,00 ou uma parte dele?

R: Ele deveria ver o que estava precisando e o que ficasse ele guardava.

E: Como assim, vê o que está precisando?

R: Se na casa dele tivesse precisando de comida, vamos supor cuscuz, feijão e arroz, carne ele deveria comprar primeiro essas coisas e o troco ele guardaria para situações de emergência.

E: E você acha que com qual valor daria para ele comprar isso que você está sugerindo?

R: Ah... Não sei ao certo, acho que uns 30,00.

E: E o restante deveria guardar?

R: Sim. Para situações de emergências.

E: Entendi. E se você ganhasse 100,00 o que faria?

R: Eu compraria de alimentos e doaria para as pessoas que não tem o que comer.

E: Todo o dinheiro seria para comprar alimentos, ou só uma parte?

R: Todo o dinheiro.

E: Por que todo o dinheiro?

R: Porque eu tenho o que comer, o que vestir e onde dormir e muitas pessoas precisam mais do que eu. Muitas pessoas estão na rua, sem poder ao menos tomar um banho e nem tem um lençol quente para dormir.

E: Entendi. E você costuma ajudar as pessoas?

R: Sim.

E: Como?

R: Quando eu uso as minhas roupas eu tenho cuidado para não rasgar, porque quando não servem mais para mim eu vou e dou a outra criança que precisa mais do que eu, aí se a roupa não estiver rasgada vai servir para essa outra criança também, e sapatos também eu faço isso. E ajudo também meus pais a distribuírem sopa com os moradores de rua.

E: Então seus pais ajudam as pessoas?

R: Sim. A igreja que a gente faz parte escala toda semana uma equipe e quando meus pais vão, eu vou com eles também.

E: E você gosta?

R: Sim. Muito. Porque quando a gente faz o bem e ajuda o próximo só acontece coisas boas com a gente.

E: Você já ajudou alguém de outra forma?

R: Sim

E: Como foi?

R: Uma vez meu pai estava sem emprego e eu quebrei meu miaeiro e dei o dinheiro para ele e ele pegou o dinheiro e pagou a conta de luz, pra gente não ficar no escuro.

E: E quanto tinha no meu miaeiro? Você se lembra?

R: Ah... Tinha 60,00 e meu pai usou para pagar a conta de luz.

E: E qual foi a reação do seu pai?

R: Ele ficou feliz e disse obrigado.

E: Entendi e você pensaria em fazer mais alguma coisa com os 100,00?

R: Não. Só ajudar as pessoas mesmo.

E: Ok. Muito obrigada por sua participação.

R: De nada.

Escola D – pública municipal localizada na zona urbana

Qual o seu nome? A1	Nome da Escola: ED
Em qual bairro você mora? Pixete	
Você mora:	
• Em casa própria (X) • Em apartamento próprio • Em casa alugada • Em apartamento alugado • Na casa dos avós ou de algum parente • Outra alternativa. Qual?	
Quem mora com você? Meu padrasto, minha mãe e meu irmão.	
Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? Não conheço meu pai. Meu padrasto é pedreiro.	
Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? Minha mãe cuida de idosos e às vezes faz faxina.	
Quem é responsável pela manutenção financeira da sua casa?	
• Pai/mãe Meu padrasto e minha mãe (X) • Somente um dos pais. Qual? • Avós • Outro. Quem?	
O responsável financeiro pela sua casa está empregado/empregada? Meu padrasto está desempregado por conta da pandemia a firma que ele trabalhava demitiu ele e minha mãe está esperando a patroa dela ligar para ela ir lá fazer faxina.	

E: Tito é um garoto que ganhou de presente de aniversário, cem reais e não sabe como usar esse dinheiro. Como você acha que ele deveria usar?

R: Ele deveria dividir em duas notas de 50,00 para ele gastar uma e guardar a outra.

E: A primeira parte ele deveria gastar com o que?

R: Ele deveria gastar com comida do mercado.

E: Que tipos de comida seriam essas?

R: O tipo arroz, feijão, carne. Esses tipos de comidas que são importantes no dia a dia.

E: E com os 50,00 dá para comprar esses alimentos?

R: Sim. No Todo Dia tem uma cesta básica de 45,00 e nela vem feijão, arroz, macarrão, óleo, açúcar e até uma mortadela.

E: Sobraria alguma coisa, se ele optasse por essa cesta básica?

R: Sobraria 5,00

E: E daria para ele fazer o que com esse dinheiro?

R: Daria para ele comprar pipoca, salgadinho e confeito.

E: E com os outros 50,00 ele deveria guardar para fazer o que?

R: Ele poderia investir em alguma coisa para vender.

E: Como o que, por exemplo?

R: Ele poderia investir em shoppings e pontos turísticos.

E: Por que em shopping e pontos turísticos?

R: Porque eu via na televisão muitas pessoas no shopping e também quando eu ia no shopping Camará com minha mãe, eu via muitas pessoas comprando nas lojas e comendo na praça da alimentação.

E: E com 100,00 daria para ele ter uma loja no shopping?

R: Ah... Acho que ele precisaria de mais dinheiro.

E: Quanto mais ou menos?

R: Não sei.

E: Então o que Tito poderia fazer?

R: Como os shoppings estão fechados, então ele não ia vender nada, mas como a pandemia está aí, vender máscara seria um ótimo investimento. Com certeza.

E: Por que você tem tanta certeza?

R: Porque para se proteger todo mundo quer ter uma máscara, porque se ele vender tipo... Vamos supor, umas 30 máscaras a 5,00 ele lucraria 150,00.

E: Onde ele iria vender?

R: Ele pode vender em casa ou pedir para a mãe dele também.

E: Mas me explica uma coisa: criança pode trabalhar?

R: Não. Tem que estudar. Mas a mãe e o pai dele poderiam vender, já que é uma família.

E: E com os 150,00 que você disse que Tito lucraria se vendesse 30 máscaras, o que daria para ele fazer?

R: Daria para ele comprar um “monte” de coisas.

E: O que, por exemplo?

R: Ah... Brinquedos, comida, roupa, essas coisas.

E: Daria para comprar tudo isso?

R: Sim.

E: E se você ganhasse 100,00 o que faria?

R: Eu ia dar para minha mãe.

E: Por que daria a sua mãe?

R: Porque como meu padrasto está desempregado, as coisas aqui em casa estão começando a faltar e com esse dinheiro minha mãe pode fazer uma feira pra gente.

E: Entendi. Mas se você pudesse o que faria de diferente?

R: Se eu pudesse eu compraria lanche. Salgadinho, biscoito, guaraná, chiclete para mim e meu irmão.

E: E porque você compraria essas coisas?

R: Porque é o que toda criança gosta de comer e eu e meu irmão também.

E: Então você gastaria os 100,00 com esses lanches?

R: Não tudo. Acho que uns 30,00 daria para comprar essas coisas.

E: E sobraria alguma coisa?

R: Sim. Setenta reais

E: E com esse valor o que você faria?

R: Eu ia pedir para minha mãe guardar.

E: E guardaria para que?

R: Ah... Pra ajudar a pagar a conta de luz ou de água ou a internet do celular dela, não sei.

E: E você pensaria em fazer mais alguma coisa?

R: Não. Só isso.

E: Então muito obrigada por sua participação.

R: De nada.

Qual o seu nome? **A2**

Nome da Escola: **ED**

Em qual bairro você mora? **Nova Esperança**

Você mora:

- Em casa própria
- Em apartamento próprio
- **Em casa alugada (X)**
- Em apartamento alugado
- Na casa dos avós ou de algum parente
- Outra alternativa. Qual?

Quem mora com você? **Meu pai, minha mãe e meus dois irmãos.**

Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? **Ele é pedreiro.**

Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? **Minha mãe nunca trabalhou e agora que ganhei um irmãozinho ela fica em casa cuidando da gente.**

Quem é responsável pela manutenção financeira da sua casa?

- Pai/mãe
- **Somente um dos pais. Qual? Meu pai**
- Avós
- Outro. Quem?

O responsável financeiro pela sua casa está empregado/empregada? **Não. Por conta da pandemia o serviço dele parou.**

E: Tito é um garoto que ganhou de presente de aniversário, cem reais e não sabe como usar esse dinheiro. Como você acha que ele deveria usar?

R: Ele deveria dar a mãe dele.

E: Por que ele deveria dar o dinheiro a ela?

R: Porque a mãe dele vai guardar para depois, qualquer coisa se ele precisar. Como remédios, a mãe dele sabe comprar. Porque se ele ficar com o dinheiro ele pode comprar coisas que não deveria.

E: E que coisas que não deveria seriam essas?

R: Ah... Gastar com besteiras, tipo lanche, pastel, coxinha.

E: E por que remédios?

R: Porque se ele ficar doente e não tiver dinheiro para comprar remédios, ele pode piorar mais.

E: Então a mãe dele deve guardar o dinheiro e usar apenas para comprar remédios?

R: Não. Deve guardar para comprar roupa, comida e sapatos também.

E: E com 100,00 daria para fazer tudo isso que você está sugerindo?

R: Depende.

E: Depende do que?

R: Porque assim, se ela for comprar roupa na loja de dez reais, ela pode comprar uma camisa e uma bermuda para Tito e um vestido para ela e ainda ficar com 70,00 para comprar as outras coisas.

E: Você costuma fazer compras nessa loja?

R: Sim.

E: E com esse valor que ela ia ficar, daria para comprar as outras coisas?

R: Acho que sim. Porque se a mãe dele passasse na rua e visse alguma fruta, verdura e o carro do ovo ela teria dinheiro para comprar.

E: E você acha que sobraria alguma coisa?

R: Acho que não.

E: Entendi. E se você ganhasse 100,00 o que faria?

R: Eu daria para minha mãe, para ajudar a pagar o aluguel e comprar alguma coisa pra dentro de casa. Se ela fosse comprar alguma coisa para ela, tipo uma sandália, ou pagar a conta de luz e de água, comprar o gás.

E: Então você daria os 100,00 a ela?

R: Ah...Eu daria uns 80,00.

E: Por que 80,00?

R: Ah... Porque eu ajudaria ela e ainda ficaria com 20,00 pra mim.

E: E o que você faria com esse dinheiro?

R: Eu ia comprar creme de cabelo, shampoo, condicionador, perfume, “piranha” para o cabelo, batom essas coisas.

E: E 20,00 daria para fazer tudo isso que você está sugerindo?

R: Nem tudo.

E: Como assim, não entendi?

R: Porque a “piranha” e o batom, são mais baratos e para eu comprar o creme de cabelo e as outras coisas, acho que deveria ter mais dinheiro.

E: E se você precisasse de mais dinheiro, o que você faria?

R: Eu pediria ao meu pai.

E: E quando você precisa de algum dinheiro, ele costuma lhe dar?

R: Não.

E: Por que ele não lhe dá o dinheiro quando você precisa?

R: Porque ele diz que o dinheiro que ele tem é para pagar o aluguel, fazer a feira e comprar leite e fralda para meu irmãozinho e que essas coisas que eu fico pedindo não é importante.

E: Entendi. E você o que faz?

R: Eu fico triste, mas depois passa.

E: E se você pudesse fazer algo diferente o que você faria?

R: Ah... Se eu pudesse eu compraria um vestido, um estojo de maquiagem, um perfume, brincos, esmalte, batom e também roupas e brinquedos para os meus irmãos.

E: Roupas e brinquedos para seus irmãos?

R: Sim. É porque a gente não tem muita roupa. Compraria uma nova e brinquedos, carrinho, bola, para deixar eles felizes.

E: E você pensa em fazer mais alguma coisa?

R: Acho que não.

E: Então, obrigada por sua participação.

R: De nada. Tchau.

Escola E – pública municipal localizada na zona rural

Qual o seu nome? A1	Nome da Escola: EE
Em qual bairro você mora? Itapema	
Você mora:	
● Em casa própria (X) ● Em apartamento próprio ● Em casa alugada ● Em apartamento alugado ● Na casa dos avós ou de algum parente ● Outra alternativa. Qual?	
Quem mora com você? Meu pai e minha mãe.	
Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? Ele é da roça. Planta macaxeira e inhame e vende na feira.	
Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? Minha mãe não trabalha. Ela fica em casa cuidando de mim e no sábado ela vai para feira, vender com meu pai.	
Quem é responsável pela manutenção financeira da sua casa?	
● Pai/mãe ● Somente um dos pais. Qual? Meu pai ● Avós ● Outro. Quem?	
O responsável financeiro pela sua casa está empregado/empregada? Sim. Todo sábado ele vai vender macaxeira e inhame na feira.	

E: Tito é um garoto que ganhou de presente de aniversário, cem reais e não sabe como usar esse dinheiro. Como você acha que ele deveria usar?

R: É... Eu acho que ele podia pegar uma parte desse dinheiro e dar para a mãe dele e o que ficasse ele podia guardar.

E: E por que ele deveria dar uma parte do dinheiro para a mãe dele?

R: Por que... É... Assim, se ele desse para a mãe dele, ela pode usar para alguma emergência do dia a dia.

E: Que tipo de emergência do dia-a-dia seria essa?

R: Ah... Precisar comprar remédio, pagar algum carro para ir pro hospital, pagar a gasolina essas coisas.

E: Entendi e quanto ele deveria dar para mãe dele?

R: Eu acho que uns setenta reais.

E: E você acha que esse valor dar para fazer tudo isso que você está sugerindo?

R: Eu acho que dá.

R: Por que você acha que dá?

E: Por que... Assim se a mãe dele conhecer a moça da farmácia, ela pode comprar os remédios e depois pagar aí se ela precisar ir para o hospital, ela tem dinheiro para pagar o carro, entendeu?

E: Entendi. E iria ficar quanto para Tito?

R: Ia ficar é... Trinta reais.

E: E com esse valor, o que você acha que Tito deveria fazer?

R: Bom... Eu acho que Tito deveria gastar com alguma coisa que fosse de utilização para ele e não gastar o dinheiro com besteiras.

E: Que tipo de coisas de utilização seria?

R: Ah... Alguma roupa, ou sandália, ou comidas do mercado, é... feijão, arroz, mortadela. Essas coisas.

E: E você acha que com esse valor dar para comprar essas coisas?

R: Acho que dá porque a sandália não é tão cara e como ele está sem aula por conta da pandemia, dá para ele comprar.

E: Entendi. Mas me diz uma coisa: Que tipo de besteiras são essas, que Tito não deveria gastar o dinheiro?

R: Ah... Pode ser algum brinquedo, que ele compre e depois deixe pra lá e não queira mais brincar com ele depois, ou até mesmo lanche, essas coisas. Que ele compra, come e depois o dinheiro se acaba.

E: Que tipo de lanches?

R: Ah... Coxinha, enroladinho, confeito, pipoca, picolé, essas coisas.

E: Entendi. E se você ganhasse 100,00 o que você faria?

R: Eu ia dar cinquenta reais para minha mãe e os outros cinquenta eu ia guardar pra comprar um celular.

E: Por que você ia dar 50,00 para sua mãe?

R: Pra ela fazer uma feira, comprar carne, verdura essas coisas pra dentro de casa.

E: E você acha que 50,00 são suficientes?

R: Depende.

E: Depende do que?

R: Porque se ela for ao Atacadão ela pode comprar comida mais barata.

E: Por que você acha que no Atacadão tem comida barata?

R: Porque eu já comprei macarrão, biscoito e milho de pipoca.

E: Entendi. Então com a outra metade você ia guardar para comprar um celular?

R: Sim.

E: Você quer um celular, ou precisa de um celular?

R: Eu quero um celular para dar pra minha mãe, porque o dela está com muito defeito, tem hora que desliga sozinho, não quer pegar e eu comprando um celular novo pra ela seria bom, porque ela para de reclamar e eu posso jogar no dela também.

E: Entendi. E com cinquenta reais, dá para comprar um celular novo?

R: Não. Eu ia juntar e ia pedir pra ela e meu pai juntarem também.

E: Você acha que um celular custa quanto?

R: O celular que minha mãe viu e quer é oitocentos reais.

E: Então você acha que vai demorar pouco ou muito, para você conseguir comprar?

R: Eu... É acho que vai demorar muito, porque só meu pai quem trabalha na feira e às vezes eu vou ajudar ele, mas por conta do vírus, muita gente deixou de ir pra feira comprar as coisas e tem vez que meu pai não consegue vender toda a macaxeira e todo o inhame que ele leva.

E: Mas me diz uma coisa: Criança pode trabalhar?

R: Não. Eu vou ajudar o meu pai e ele diz que eu tenho que estudar para não ser igual a ele. Ele diz que eu tenho que ter um trabalho melhor do que o dele.

E: E que trabalho melhor seria esse?

R: Ah... Ele diz que é para eu ser um advogado.

E: Entendi. E o que você acha quando ele fala isso?

R: Eu não tenho vergonha do meu pai.

E: E me diz uma coisa: O que seu pai faz quando sobra macaxeira e inhame?

R: Quando dá para aproveitar, ele vende no domingo na feira também e, quando é muita minha mãe faz bolo pra gente e também ele dar aos vizinhos, a macaxeira e o inhame. Ele diz que é melhor dar a macaxeira e o inhame aos vizinhos do que jogar no lixo.

E: E o que você acha disso?

R: Acho legal, porque tem muitos vizinhos que não tem muita coisa para comer, e também quando meu pai precisa de alguma coisa, as pessoas ajudam ele.

E: Entendi, e você faria mais alguma coisa com o dinheiro?

R: Não. Só isso mesmo

E: Então obrigada pela participação

R: De nada.

Qual o seu nome? **A2**

Nome da Escola: **EE**

Em qual bairro você mora? **Itapema**

Você mora:

- **Em casa própria**
- Em apartamento próprio
- Em casa alugada
- Em apartamento alugado
- Na casa dos avós ou de algum parente
- Outra alternativa. Qual?

Quem mora com você? **Meu pai, minha mãe e minha avó.**

Em que seu pai trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? **Ele é pedreiro.**

Em que sua mãe trabalha ou trabalhou, na maior parte da vida? **Minha mãe é manicure.**

Quem é responsável pela manutenção financeira da sua casa?

- **Pai/mãe**
- Somente um dos pais.
- **Avós**
- Outro. Quem?

O responsável financeiro pela sua casa está empregado/empregada? **Sim. Meu pai voltou a trabalhar.**

E: Tito é um garoto que ganhou de presente de aniversário, cem reais e não sabe como usar esse dinheiro. Como você acha que ele deveria usar?

R: Eu acho que Tito deveria pegar uma parte desse dinheiro e guardar.

E: Que parte seria essa?

R: Ah... Uns setenta e cinco reais.

E: E ele deveria guardar esse dinheiro para fazer o que?

R: Pra mais na frente ele usar, tipo pra pagar alguma coisa da escola, da faculdade etc.

E: Por quê?

R: Pra ele não pedir pros pais dele e ter seu próprio dinheiro.

E: Como assim ter seu próprio dinheiro?

R: Porque assim... Se Tito juntar esse dinheiro e mais dinheiro que ele ganhar, ele pode pagar pra ele mesmo um curso e também se ele tiver mais dinheiro, ele pode pagar sua faculdade e aí, ele não vai precisar pedir que seu pai e sua mãe paguem porque ele já tem o dinheiro para fazer o curso dele e a faculdade que ele quer.

E: Entendi. Mas esse valor dá para Tito fazer o que você está sugerindo?

R: Um... Setenta e cinco reais não dá pra pagar toda, mas uma parte.

E: E que parte seria essa?

R: Ah... Eu acho que a parte de livros.

E: E com os vinte e cinco reais o que Tito deveria fazer?

R: Hum... Bem, eu acho que Tito deveria guardar para quando aparecesse alguma coisa ele usar, alguma coisa de emergência.

E: Que tipo de coisas de emergência seria?

R: Ah... Alguma coisa que ele não tivesse esperando, tipo se a mãe dele tivesse cozinhando e faltasse o gás, ou se ela tivesse precisando de alguma coisa do mercadinho pra terminar o almoço, vamos supor um pacote de arroz, ou salsichinha, aí ele poderia dar o dinheiro para ela, e ela comprar essas coisas que apareceu.

E: E você acha que esse valor é suficiente para fazer o que você está sugerindo?

R: Eu acho que sim.

E: Por que você acha que sim?

R: Ah... Porque eu acho que um pacote de arroz e salsichinha são baratos.

E: E se fosse para comprar o gás? Você acha que esse valor é o suficiente?

R: Ah... Eu não sei... Eu disse que se faltasse o gás, mas não é que o gás vai faltar, entendeu?

E: Entendi. Mas se o gás faltasse?

R: Ai... Eu acho que se a mãe de Tito, falasse com o homem do gás ou com a vizinha, ela podia comprar e depois pagar. Ou pegar algum dinheiro com a vizinha e quando o pai de Tito recebesse, ela pagava à vizinha, o dinheiro que pegou.

E: Entendi. E se você ganhasse 100,00 de presente? O que você faria?

R: Eu ia pegar uma parte desse dinheiro e dar para a minha mãe e a outra parte eu iria guardar.

E: E que parte você daria para sua mãe?

R: Eu daria uns trinta reais pra ela.

E: E por que você daria esse valor para ela?

R: Ah... Pra ajudar ela a pagar as contas de casa, junto com o meu pai. E também pra ajudar a comprar os remédios da minha avó, porque minha avó está com um problema de cabeça que se esquece das coisas. Aí ela precisa tomar remédio.

E: Entendi e que contas de casa seria essa?

R: Ah... Conta de luz, água e internet do celular da minha mãe.

E: E com esse valor dá para fazer o que você está sugerindo?

R: Hum... Eu acho que dá para pagar nem que seja a internet do celular da minha mãe.

E: E as outras contas?

R: Aí eu falava com meu pai e com minha avó e ela ajudava a pagar.

E: E com o restante do dinheiro o que você faria?

R: Com os outros setenta reais, eu ia guardar.

E: Guardar para fazer o que?

R: Eu tenho um sonho de ser um piloto de avião. Então eu preciso estudar muito e eu guardando esse dinheiro, eu ia conseguir fazer um curso mais na frente de piloto.

E: E esse valor dar para fazer o curso que você quer?

R: Com certeza não.

E: Por que você tem tanta certeza?

R: Porque teve uma vez que eu e minha mãe pesquisamos na internet e vimos que o curso que eu quero fazer, é mais de cinco mil reais. Então todo o dinheiro que eu recebo

eu guardo no meu cofrinho, pra poder conseguir juntar o dinheiro para pagar o meu curso.

E: Então você recebe mesada?

R: Não, não. Às vezes meu pai me dá cinco reais, aí eu junto. Mas não é direto que ele me dá.

E: Entendi. E falta muito ou pouco para o dinheiro do curso?

R: Falta muito, porque eu tinha guardado cinquenta reais, mas meu pai precisou do dinheiro.

E: Seu pai precisou do dinheiro?

R: Sim. É que... No tempo que meu pai estava em casa por conta do corona vírus, a feira da gente estava se acabando e minha avó ainda não tinha recebido, aí ele pegou o dinheiro do meu cofrinho pra fazer uma feira e ele disse que ia me dar depois.

E: Entendi e você como ficou?

R: No começo eu fiquei triste e chateado porque ele pegou no meu dinheiro, mas depois eu entendi que ajudei a minha família e também porque ele disse que depois vai me dar de volta.

E: E além de guardar o dinheiro para fazer o curso, você pensa em fazer outra coisa?

R: Não. Eu quero ser piloto de avião e tenho que juntar o dinheiro.

E: Então muito obrigada por sua participação.

R: De nada.