

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUZIA DE FATIMA BARBOSA FERNANDES

**A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO BRASIL: gênese,
instituições e produção de *doxa***

SÃO CARLOS - SP
2019

LUZIA DE FATIMA BARBOSA FERNANDES

**A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO BRASIL: gênese, instituições e produção de
*doxa***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora
Denise Silva Vilela.

Apoio: CAPES

SÃO CARLOS - SP
2019

Fernandes, Luzia de Fatima Barbosa

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO BRASIL: gênese, instituições e produção de doxa / Luzia de Fatima Barbosa Fernandes. -- 2019.
224 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Denise Silva Vilela

Banca examinadora: Flávio Caetano da Silva, Eduardo Pinto e Silva, Maria Aparecida Chaves Jardim, Marco Aurélio Kistemann Jr
Bibliografia

1. Educação Financeira. 2. Escola Básica. 3. Sociologia Reflexiva. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Luzia de Fatima Barbosa Fernandes, realizada em 22/02/2019:

Prof. Dra. Denise Silva Vilela
UFSCar

Profa. Dra. Maria Aparecida Chaves Jardim
UNESP

Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Jr
UFJF

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva
UFSCar

Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva
UFSCar

Dedico a
Fernando e André Luís

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra Denise Silva Vilela, pelos incentivos e provocações intelectuais que me fizeram buscar cada vez mais. Pela convivência durante o doutorado e pela sensibilidade, humanidade e amizade. E, acima de tudo, pelas orientações!

Aos professores membros da Banca de Qualificação, Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, Profa. Dra. Maria A. Chaves Jardim e Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Jr, pelas sugestões e indicações de leituras que me fizeram dar prosseguimento nesta tese. Às professoras suplentes, Profa. Dra. Cármen Lucia Brancaglioni Passos e Profa. Dra. Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa, pela disponibilidade e atenção.

Aos Professores membros da Banca de Defesa, Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva, Profa. Dra. Maria A. Chaves Jardim e Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Jr, pela leitura do texto final e arguições que suscitaram reflexões e questionamentos sobre a temática da tese. Às professoras suplentes, Profa. Dra. Cármen Lucia Brancaglioni Passos e Profa. Dra. Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa, pela disponibilidade e atenção.

Ao PPGE/UFSCar pela oportunidade de realizar a pesquisa.

Ao grupo de Pesquisa *Educação Matemática e Cultura* – EMAC – pelas reuniões, pelos aprendizados, pela convivência, pelas amizades... aos companheiros de pesquisa, Vilani, Valéria, Caroline, Vânia e Jefferson.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Sociedade, Emoções, Poder, Organização e Mercado – Nespom da FCLar/Unesp de Araraquara-SP, pela oportunidade de conhecer a pesquisa sociológica e pelas amizades.

Ao Núcleo de Estudos em Sociologia Econômica e das Finanças – NeseFi/UFSCar – pela oportunidade de conhecer ainda mais a Sociologia, em especial, ligada à área econômica.

À FCLar/Unesp de Araraquara pela oportunidade de cursar disciplinas e, em especial, à Profa. Dra. Maria Chaves Jardim por me permitir conhecer o autor Pierre Bourdieu e participar das disciplinas dela como aluna ouvinte ou especial.

Pelos amigos que a UFSCar me permitiu conhecer. Valeu por cada um deles!

À Capes por objetivamente permitir que eu me dedicasse integralmente aos estudos concedendo financiamento para esta pesquisa.

À minha família – mãe, pai, sogra, sogro, irmãs, irmãos, cunhadas, cunhados, sobrinhas, sobrinhos, sobrinhas-netas e sobrinho-neto – lugar de constituição do meu *habitus* primário e onde tenho sempre a oportunidade de aprender sobre o amor e o respeito.

Ao meu esposo Fernando, pelo amor e pela convivência de cada dia, pelos aprendizados de uma vida a dois, pelos incentivos profissionais e por ter *segurado a barra* nesse tempo que convivemos com duas teses e um filho.

E por fim, ao meu filho André Luís, de seis anos, pela companhia durante a escrita desta Tese e por ter passado horas e horas sentado em uma cadeira ao meu lado, escrevendo a “sua tese”, enquanto esperava eu terminar a minha.

*É sabido que, de uma forma geral,
a igualdade formal
na desigualdade real
é favorável aos mais poderosos.*

(BOURDIEU, 2006, p. 313)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar instituições e crenças acerca da implantação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (Enef) no Brasil por meio de estudos do material didático produzido pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) e seus autores, no qual buscamos pontuar os desdobramentos dessas crenças. Focalizou-se a seguinte questão de pesquisa: quais as instituições, agentes e crenças de diversos campos disciplinares, que estruturaram o discurso sobre o trabalho com a Educação Financeira na escola básica por meio da Enef e quais os seus desdobramentos? Apoiamo-nos, para a análise, em referenciais da Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu, da Sociologia da Educação e da Sociologia Econômica. A metodologia da pesquisa reveste-se de natureza qualitativa e fundamenta-se em uma análise documental de caráter histórico-bibliográfica. A análise sociológica dos dados buscou identificar as instituições, as crenças e os desdobramentos sobre o desenvolvimento do tema nas escolas atentando-nos para a produção de uma *doxa*, ou senso comum, sobre a Educação Financeira. Para constituir os materiais de pesquisa fizemos o levantamento de diversos documentos, tais como: leis sobre a educação básica no Brasil, materiais didáticos publicados pelo Conef, formação dos autores envolvidos, palestras disponibilizadas na internet, discursos em eventos atinentes à temática, publicações em jornais e periódicos, materiais divulgados pelo mercado editorial, grupos de pesquisa e eventos temáticos na área acadêmica. A análise das leis da educação brasileira apontou-nos a presença da disciplina de Economia Doméstica no currículo da escola, a respeito da qual questionamos o tema em relação aos gêneros, já que a disciplina era direcionada às meninas. Pela análise, as diferenças de gênero continuam naturalizadas na atual Educação Financeira. Examinando a formação dos autores de materiais publicados pelo Conef, identificamos-lhes os diferentes espaços sociais de origem bem como as influências recebidas das diversas áreas do conhecimento na elaboração do material. Constatamos a diversidade dessas áreas, as quais abrangem a Psicologia Econômica, a Socialização Econômica, a Pedagogia, o Design e a Matemática. Os dados revelaram-nos que as diversas crenças dos agentes responsáveis pelos materiais publicados pelo Conef refletem uma proposta de Educação Financeira inspirada no contexto macroeconômico e neoliberal que deixa entrever a constituição de um *habitus* nos estudantes próximo ao do *homo oeconomicus*. Ademais, a Educação Financeira enquanto construção social fez emergir um mercado de materiais didáticos sobre o tema destinados à escola básica no Brasil bem como fez surgir nos espaços acadêmicos agendas de pesquisas em que predominam pesquisadores de áreas correlatas à Matemática. Por meio do reconhecimento da diversidade de crenças sobre o assunto, atentamo-nos para a *doxa* instituída de que a Educação Financeira é um tema importante para a sociedade e, portanto, deve estar presente nas escolas.

Palavras-chave: Educação Financeira. Escola Básica. Conef. Sociologia Reflexiva. *Doxa*. Construção Social dos Mercados.

ABSTRACT

This research has as general objective to investigate institutions and its beliefs about the implementation of the National Strategy of Financial Education (*Enef*) in Brazil, through studies of the didactic produced by the National Committee of Financial Education (*Conef*) and its authors, in which we seek to punctuate the unfolding of these beliefs. The following research questions focused on: what institutions, agents and beliefs from many disciplinary subjects which structure the speech on working with Financial Education in elementary school through *Enef* and what are its consequences? For analysis, we rely on Pierre Bourdieu's, Reflective Sociology, the Sociology of Education and Economic Sociology. The research methodology is qualitative in nature and based on documentary analysis of a historical-bibliographic character. The sociological data analysis sought to identify institutions, beliefs, and improvements of the theme in schools alerted to produce a *doxa* or common sense, about Financial Education. In order to establish the research material, we have collected several documents, such as: laws on Brazilian basic education, teaching materials published by *Conef*, training of authors involved, lectures made available on the Internet, speeches on events related to thematic, publications on newspapers and periodicals, materials published by the publishing market, research groups and thematic events in the academic area. The analysis of the Brazilian law's education has pointed us to the presence of the Home Economics theme in the school curriculum, which we have questioned the gender relationship since the discipline addresses to girls. By the analysis, the gender differences keep naturalized in the current Financial Education. Examining the formation of the authors' materials published by *Conef*, we identify the different original social spaces as the influences from the different areas of knowledge on the elaboration of the material. We have confirmed the diversity of these areas, including Economic Psychology, Economic Socialization, Pedagogy, Designer and Mathematics. The data has revealed that the different beliefs of the responsible agents for the materials published by *Conef* reflect the Financial Education proposal inspired by the macroeconomic and neoliberal context showing the constitution of a *habitus* on the students next to the *homo oeconomicus*. In addition, as a social construction, Financial Education construction has given rise to a didactic materials market on the subject destined to the Brazilian basic school and also has given rise in the academic spaces research agendas where predominate researchers in areas related to Mathematics. By recognizing the diversity of beliefs on the subject, we pay attention to the established *doxa* which Financial Education is an important issue for society and therefore must be present in the schools.

Keywords: Financial Education. Basic school. *Conef*. Reflective Sociology. *Doxa*. Social Construction of Markets.

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu pour objectif d'enquêter institutions au Brésil et les croyances à propos de l'implémentation de la *Estratégia Nacional de Educação Financeira (Enef)* à partir de l'étude du matériel didactique élaboré pour le *Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef)* et ses auteurs, dans lequel nous cherchons à ponctuer le développement de ces croyances: quelles sont les institutions, agents et les croyances, dans les différents champs disciplinaires, qui ont structuré le discours sur le travail avec l'éducation financière dans l'éducation de base à travers la Stratégie Nationale de l'Éducation financière et quels déroulements ? Pour l'analyse de donnés, nous nous sommes appuyés sur le référentiel de sociologie réflexive de Bourdieu (2000), la sociologie de l'éducation et la sociologie économique. La méthode est de nature qualitative, basée sur l'analyse documentaire de caractère historiographique et bibliographique. L'analyse sociologique des donnés a cherché à identifier les institutions, les croyances et les enjeux à l'égard du développement du thème dans les écoles pour la production d'une *doxa*, ou d'une idée reçue, sur l'éducation financière. Pour constituer les données, nous avons recueilli des documents divers : lois de l'éducation; matériels didactiques publiés par le Conef ; la formation des auteurs engagés; conférences disponibles en ligne; discours dans des événements pertinents au thème; publications dans des journaux et périodiques ; contenus dans les matériels diffusés par le marché éditorial ; groupes de recherche et les événements thématiques dans le milieu académique. L'analyse des lois de l'éducation brésilienne nous a indiqué la présence de la discipline économie domestique dans le curriculum, à laquelle nous interrogeons le thème par rapport au genre, étant donné que la discipline était dirigée aux filles. Par l'analyse, les différences de genre restent naturellement dans l'actuelle économie domestique. En observant la formation des auteurs des contenus publiés par le Conef, nous avons repéré les différents milieux sociaux à l'origine bien comme les influences reçues des différents domaines de connaissances à la construction du matériel. Nous avons remarqué la diversité de ces domaines, auxquels recouvrent la psychologie économique, la socialisation économique, les sciences de l'éducation, le design et les mathématiques. Les données ont démontré que les diverses croyances des acteurs responsables pour les contenus publiés par le Conef indiquent une proposition d'éducation financière inspirée au contexte macroéconomique et néolibéral qui laisse dévoiler la constitution d'un *habitus* aux étudiants proches à celui de l'*homo oeconomicus*. De plus, l'éducation financière en tant que construction sociale fait émerger un marché de matériaux didactiques sur le sujet consacrés à l'éducation de base au Brésil, mais notamment l'apparition dans les environnements académiques des agendas de recherche qui prédominent des chercheurs de domaines collatéraux des mathématiques. Par la reconnaissance de la diversité de croyances sur ce sujet, notre attention a été attirée par la *doxa* instituée de que l'éducation financière soit un thème important pour la société et doit être présent dans les écoles.

Mots-clé: Éducation Financière. Éducation de base. Conef. Sociologie Réflexive. *Doxa*. Construction Sociale des Marchés.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1: Registro feito no caderno de aula. 2ª série. 1990.	45
Figura 2: Boneca feita com uma espiga de milho verde.	47
Figura 3: Espigas de milho verde - Bonecas de milho.	48
Figura 4: Fotografias da Escola Rural situada no município de Tanabi, SP.....	48
Figura 5: Fotografia que mostra a cozinha da escola rural (porta à frente).	49
Figura 6: Desenho feito no caderno de aula. Segunda série (3º ano) do Ensino Fundamental. 1990.	52
Figura 7: Itens para o cultivo de hábitos de economia. Rio Grande do Sul, 1952-1953.	75
Figura 8: Orientações para os pais. 1968.	76
Figura 9: Representação das dimensões espacial e temporal.	93
Figura 10: Imagem de divulgação da Enef.....	99
Figura 11: Imagem de divulgação da Enef.....	100
Figura 12: Imagem do Livro do Aluno. Ensino Médio.....	102
Figura 13: Desenho curricular apresentado no livro do professor, vol. 1.	120
Figura 14: Diagrama de relações entre a Educação Financeira e as disciplinas escolares nos materiais do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.	122
Figura 15: Diagrama sobre a Educação Financeira do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental.	128
Figura 16: Recorte da atividade do Livro do Aluno.....	138
Figura 17: Diagrama sobre o desenvolvimento da Educação Financeira no Ensino Médio.....	141
Figura 18: Sugestão de leitura para o Ensino Médio.....	142
Figura 19: Sugestão de leitura para o Ensino Médio.....	143
Figura 20: Exemplo de empreendedorismo.	147
Figura 21: Atividade para discussão sobre o salário mínimo.	149
Figura 22: História em Quadrinhos de Mauricio de Sousa.	163
Figura 23: Gráfico sobre o número de trabalhos publicados no Brasil.....	170

Quadros

Quadro 1: Leis, Decretos e Decretos-Lei da educação brasileira.	62
Quadro 2: Recortes do documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensinos Fundamental e Médio.	78
Quadro 3: A Educação Financeira na Escola Básica de acordo com a BNCC.....	83
Quadro 4: Objetivos e competências para o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). 114	
Quadro 5: Objetivos e competências do Ensino Médio.	115
Quadro 6: Relação de conteúdos formais de Educação Financeira.....	121
Quadro 7: Relações entre as disciplinas escolares e a Educação Financeira.....	122

Quadro 8: Conteúdos e temas sugeridos no material para o 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos.	125
Quadro 9: Conceitos, atitudes e armadilhas psicológicas.	126
Quadro 10: Temas propostos para o Ensino Médio.	131
Quadro 11: Relações entre os temas e situações didáticas.	133
Quadro 12: Autores envolvidos na elaboração dos materiais didáticos do Conef – Ensino Fundamental.	154
Quadro 13: Relação estabelecida entre as áreas de conhecimento e suas crenças..	182

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abefin	Associação Brasileira de Educadores Financeiros
Aciepe	Atividades Curriculares de Integração, Ensino, Pesquisa e Extensão
AEF	Associação de Educação Financeira do Brasil
Anbima	Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiros e de Capitais
BM&FBovespa	Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNSeg	Confederação Nacional das Empresas de Seguros Gerais, Previdência Privada e Vida, Saúde Suplementar e Capitalização
Conef	Comitê Nacional de Educação Financeira
Coremec	Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiro, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização
Dieese	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DSOP	Diagnosticar, Sonhar, Orçar e Poupar
Ebrapem	Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática
EMAC	Educação Matemática e Cultura
Enef	Estratégia Nacional de Educação Financeira
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara
Febraban	Federação Brasileira de Bancos
GAP	Grupo de Apoio Pedagógico
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NESPOM	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Sociedade, Emoções, Poder, Organização e Mercado
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNIF	Parceria Nacional para a Inclusão Financeira
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSDB/SP	Partido da Social Democracia Brasileira/São Paulo

SPC	Serviço de Proteção ao Crédito
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	25
1.1 Os objetivos, a questão e os materiais de pesquisa	25
1.2 As seções desenvolvidas na tese	29
2 O ESTADO E A PERFORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA: HABITUS, CRENÇAS E PRODUÇÃO DE DOXA NO ESPAÇO ESCOLAR	33
2.1. A Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu: conceitos envolvidos em nossa análise sociológica	33
2.2 A Sociologia Econômica e a Sociologia da Educação: da produção aos consumidores de um tipo de Educação Financeira	41
3 A SOCIOANÁLISE DE UMA TRAJETÓRIA: O INVESTIMENTO ESCOLAR NA BUSCA DA ASCENSÃO CULTURAL, SOCIAL E ECONÔMICA	45
3.1 Da escola rural à professora de Matemática: percurso no espaço dos possíveis	45
3.2 Dos estudos no Mestrado à constituição do objeto de pesquisa do Doutorado em Educação	57
4 AS FINANÇAS NO CONTEXTO DA ESCOLA NO BRASIL	61
4.1 A disciplina Economia Doméstica e a educação das meninas	61
4.1.1 <i>O caso do Estado de Rio Grande do Sul</i>	74
4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o cenário dos Temas Transversais	78
4.3 A inserção do termo Educação Financeira na educação escolar	81
5 ANÁLISE DA ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS	89
5.1 Proposta da Enef para o Brasil.....	89
5.2 A Educação Financeira na escola e a divisão entre gêneros.....	98
5.3 Saúde e vida financeira: uma inserção linguística e moral	102
6 O MATERIAL DIDÁTICO PRODUZIDO PARA A IMPLANTAÇÃO DA ENEF NAS ESCOLAS	113
6.1 Ensino Fundamental do 1º ao 4º ano	117
6.2 Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano	124
6.3 Ensino Médio	131
6.3.1 <i>A Educação Financeira e a Educação para o Trabalho</i>	142
6.3.2 <i>A Educação Financeira e a Educação Previdenciária</i>	151
6.4 A formação acadêmica dos autores dos materiais didáticos.....	154

7 PRODUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA A ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA: AGENTES, INSTITUIÇÕES E CRENÇAS	159
7.1 Produções no mercado editorial e a formação acadêmica de seus autores.....	159
7.2 As crenças sobre a Educação Financeira	166
7.2.1 <i>As crenças implícitas na produção acadêmica</i>	166
7.2.2 <i>As crenças implícitas no mercado editorial e outros espaços</i>	177
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PRODUÇÃO DE DOXA ACERCA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA	181
9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	193
APÊNDICE	203
Apêndice A – Tabela com as teses e dissertações desenvolvidas na interface: Educação Financeira e Educação Básica.	205
Apêndice B - Materiais Didáticos produzidos por editoras no Brasil.	214
Apêndice C - Autores envolvidos nas publicações dos materiais didáticos – mercado editorial.	217
Apêndice D - Grupos de pesquisas que atuam na temática da Educação Financeira e suas relações com a Educação Básica.....	218
Apêndice E - Relação de professores/pesquisadores atuantes em grupos de pesquisa na temática da Educação Financeira e suas formações acadêmicas.....	222
Apêndice F - Ciclo da Educação Financeira na escola básica brasileira.....	223

1 APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa constituiu-se com a temática da Educação Financeira voltada para a escola básica brasileira¹. A escolha desse tema pautou-se em estudos anteriores – que serão mencionados na próxima seção – e na prática docente da pesquisadora nos Ensinos Fundamental II e Médio, entre os anos de 2006 a 2011.

Nesta seção, incluem-se os objetivos da investigação, a questão a que nos propomos a responder, os materiais utilizados e toda a organização da tese.

Esta seção está dividida em duas subseções:

- 1.1 Os objetivos, a questão e os materiais de pesquisa;
- 1.2 As seções desenvolvidas na tese.

1.1 Os objetivos, a questão e os materiais de pesquisa

No desenvolvimento desta pesquisa, buscaremos² investigar a temática começando com a interpretação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (Enef). Instituída em 2010 pelo Governo Federal, por meio da publicação do Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010, a Enef tem como uma de suas iniciativas o *Programa Educação Financeira nas escolas* com a finalidade de “oferecer ao jovem estudante a formação necessária para que possa tomar decisões financeiras conscientes” e, ainda, de esclarecer como essas decisões podem ser benéficas tanto para a vida pessoal como para o país (CONEF, 2013d, p. iii).

¹ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

² Usaremos o pronome pessoal “nós” - na primeira pessoa do plural. Entendemos que, no percurso da pesquisa acadêmica, o autor/pesquisador não escreve só. O texto se constituiu a partir das leituras realizadas e dos diálogos com a orientadora e com os demais pesquisadores com que convivemos durante a pesquisa. Docentes, graduandos e pós-graduandos fizeram parte da produção deste texto acadêmico.

Um dos desdobramentos da Enef foi a publicação – pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) – de materiais didáticos sobre o tema para todos os anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse material será analisado nesta pesquisa.

Além desses já citados, faremos o levantamento de outros materiais didáticos publicados por editoras brasileiras, com o objetivo de entender o mercado que se foi construindo por desdobramento da nova demanda para a escola básica. Com essa demanda, surge um número notável de pesquisas acadêmicas dedicadas ao tema. Essas produções – do campo acadêmico – surgem com perspectivas teóricas diversas. Por consequência, encontramos grupos de pesquisas que trazem a temática como objeto de estudo.

Ao compormos o cenário a que nos propusemos, em âmbitos macro e microsociológico, teremos uma interpretação possível sobre as razões sociais, políticas e econômicas que sustentam a necessidade da Educação Financeira em salas de aula da escola básica brasileira, compreendendo a construção social do tema, considerando-o não como “algo dado, mas sim como resultante das interações sociais e das lutas simbólicas inerentes a este espaço” (ANSELMO, 2008, p.20).

Desse modo, a questão apresentada é a seguinte: **Quais as instituições, agentes e crenças de diversos campos disciplinares, que estruturaram o discurso sobre o trabalho com a Educação Financeira na escola básica por meio da Enef e quais os seus desdobramentos?**

Diante disso, o objetivo geral desta tese **foi investigar instituições e crenças sobre a implantação da Enef no Brasil por meio de estudos do material didático produzido pelo Conef e seus autores, no qual buscamos pontuar os desdobramentos dessas crenças.** Com o estudo desse material publicado em nível nacional, cumprimos com o nível macrossociológico. Em nível microsociológico, investigaremos outros documentos oficiais da educação brasileira visando entender o percurso do tema na escola.

Para alcançarmos esse objetivo, realizamos algumas ações ao longo do percurso da pesquisa, tais como:

1) a busca pela gênese do termo Educação Financeira para entender quando e como ele surge em espaços escolares e quais conhecimentos estão envolvidos na temática;

2) o levantamento de outros materiais didáticos publicados para entender o mercado editorial em construção sobre a temática;

3) o levantamento das pesquisas acadêmicas desenvolvidas, com o intuito de compreender como cada pesquisador/autor, de acordo com seu modelo teórico, caracteriza as diferentes formas de entender a Educação Financeira;

4) o levantamento de grupos de pesquisas que se constituíram na temática e quem são os docentes envolvidos nas orientações;

5) investigamos de que forma os conhecimentos pertinentes à Educação Financeira são mobilizados em sua adequação à realidade escolar, tendo em vista que a Educação Financeira não surge em espaços educacionais;

6) buscamos compreender porque a Matemática aparece em diversos discursos como uma das disciplinas legítimas para se trabalhar com o tema em sala de aula.

Baseada na Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu, esta pesquisa buscou interpretar a construção social da Educação Financeira como um tema a ser trabalhado nas salas de aula da escola básica e o entendimento da *doxa* instituída acerca do tema. Para desenvolver esse tipo de pesquisa é preciso, segundo Bourdieu (1989), “mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objecto, possam parecer pertinentes e que, dadas as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis” (p. 26).

Bourdieu (1989) propõe que nos livremos dos “cães de guarda metodológicos” (p. 26) e que nos lancemos de todas as formas possíveis sobre o nosso objeto. No entanto, essa liberdade vem carregada de uma “vigilância das condições de utilização das técnicas, da sua adequação ao problema posto” (p. 26).

Adotamos como método de pesquisa, ou “operações da pesquisa” (BOURDIEU, 2014, p. 43) a busca por documentos dessa temática. Consideramos diversos tipos de materiais, tais como:

- ✓ Lei de outubro de 1827;
- ✓ Decreto 7.247/1879;
- ✓ Decreto-Lei 4.244/1942;
- ✓ Decreto-Lei 8.347/1945;

- ✓ Decreto-Lei 8.529/1946;
- ✓ Decreto-Lei 8.530/1946;
- ✓ Decreto 7.397/2010 (instituição da Enef);
- ✓ Materiais didáticos produzidos pelo Conef, envolvendo os nove anos do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio (CONEF, 2013, 2014);
- ✓ Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- ✓ LDB nº 9.394/96
- ✓ Parâmetros Curriculares Nacionais
- ✓ Currículo Lattes dos autores envolvidos nas publicações
- ✓ Sites sobre a Enef, Editoras Brasileiras, Consultorias, etc
- ✓ Palestras sobre o tema disponibilizadas na *internet*.

Dos materiais empíricos a serem analisados, destacamos os materiais didáticos produzidos pelo Conef – do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio –, com os exemplares do professor e do aluno. Coletamos também outros materiais didáticos produzidos, pesquisas acadêmicas e grupos de pesquisa, cujo tema fosse a Educação Financeira em sua interface com a Educação Básica. Essa busca justifica-se para entendermos a construção social da temática.

O recorte temporal da pesquisa ficou marcado a partir da instituição da Enef, no ano de 2010 até o ano de 2018, período em que ocorrem discussões sobre a implantação da Educação Financeira em diversos setores da sociedade brasileira, envolvendo a escola básica. Embora exista esse recorte temporal para a realização da pesquisa, aspectos históricos foram considerados, mediante uma regressão (BOURDIEU, 2014) necessária na busca de informações sobre a temática na escola básica.

Metodologicamente, a pesquisa pautou-se em uma análise documental de caráter histórico-bibliográfica. De acordo com Fiorentini e Lorenzato (2007), essa pesquisa é chamada também de “estudo documental” e consiste, preferencialmente, em uma pesquisa “sobre documentação escrita” (p. 102). Para os autores, a coleta de informações pode ser realizada a partir de “fichamento das leituras”, incluindo-se diversos tipos de documentos, tais como livros, propostas curriculares, jornais, etc. (p. 102-103). Procedeu-se à análise

dos materiais coletados por meio de emparelhamento ou associação. Essa estratégia analítica “consiste em analisar as informações a partir de um modelo teórico prévio” (FIORENTINI e LORENZATO, 2007, p. 138).

A análise baseou-se em pressupostos teóricos da Sociologia Reflexiva do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) e em teorias de áreas afins, como as da Sociologia Econômica, Sociologia da Educação, História da Educação, Educação e Educação Matemática.

1.2 As seções desenvolvidas na tese

Depois de apresentarmos o problema de pesquisa, a questão, os objetivos e a opção teórica e metodológica, explicitamos as seções que integram esta tese.

Na próxima seção – seção dois -, salientamos os conceitos sociológicos tratados nesta tese objetivando contribuir com o desenvolvimento de estudos sociológicos na área da Educação Matemática, envolvendo um modo de mobilizar esses conceitos na pesquisa na área e, mais especificamente, como entendemos esses conceitos para então analisar nosso objeto de investigação: a Educação Financeira para a escola básica.

Na seção três, apresentaremos a *socioanálise* da trajetória da pesquisadora. Nesse processo, os conceitos da Sociologia serviram de referências para interpretar os fatos vividos como escolhas socialmente prováveis e objetivamente possíveis. Ao longo do trajeto, buscamos justificar a escolha da pesquisa e seu objeto.

Na quarta seção, por esse movimento de regressão e análise histórico-bibliográfica, articulamos a temática atual com documentos sobre a educação básica brasileira na busca por vestígios do tema na escola. Encontramos a disciplina de Economia Doméstica, disciplina presente em escolas brasileiras no século XIX até a primeira metade do século XX e voltada majoritariamente para o público feminino – tratava da administração do lar desde a limpeza, alimentação, cuidado com os filhos até as finanças da família.

Na seção cinco, buscamos resgatar o processo que desencadeou no Brasil a instituição da Enef, entendendo seu surgimento como um reflexo de

outros países – por meio da OCDE – e como parte do processo de globalização, com características do capitalismo financeiro e do neoliberalismo. Nesta seção, pautamo-nos também na discussão da temática envolvendo a questão de gênero e o discurso da constituição da saúde financeira.

Na sexta seção, analisamos os materiais didáticos produzidos pelo Conef, envolvendo todos os anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na análise buscamos encontrar as principais características que aludiam ao desenvolvimento da temática e à proposta das atividades, com distinções entre: os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental; os cinco anos finais do Ensino Fundamental; e os três anos do Ensino Médio. Neste último, destacamos as indicações para o mercado de trabalho, para o empreendedorismo e para Previdência Privada, que, a nosso ver, vão de encontro com princípios altruístas e de alteridade.

A seção sete é dedicada ao mercado produzido pela Educação Financeira. Com os pressupostos da Sociologia Econômica, atentamo-nos para os materiais didáticos produzidos pelo mercado editorial, impulsionados pela Enef e pela demanda por se produzir material na temática. Ademais, abordamos também as produções acadêmicas e investigamos as crenças extraídas dessas pesquisas e de outros espaços sociais.

Na oitava e última seção, o nosso objetivo foi abarcar toda a análise da tese para esclarecer as crenças implícitas nas propostas da Enef para a escola brasileira e chegarmos à *doxa* sobre a Educação Financeira. Esboçamos as considerações finais desta investigação para responder à questão de pesquisa e o alcance dos objetivos propostos na tese. Concluimos que os conceitos mobilizados na pesquisa nos orientaram nesse *novo modo de ver* a Educação Financeira para a sala de aula, desnaturalizando discursos que são propostos para a escola, como forma de combatermos a disseminação de uma mensagem individualista ligada aos interesses econômicos.

Com esta pesquisa de doutorado em Educação, mais especificamente na linha da Educação Matemática, abrimos diálogo com a Sociologia a fim de invocarmos questões que julgamos pertinentes para ampliar nosso conhecimento dessa área e, neste caso, a Educação Financeira da escola básica. Esses questionamentos fizeram-nos entender as políticas públicas para a educação permeadas por interesses estranhos ao chão da escola. Esses

interesses, em nosso entendimento, estão ligados à política do neoliberalismo como projeto para a sociedade, em que os interesses passam a ser entendidos no âmbito individual com prejuízo do viés social e coletivo.

As discussões despertadas na pesquisa, a nosso ver, apoiam e dão continuidade àquelas abertas entre a Educação Matemática e a Sociologia, desenvolvidas por pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Cultura³, da UFSCar, tais como a de Vilela (2007), Souza Neto (2012), Farias (2017) e Passos (2017), contribuindo com um *novo modo de ver* e de conhecer a escola e as práticas escolares, em especial o ensino de Matemática e suas implicações sociais.

³ Link para acesso à plataforma do grupo no CNPq: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9181310055155547>>.

2 O ESTADO E A PERFORMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA: *HABITUS*, CRENÇAS E PRODUÇÃO DE *DOXA* NO ESPAÇO ESCOLAR

Esta seção tem por objetivo apresentar os aspectos teóricos que sustentaram o desenvolvimento da investigação. Antes mesmo de apresentar a trajetória da pesquisadora, é útil um delineamento dos conceitos presentes na linguagem e organização desta pesquisa de doutorado, sobretudo nos aspectos teóricos presentes na socioanálise dessa trajetória na qual já buscamos inculcar uma análise de cunho sociológico do percurso vivido pela pesquisadora antes e durante a escrita desta tese.

Fundamentamos esta pesquisa de acordo com a Sociologia Reflexiva de Bourdieu (1930-2002) e, mais especificamente, com os pressupostos da construção social dos mercados da Sociologia Econômica e de diversas pesquisas da área, tais como a de Leite (2011), Anselmo (2008), Jardim (2007), que tratam da temática. Para além dessas pesquisas, consideramos também o referencial da Sociologia da Educação, que nos faz remontar a preocupações sociológicas no ambiente escolar e à reprodução social que pode ser reforçada pela escola (BOURDIEU; PASSERON (2014); NOGUEIRA; NOGUEIRA (2002, 2011); NOGUEIRA (1990)).

Esta seção está subdividida em duas subseções:

2.1. A Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu: conceitos envolvidos em nossa análise sociológica;

2.2 A Sociologia Econômica e a Sociologia da Educação: da produção aos consumidores de um tipo de Educação Financeira.

2.1. A Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu: conceitos envolvidos em nossa análise sociológica

Enredados nessa linha teórica para interpretarmos a Educação Financeira que vem sendo construída para a sala de aula, inclina-nos a tratarmos do espaço social envolvido com a temática. Não buscamos incluir a

Educação Financeira como um *campo* – de acordo com a teoria de Bourdieu –, mas, como nos revela Leite (2011), com a Educação Financeira o que podemos observar é a “formação de um espaço social envolto nessa temática” (p. 139).

O termo espaço social é utilizado por Bourdieu (2008) para romper com a ideia de classe social de Marx. Para o autor, a não satisfação que sentia pela teoria das classes de Marx o fez confrontar a visão realista que se tem delas, por exemplo, envolvendo as questões de fronteira. Segundo Bourdieu (2004b), as pessoas localizam-se num dado espaço social, e cada um cria uma imagem de si de acordo com a sua posição nesse espaço, ou seja,

as pessoas estão situadas num espaço social, que elas não estão num lugar qualquer, isto é, intercambiáveis, como pretendem aqueles que negam a existência das “classes sociais”, e que, em função da posição que elas ocupam nesse espaço muito complexo, pode-se compreender a lógica de suas práticas e determinar, entre outras coisas, como elas vão classificar e se classificar, e, se for o caso, se pensar como membros de uma “classe” (BOURDIEU, 2004b, p. 67, aspas do autor).

A existência desse espaço social pressupõe a existência de um “espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas” (BOUDIEU, 2008, p. 27). Essa explicação do autor para o sentido de espaço social colabora no nosso entendimento para pensarmos como a escola – local onde circulam estudantes de distintos espaços sociais – pode promover uma educação voltada para uma *vida financeira saudável*, como propõe o material estudado nesta tese.

Ademais, os agentes que produzem essa Educação Financeira pertencente a diversos espaços sociais, pensam e fixam as suas crenças sobre o assunto, legitimando uma versão sobre o que se deve trabalhar e como isso pode ser feito no chão da escola.

Por isso, a fim de facilitar a compreensão das respostas que intentamos oferecer nesta pesquisa e, desse modo, servir como esclarecimento da teoria que adotamos, alguns conceitos foram trabalhados ao longo da investigação. É importante ressaltar que esses questionamentos se desdobraram em outros não menos complexos. Pesquisar um objeto no qual nos encontrávamos

imersas foi desafiador. Objetivar a nossa participação, no sentido de Bourdieu (1989), colocou-nos em uma posição de ruptura com o próprio objeto.

Baseados na Sociologia Reflexiva de Bourdieu (1989), o autor nos propõe um pensar *relacionalmente*. Fomos levadas por uma lógica em que é preciso ter cuidado para não confundir o “modelo da realidade” com a “realidade do modelo” (BOURDIEU, 1983b, p. 59).

Bourdieu (1996), baseado em uma teoria da ação, proposta a partir da noção de *habitus*, explica que essa teoria “implica em dizer que a maior parte das ações humanas tem por base algo diferente da intenção”, que são as disposições que adquirimos que orientam as nossas ações. (p. 164). Por isso é importante sempre reforçar que “tudo ocorre como se”, pois nossas disposições nos fazem agir inconscientemente. Uma expressão que o autor usa para demonstrar essas disposições é “o sentido do jogo”, ou seja, o jogador após interiorizar as regras do jogo ele simplesmente faz a jogada no momento certo e “não tem necessidade de saber conscientemente o que faz para fazê-lo” (BOURDIEU, 1996, p. 164).

Para Bourdieu (2004b), as ações que são lideradas pelo sentido do jogo, pelo senso prático, “têm toda a aparência da ação racional”, mas, no entanto, essas ações não têm como princípio a razão. Assim, o *habitus* é “produto da incorporação da necessidade objetiva” (p. 23), e mais, é o “social incorporado”, e é com esse conceito que o autor busca romper com a oposição entre o conhecimento objetivista e o subjetivista ou entre o “indivíduo e a sociedade” (p. 45).

Com isso, o *habitus* se faz nesse movimento de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (BOURDIEU, 1983b, p. 47) – é o que Bourdieu chama de praxiologia. Essa praxiologia,

[...] supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1983b, p. 47).

Desse modo, o conhecimento praxiológico, de acordo com Bourdieu (1983b), “não anula as aquisições do conhecimento objetivista, mas conserva-

as e as ultrapassa” (p. 48), ou seja, incorpora a construção do conhecimento prático do mundo social além do teórico.

Essas discussões forneceram-nos as bases para entendemos as influências da escola na possível criação de um *habitus* ligado à economia neoliberal, em concordância às crenças das várias áreas envolvidas no processo de criação e elaboração do material didático analisado. Esse conceito também foi importante para descrever na socioanálise da trajetória da pesquisadora as disposições na escolha da profissão e o entendimento no “espaço dos possíveis” (BOURDIEU, 2005).

Considerando *habitus* como disposições que adquirimos durante a vida e que, por serem incorporadas por nós, passam a estruturar e dirigir nossas ações, escolhas e gostos, consideramos, de acordo com Bourdieu (1983b), que *habitus* são como estruturas que, apesar de serem estruturadas funcionam como estruturantes, gerando e estruturando práticas adaptadas, de forma objetiva, aos fins propostos, com domínio das ações a serem desenvolvidas. Assim, *habitus* são

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 1983b, 61, aspas do autor).

De acordo com Passos (2017), a noção que o autor nos fornece sobre o *habitus*, mostra-se como uma reação à visão puramente estruturalista e incorpora as disposições que definem a nossas ações. Desse modo, o *habitus* “reage contra a orientação mecanicista do estruturalismo e investe nas capacidades geradoras das disposições, consideradas como disposições adquiridas, socialmente construídas” (PASSOS, 2017, p. 58).

Farias (2017), ao tratar sobre o conceito, reforça a sua capacidade de estruturar a trajetória do agente, que age e se orienta dentro de um campo de possibilidades, fazendo com que ele perceba tais possibilidades e não outras, fora desse campo. Assim, o *habitus*

estrutura a trajetória pela qual ele é estruturado, de tal forma que, ao mesmo tempo em que gera um campo de possibilidades, orienta para as escolhas dentro desse campo. As ações, ou melhor, essas escolhas práticas, são desenvolvidas por meio de um cálculo que ultrapassa os limites da consciência e da racionalidade. A tomada de posição não é algo mecânico, depende da percepção das possibilidades de cada agente, depende de sua disposição, do seu *habitus*, constituído, na e pela sua trajetória social e pela posição que ocupa no espaço no momento em que é solicitada a ação (FARIAS, 2017, p. 43).

Para além do conceito de *habitus*, mobilizamos também outros conceitos de Bourdieu nesta investigação, tais como o de Estado e performatividade. No estudo de âmbito macrosociológico, o conceito de Estado foi pertinente para interpretarmos a implantação das políticas públicas sobre Educação Financeira, com foco na instituição da Enef. Para Bourdieu (2007c), o Estado

contribui, em medida determinante, para a produção e a reprodução dos instrumentos de construção da realidade social. Enquanto estrutura organizacional e instância reguladora das práticas, ele exerce em bases permanentes uma ação formadora de disposições duráveis, por meio de todas as constringências e disciplinas a que submete uniformemente o conjunto dos agentes (BOURDIEU, 2007c, p. 212).

Considerando o Estado como o produtor de políticas públicas voltadas para a Educação Básica, buscamos por meio desse conceito entender as diretrizes e recomendações criadas em torno da inserção do tema Educação Financeira no ambiente escolar. Destacamos, nesse sentido, o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, que contém orientações sobre como o tema pode ser inserido na sala de aula.

Já o conceito de performatividade contribui para entendermos os efeitos que podem ser desencadeados pelos textos dos materiais sobre a Educação Financeira, devidos às orientações e posicionamentos que eles defendem. Esse conceito, inicialmente tratado por Merton (1970) como “a profecia que se cumpre por si mesma”, é interpretada pelo autor como sendo “inicialmente, uma definição *falsa* da situação que provoca uma nova conduta a qual, por sua vez, converte em *verdadeiro* o conceito originalmente falso” (p. 517, grifos do autor).

Conforme Austin (1990), há sentenças que tomam a forma performativa, ou seja, implicam situações em que *dizer é fazer*. De acordo com ele, essas

sentenças, quando proferidas em circunstâncias apropriadas e por pessoas adequadas para dizê-las, tornam-se ações.

Dialogando com Bourdieu (1930-2002) sobre essas mensagens performativas ou, como também considera o autor, como “*efeito de teoria*” (BOURDIEU, 2008, p. 125, grifos do autor), entendemos que elas podem reforçar algumas tomadas de posição e produzir nos jovens a disposição para algumas ações em detrimento de outras. O efeito *performativo* do discurso dos agentes que possuem legitimidade para tal tende a produzir crenças em atitudes a serem tomadas na sociedade, isso porque, conforme a interpretação do autor, o “discurso supõe um emissor legítimo dirigindo-se a um destinatário legítimo” (BOURDIEU, 1983a, p. 161). Nesse sentido, avaliamos que o material didático no espaço escolar reproduzido por professores possui essa legitimidade, podendo causar, portanto, esse *efeito de teoria* defendido pelo autor.

Com a nossa investigação, nos envolvemos por desvelar se essa Educação Financeira produzida pela escola a partir de um espaço social, tendo como pano de fundo uma política pública – Estado – e podendo desempenhar uma mensagem performática sobre o assunto, estaria constituindo, por meio das diversas crenças envolvidas, uma *doxa* – ou senso comum – sobre a temática no Brasil.

De acordo com Farias (2017), alguns aspectos estão presentes na criação de uma crença. Para o autor, esconde-se a arbitrariedade ao mesmo tempo que se reconhece quem as produz, atribuindo um valor a esses produtores e a seus produtos, reforçando a crença nesses valores produzidos. Assim,

a produção de uma crença caracteriza-se por: produzir o desconhecimento da arbitrariedade de sua criação; produzir o reconhecimento dos criadores e da própria crença; produzir um produto e sua necessidade; produzir o valor do produto e dos produtores, produzindo a raridade destes e daqueles ao mesmo tempo em que se produz a crença nesses valores e nessa raridade; e transformar objetos materiais em simbólicos (FARIAS, 2017, p. 51).

Ademais, o autor considera que para uma crença se estabeleça é preciso “converter as pessoas para que acreditem nas verdades”, ou seja,

nesse recrutamento, não há um processo de aquisição de conhecimento, por parte dos recrutados convertidos, mas há um processo de reconhecimento dos conhecimentos científicos como absolutamente verdadeiros (FARIAS, 2017, p. 53)

Nesse sentido é que interpretamos as crenças, ou os conhecimentos científicos presentes nos materiais didáticos sobre a Educação Financeira, como verdades instituídas por agentes de diversas áreas disciplinares – ou espaços sociais – que se empenham por legitimar a sua forma de ver e conceber a temática para a sala de aula. Ao trazermos as formações dos autores envolvidos na elaboração dos materiais didáticos, entendemos que seus conhecimentos de área constituem crenças que são reveladas no material. A forma como o assunto é proposto recebe influências dessas crenças.

Para Setton (2017), Bourdieu se apropria desse conceito para “expressar mecanismos dialéticos de reforço entre estruturas sociais e estruturas mentais não facilmente identificáveis” (p. 134), ou seja, de acordo com a autora, sensibilizando para o caráter arbitrário do “universo simbólico das sociedades”, as crenças trazem um caráter naturalizado e se revelam sempre coletivas, como resultados de construções de um “*jogo* de forças entre agentes ou grupos sociais diferentemente posicionados na estrutura social” (p. 135, grifo da autora). Crenças são derivadas do conhecimento de uma “verdade” e orientam “as condutas, os pensamentos, um conjunto de disposições éticas e estéticas que alimentam o sentido prático das ações individuais” e por meio desse conceito podemos apreender processos de “construção do social” e investigar “o universo inconsciente das ações individuais e coletivas” (SETTON, 2017, p. 135).

E mesmo não considerando a Educação Financeira como um *campo* – de acordo com a teoria sociológica – empreendemos o sentido de crenças como produtos de *campos* que buscam reforçar a sua forma de produzir ciência. Desse modo,

outro elemento constituinte do *campo* é a sua crença, em cada *campo* há uma forma de crer, de acreditar, no próprio *campo*, uma forma de ver, e de se ver nesse espaço. Essa crença ultrapassa os limites da consciência, constituindo-se como doxa, ela está inscrita no corpo dos agentes fazendo-os agir em conformidade com as regras do *jogo* (FARIAS, 2017, p. 28, grifos do autor)

Dessarte, desenvolvemos um entendimento do conceito de crença por Bourdieu como algo produzido coletivamente por agentes de um mesmo campo de conhecimento e que pode ser tornar uma *doxa*⁴, que designa um senso comum naturalizado o qual, por se tornar natural, nem notamos ser uma construção socialmente desenvolvida.

Tomando por base esses conhecimentos, nesta tese argumentamos que o conhecimento da Educação Financeira nas escolas, vindo de diversos agentes e áreas de conhecimento, tende a legitimar um tipo de educação para satisfazer os interesses de determinados grupos, promotores da *doxa* dominante. A *doxa*, no sentido de Bourdieu, é um “senso comum naturalizado”, que, de tão naturalizado, não nos damos conta de que é uma construção social, já que passa a ser seguido pelos dominados do campo e continuamente reforçado pelos dominantes. Ou mais,

a *doxa* é um ponto de vista particular, o ponto de vista dos dominantes, que se apresenta e se impõe como ponto de vista universal; o ponto de vista daqueles que dominam o Estado e constituíram seu ponto de vista em ponto de vista universal ao criarem o Estado (BOURDIEU, 1996, p. 120).

Desse modo, entendemos que os discursos sobre a Educação Financeira buscam a produção de uma *doxa* – senso comum – sobre como o tema pode ser desenvolvido na escola e a importância desse trabalho com crianças e jovens. Quando esses discursos têm origem em distintas áreas de conhecimento, tornam-se heterogêneos na forma de ver e conceber a temática. Para Bourdieu (1996), esse senso comum – esse ponto de vista – tende a criar um modo de interpretar a Educação Financeira, tornando-a natural e aceita na sociedade, ou seja, o que muito se fala torna-se real e verdadeiro pois,

quando se trata do mundo social, as palavras criam as coisas, já que criam o consenso sobre a existência e o sentido das coisas, o senso comum, a *doxa* aceita por todos como dada (BOURDIEU, 1996, p. 127).

Nesse sentido, a *doxa* é como um senso comum naturalizado que traz em si um pouco de verdade, e de uma verdade constituída coletivamente.

⁴ Ademais, a *doxa* também pode ser proveniente de produtores específicos, qual seja, os doxósofos, considerados por Bourdieu como produtores e intérpretes de opinião que fornecem “ares de cientificidade a um discurso sobre o mundo social” (PINTO, 2017, p. 159).

Além dos conceitos acima explicitados, nos apoiamos em conhecimentos das áreas da Sociologia Econômica e da Sociologia da Educação. A próxima subseção aborda alguns elementos que permearam a análise empreendida nesta tese.

2.2 A Sociologia Econômica e a Sociologia da Educação: da produção aos consumidores de um tipo de Educação Financeira

A Sociologia Econômica, que surgiu no final do século XIX, com destaque para os teóricos Durkheim, Weber, Simmel e Veblen (RAUD-MATTEDI, 2005), critica a forma enviesada dos economistas praticarem sua ciência centralizando nela o conceito de *homo oeconomicus*, o homem racional, utilitarista, maximizador de lucros. Para Swedberg (2004), a Sociologia Econômica se define com a inserção de ideias, métodos e conceitos da Sociologia aos eventos da área econômica, tais como os mercados, as empresas, as lojas ou os sindicatos.

De acordo com Granovetter (2003), a (Nova) Sociologia Econômica da década de 1970 trouxe contribuições para a definição dos mercados. Para o autor, os mercados estão enraizados no tecido social ou ligados em redes sociais. Para esse seu argumento, inspirado em Karl Polanyi⁵, o mercado estaria enraizado no tecido social. Ou ainda, de acordo com Jardim (2015), definimos o mercado “a partir da cultura e da sociabilidade do povo criador” (JARDIM, 2015, p. 14).

Ainda conforme Granovetter (2007), nas sociedades pré-mercantis o comportamento econômico “se encontrava profundamente imerso nas relações sociais”. Já nas sociedades modernas, a economia é vista como uma esfera diferenciada, “com transações econômicas não mais definidas por obrigações sociais ou de parentesco, mas por cálculos racionais de ganho individual” (GRANOVETTER, 2007, p. 3). No entanto, esse autor vê os atores econômicos orientando suas condutas por objetivos que são sociais, tais como reconhecimento, *status* e poder, não existindo assim uma ação puramente autônoma, mas estabelecidas socialmente, ou seja, em “redes sociais”

⁵ Karl Polanyi no clássico *A grande transformação* defendeu que “a economia de mercado não contém o conjunto das atividades necessárias à reprodução social e à sobrevivência humana” (JARDIM, 2015, p. 13).

(JARDIM; MOURA, 2017, p.162). Assim, o mercado não estaria definido apenas por interações entre oferta e procura, mas por estar imerso em relações sociais.

Portanto, a Sociologia Econômica pressupõe que os mercados podem ser estudados como estruturas sociais ou com o conceito de campo, como sugerido por Bourdieu (2004b). Nesse caso, existe a “inter-ação entre indivíduos, que possuem suas histórias de vida e seus dispositivos cognitivos (*habitus*)”, que orientam as preferências e gostos desse indivíduo, identificando-se assim “inúmeros elementos humanos presentes no fenômeno econômico” e as lutas “de atores para a imposição da *doxa*” (JARDIM, 2015, p.9).

Um dos assuntos tratados pela Sociologia Econômica, e que nos interessa para o desenvolvimento desta tese, é o conceito de construção social dos mercados, no qual entendemos que a Educação Financeira produz, em última análise, o mercado dessa Educação. Portanto, conjecturamos, de acordo com essa Sociologia, que a construção do tema da Educação Financeira como um conhecimento para a escola básica – desde a década de 1990 –, provoca a criação desse novo mercado: o da produção de materiais didáticos sobre a Educação Financeira. Nesse cenário de produção, diversos atores tendem “a se apropriar” das ideias dessa temática com o objetivo de “ocupar esse mercado” (DORIGON, 2009, p. 208). Surgem desse movimento atores de diversas formações, e cada um, com a sua especialidade e suas crenças, busca legitimar o discurso e investir nesse espaço de rentabilidade, lutando para a imposição da *doxa* sobre o assunto.

Para verificarmos esse fenômeno, percorremos as principais editoras que produzem materiais didáticos no Brasil a fim de encontramos publicações específicas sobre a temática da Educação Financeira. Entendemos que essa produção vem constituindo-se como um mercado construído socialmente. De acordo com Anselmo (2008), esse mercado pode ser interpretado como resultante de relações sociais e de “lutas simbólicas inerentes a este espaço” (p.20).

Já a Sociologia da Educação, constituída desde as décadas de 1950 e 1960, surgiu, de acordo com Nogueira (1990), em decorrência da “universalização do ensino secundário” e, associado a isso, “um novo ideário

relativo ao papel social da escola” (NOGUEIRA, 1990, p. 50). Considerando essa área de pesquisa e o referencial teórico de Pierre Bourdieu, Nogueira e Nogueira (2002) relatam que a grande contribuição desse autor “foi, sem dúvida, a de ter fornecido as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 34). Pierre Bourdieu fornece-nos um quadro “macrossociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 35).

Para Hey e Catani (2008), o espaço escolar legitima a cultura das classes privilegiadas, ao manter seu ensino voltado para a autenticação desse conhecimento, dessa forma conservando esse patrimônio. Nesse espaço, há a dominação de conteúdos que buscam “representar a realidade” como única e verdadeira. Segundo Bourdieu e Passeron (2014), o sistema de ensino cumpre com a “função social de legitimação da cultura dominante” (p. 159).

Portanto, com os conceitos provenientes da Sociologia Econômica e da Sociologia da Educação entendemos que essa temática, ao ser proposta pela OCDE, no qual resultou, para o caso do Brasil, a instituição da Enef no ano de 2010, tem provocado a ascensão de um mercado de materiais didáticos para a escola básica, envolvendo autores de diversas áreas de conhecimento – espaços sociais. Essa Educação Financeira, envolvida em crenças sobre o modo como esse conhecimento deve chegar às crianças e adolescentes, tem favorecido a constituição de uma *doxa* sobre a temática.

Com os conceitos acima explicitados, conduzimos a análise dos materiais didáticos e dos diversos discursos envolvidos. O levantamento das formações dos autores teve por meta entender as crenças implícitas na elaboração dos materiais, tendo em vista que “os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas” (BOURDIEU, 2007a, p. 169). Conhecer a formação dos agentes envolvidos contribuiu para compreendermos as influências de cada um e os percursos que os levaram a trabalhar a temática, pois essa trajetória vivida (*habitus*) harmoniza-se com a posição que o agente ocupa no campo e com seus interesses nesse espaço (BOURDIEU, 2015c).

Procurando conhecer os autores de livros didáticos e os pesquisadores dessa temática, atentamos para o poder de cada um, dentro do seu espaço, de

criar e disseminar a Educação Financeira de acordo com seus *habitus* e suas crenças, permitindo assim uma diversidade de perspectivas nesse espaço.

Em nosso ponto de vista, os trabalhos da Sociologia da Educação que estudam o espaço escolar baseando-se na teoria de Bourdieu, bem como nos trabalhos da Sociologia Econômica, pelo conceito de construção social dos mercados, subsidiaram e serviram de referenciais pertinentes a esta pesquisa. A razão disso é que deram margem a questionamentos a respeito dos agentes ligados à temática, bem como das diretrizes em âmbito do Governo Federal. Esses conhecimentos ainda nos ofereceram recursos significativos para interpretarmos as diversas produções acadêmicas presentes nas agendas de pesquisas, majoritariamente de Programas de Pós-Graduação em Educação e áreas afins. Nesse campo de produção acadêmica, destacamos as pesquisas na linha de investigação da Educação Matemática – as quais nos apontam uma relação entre a Educação Financeira e a disciplina de Matemática, relação esta já presente nas orientações dos materiais didáticos do Conef (2013, 2014).

3 A SOCIOANÁLISE DE UMA TRAJETÓRIA: O INVESTIMENTO ESCOLAR NA BUSCA DA ASCENSÃO CULTURAL, SOCIAL E ECONÔMICA

Os estudos da área da Sociologia modificaram a minha⁶ forma de *ver* e de *me ver* no mundo. Entender a minha trajetória escolar por meio dos estudos sociológicos proporcionou-me uma tomada de consciência em não me deixar ir cegamente por entre as oportunidades e que o meu espaço social são as fronteiras que definem minhas escolhas.

Gostos, preferências e aptidões, quando as reconheci como construções sociais, abriram-me espaço para uma análise real e crítica das minhas futuras escolhas pessoais e profissionais.

Para Bourdieu (2005), fazer uma autoanálise implica adotar a perspectiva de um analista, envolvendo “os traços pertinentes do ponto de vista da sociologia” que serão necessários para explicar e compreender sociologicamente esses traços (p. 37). Dessa forma, busca-se a imposição de uma interpretação para as experiências de maneira crítica, ou seja, “como se fosse qualquer outro objeto” (BOURDIEU, 2005, p. 38).

Esta seção está dividida nas seguintes subseções:

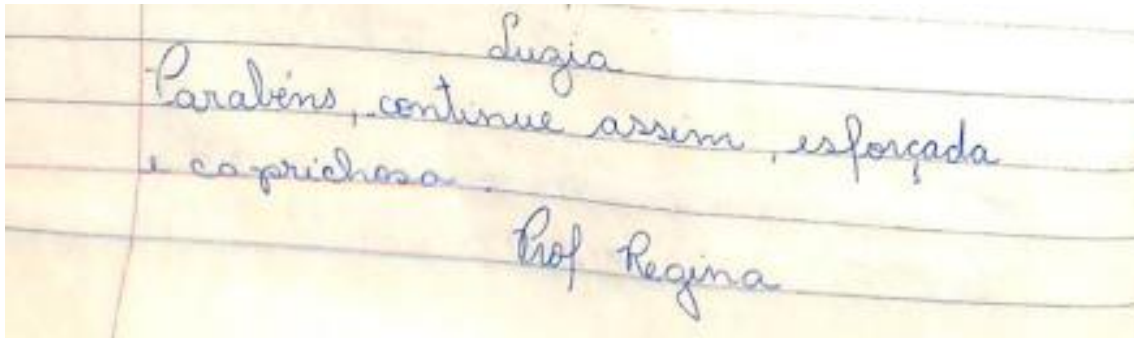
3.1 Da escola rural à professora de Matemática: percurso no espaço dos possíveis;

3.2 Dos estudos no Mestrado à constituição do objeto de pesquisa do Doutorado em Educação.

3.1 Da escola rural à professora de Matemática: percurso no espaço dos possíveis

Figura 1: Registro feito no caderno de aula. 2ª série. 1990.

⁶ Nesta seção utilizaremos o pronome em primeira pessoa do singular, o eu, por se tratar da trajetória pessoal da pesquisadora, autora da tese.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Era primavera de 1981, nascia a sétima filha de um casal de camponeses do interior do Estado de São Paulo. Pais já na faixa dos 40 anos, sem muitos recursos econômicos, mas com uma vida regrada pelo duro trabalho na roça e dignidade nas relações pessoais.

Para descrever a minha trajetória até aqui, busco assumir a postura de Bourdieu sobre “adotar o ponto de vista do analista” (BOURDIEU, 2005, p. 37) e relatar os fatos e experiências vividas não como escolhas naturais devidas ao meu gosto pessoal, mas como escolhas raciocinadas e conscientes (ou não) que, é claro, só foram assim interpretadas no momento em que busco objetivá-las, mediante um olhar sociológico. Em um discurso permeado pela ideia de que, *tudo se passou como se...* relato minhas “escolhas” dentro do espaço dos possíveis e como fui me tornar professora de Matemática.

Sem a pretensão de obedecer a uma ordem cronológica, mas talvez contaminada pela lógica que minha formação em Matemática me impôs, vou começar pela minha infância.

Descrever tudo? Impossível. Fazemos sempre uma escolha raciocinada da imagem que queremos transmitir a quem nos lê. Pois bem. Como escrevo um trabalho sobre Educação Financeira, escolhi divulgar fatos que me colocaram em contato com questões desse tema. Para isso, iniciarei com meus desejados consumos infantis.

De início, destaco uma experiência que a internet me permitiu recordar.

Estava eu na angústia por recordar de algo da minha infância que fizesse sentido para esta tese, entendendo que fazemos sempre uma escolha,

consciente ou não, do que de fato queremos publicar, me deparei com a seguinte imagem⁷.

Figura 2: Boneca feita com uma espiga de milho verde.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Incrível como hoje em dia, com o universo que temos disponível a todo o momento por meio da internet, me deparei com uma imagem interessante da minha infância: uma boneca feita de espiga de milho verde. Para muitos pode não parecer, mas sim, é uma boneca!

Percebi, naquele momento, o quanto aquela imagem me transportava à minha infância (vivida no sítio). Enquanto acompanho, atualmente, a discussão sobre o consumo infantil entre os escritores/autores sobre Educação Financeira, lembro-me de que o meu desejo (de consumo) era encontrar a espiga com o cabelo mais longo e bonito. Quando encontrávamos aqueles bem longos... Nossa, quanta emoção! Tratávamos logo de fazer a trança mais linda e brincar com aquela boneca maravilhosa. Sem rosto, com o corpo formado apenas pela espiga em si, sem nenhuma relação com o corpo humano, aquele brinquedo era muito especial.

⁷ Essa imagem foi encontrada pela pesquisadora em uma rede social. A boneca feita com uma espiga de milho verde representa as bonecas que a pesquisadora fazia na sua infância no sítio. Com plantações de milho próximas à sua casa, era comum as meninas usarem as espigas para “fingir” ser uma boneca. Disponível em: <https://www.facebook.com/vidasimplesnaroca/photos/a.686247881396320.1073741825.508131752541268/1674198279267937/?type=3&theater>. Acesso em: 19 jan. 2018.

Vejam as imagens seguintes que mostram algumas espigas de milho verde ainda no pé.

Figura 3: Espigas de milho verde - Bonecas de milho.



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Essa situação revela-me algo sobre o consumo. Pela minha experiência, busco entender que o consumo é dado pela cultura ou, mais especificamente, pelo capital cultural, social, econômico de cada pessoa. O ambiente em que vivemos e no qual nossas disposições são formadas, ou seja, pela incorporação de costumes e modos de vida, vamos formando o nosso *habitus* (BOURDIEU, 1983b). Nesse sentido, quando a cultura é influenciada pelo capitalismo e as classificações vigentes, levam às disposições para determinadas escolhas, gostos e desejos de consumo.

Por toda a minha vivência, como criança, adolescente e jovem morando na zona rural, sempre em sítios onde meu pai era empregado, não tive experiências marcadas pelo consumo de brinquedos, viagens e afins. Meu sonho de consumo ali, pelo menos até onde minha memória permite visitar, era o de não sair da escola. Ir todos os dias para a sala de aula era muito significativo para mim.

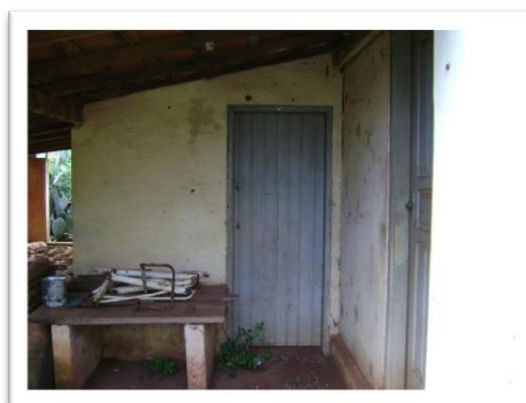
Figura 4: Fotografias da Escola Rural situada no município de Tanabi, SP.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nesta escola, da fotografia⁸ acima, eu estudei nos dois primeiros anos de escolarização. Era razoavelmente próxima de casa e íamos, eu, meus irmãos e vizinhos, todos caminhando até lá.

Figura 5: Fotografia que mostra a cozinha da escola rural (porta à frente).



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Pela fotografia acima, é possível ver a porta da cozinha (à frente) e a bancada onde era servida a merenda escolar. A merenda chegou a ser feita na escola, mas na época em que estudei lá, a professora trazia a refeição pronta da cidade de Tanabi, SP. Essa era a rotina de merendas na escola. Tínhamos como opção comer a comida oferecida pela escola ou levar lanche de casa.

Na década de 1990, essa escolinha foi fechada. Foi um tempo marcado pela redução do número de estudantes que moravam na região. Nos anos em

⁸ Esta fotografia foi tirada no ano de 2010. A pesquisadora estudou nela nos anos de 1988 e 1989. A porta da lateral não existia nessa época. Atualmente, o prédio está desativado e foi ocupado por uma família. Com isso, foram feitas ampliações no prédio, descaracterizando-o.

que estudei nela, só ofereciam os dois primeiros anos. A partir do terceiro ano de estudo, frequentei a escola da cidade.

Como permaneci morando na zona rural até o término do Ensino Médio, sempre fui dependente de transporte escolar público. No final do 6º ano do Ensino Fundamental, mudei-me para um sítio no município de Mirassol, SP. Lá permaneci até o final do Ensino Médio. Mas as condições foram as mesmas.

Mesmo não tendo grandes exemplos para gostar dos estudos, com exceção de uma irmã mais velha que sempre me apoiou, tinha uma grande admiração e encantamento pelos livros. Faltar à aula era terrível. Em épocas de chuva, caminhávamos muito até chegar ao “ponto” onde o ônibus escolar nos esperava. Com o acúmulo de barro, não era possível chegar até as nossas casas. Mas isso não era motivo para faltas. É claro que isso me rendia maus momentos em sala de aula. Apesar de tímida e do sítio, tinha que conviver com as piadas – *bullying* – sobre a terra que se acumulava embaixo da minha carteira. Mas tudo bem. As condições eram essas, não podia desistir.

Buscando entender a minha passagem pela escola e revisitando meus cadernos de aula, deparei-me com uma frase escrita pela minha professora da segunda série – a frase está no início deste texto. A querida professora Regina assim me escreveu:

Luzia
Parabéns, continue assim, esforçada e caprichosa.
Prof. Regina

De acordo com Bourdieu (2005), essa frase revela a “docilidade” que eu mantinha com a escola. Segundo o autor, “o empenho e a submissão do bom aluno, sedento de conhecimento e de reconhecimento” leva-o a curvar-se “às regras do jogo” (p. 123). A frase dita pela professora com o termo “caprichosa” colabora com a construção do feminino, da docilidade da menina, tão naturalizada em nosso meio.

Por um momento entendi o quanto essa frase relata a minha submissão ao sistema de ensino e à crença em tudo aquilo que ouvia e fazia no ambiente escolar. Submetia-me às regras impostas pela escola sem hesitar, sem reclamar e, ainda, mostrava-me agradecida pela oportunidade. Para Bourdieu

(2015c), esse modo de reconhecimento é a “pretensão dos excluídos”, que contribui para “produzir e reproduzir as propriedades distintivas”, que confere certa raridade aos dominantes “reconhecida como necessária” (p. 183), ou seja,

a imposição da legitimidade é a forma acabada da violência simbólica, violência atenuada, que só pode ser exercida com a cumplicidade de suas vítimas e que, assim, pode dar à imposição arbitrária de necessidades arbitrárias a aparência de uma ação libertadora, invocada a partir do mais íntimo daqueles que a sofrem. (BOURDIEU, 2015c, p. 183)

Contudo, essa submissão à escola e às suas regras teve um papel transformador em minha trajetória. Reconhecer como importante os códigos dominantes e segui-los me fez conquistar a ascensão esperada.

Um dos fatores que me impulsionou aos estudos foi as inúmeras vezes que tinha que ajudar meu pai com as tarefas do sítio. Era muito difícil. Mas me lembro dos planos que fazia e do quanto me imaginava trabalhando na cidade enquanto ia trabalhando nas atividades rurais.

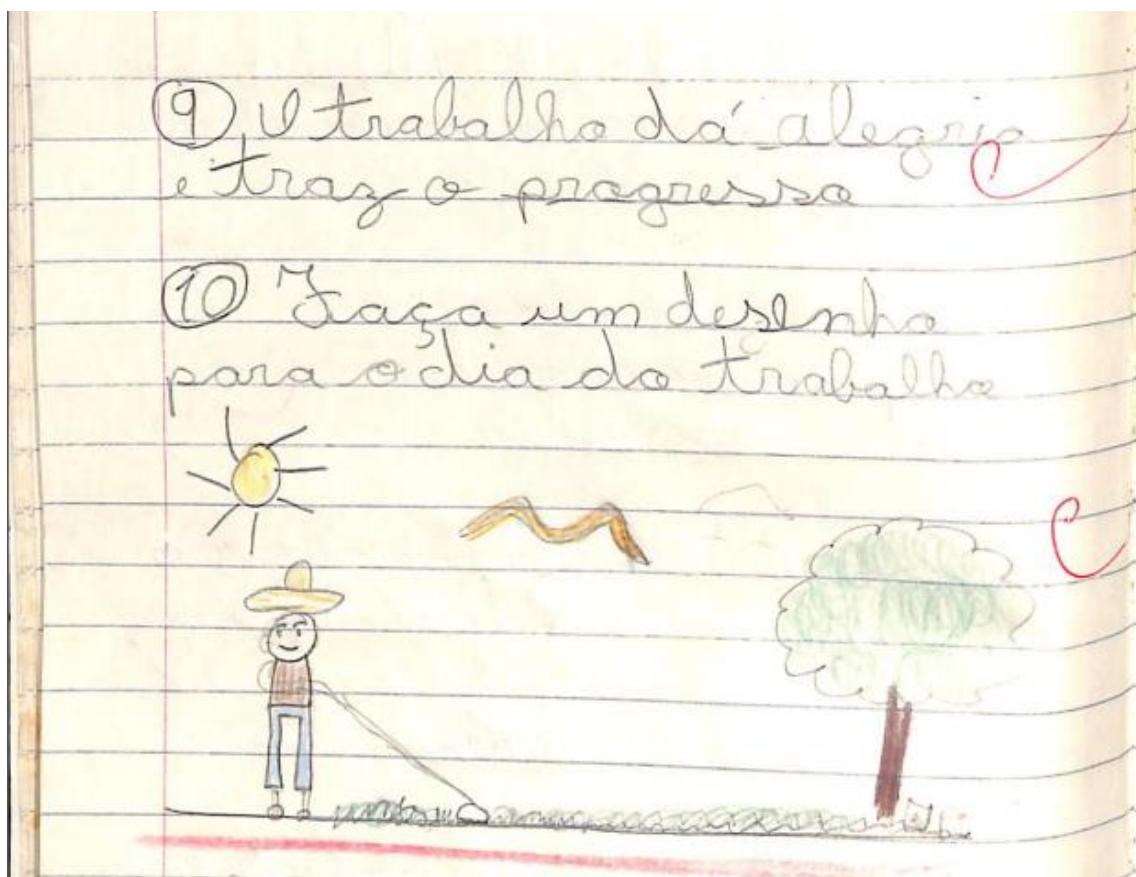
Com todo o respeito à profissão de meu pai, confesso que sempre quis romper com a reprodução dessas condições, e estudar. Vislumbrava um futuro melhor. Quando morava no sítio, o melhor era um emprego na cidade, na sombra, bem vestida e com boa aparência. Aquela rotina de trabalho na roça não me satisfazia.

Essa minha expectativa com relação às possibilidades de ascensão pela escola distancia-se do que Bourdieu (2015e) fala sobre a “causalidade do provável”, no qual famílias de classes populares e médias tendem a ter “todas as chances de fazerem maus investimentos escolares” (p. 103). Isso porque, segundo aponta o autor, essas famílias não conseguem perceber a rentabilidade dos investimentos em educação ou, quando investem, acabam aproximando-se de estabelecimentos de ensino desvalorizados. Contudo, a minha insistência em estudar demonstrava o meu investimento escolar, uma espécie de “*ethos* de ascensão social” (BOURDIEU, 2015b, p. 53), na busca para alcançar os sonhos. Na realidade, com pouco para investir e com baixa expectativa de rentabilidade. Nesse sentido, entendo porque me mantive durante toda a graduação e parte da pós-graduação com o apoio recebido de

bolsas de estudos. Essas bolsas, adquiridas pela chamada “demanda social”, revelam o meu lugar de origem. Portanto, a baixa renda e a oferta de programas de permanência permitiram-me cursar e me manter na universidade.

Quanto à questão da escolha da profissão, encontrei essa ilustração feita por mim na escola. Eu estava na segunda série e tinha apenas oito anos.

Figura 6: Desenho feito no caderno de aula. Segunda série (3º ano) do Ensino Fundamental. 1990.



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao rever esse desenho, ele me fez pensar sobre as ideias que eu possuía sobre as profissões. Ao representar no desenho do dia do trabalho a profissão exercida pelo meu pai, trabalhador rural que tinha como instrumento a enxada e o sol como companheiro, entrevi o quanto nossas disposições são marcadas pelo meio cultural em que vivemos e o quanto o investimento na escola depende dessas disposições. Para Bourdieu (2015a), “as condições objetivas determinam as aspirações delimitando o grau em que podem ser

satisfeitas” (p. 310). O sistema escolar legitima as diferentes aspirações que possamos ter com os estudos. Minhas aspirações, em sintonia com as minhas reais condições, fizeram-me almejar algumas conquistas em detrimento de outras, que certamente não se faziam presentes no meu imaginário profissional.

Com toda a trajetória familiar, o destino era buscar um bom casamento. Pela herança recebida, o mais provável era a reprodução de todo um sistema familiar marcado pelo trabalho doméstico e criação de filhos – para as mulheres –, que se fazia presente na esfera familiar. A mulher não podia buscar outras oportunidades. Portanto, meu destino estava certo. Romper com esse destino era enfrentar as “contradições da sucessão” (BOURDIEU, 2015d, p. 262) ao negar ser a herdeira. Nas palavras do autor, era decidir “fazer a vida” e “negar a vida do pai, rejeitando, pura e simplesmente, herdar e ser herdado e anulando, assim, retrospectivamente, toda a empreitada paterna, materializada na herança rejeitada” (BOURDIEU, 2015d, p. 262).

A não aceitação da herança, marcada pela negação da identidade familiar e pelas experiências, significava não viver dependente (financeiramente e emocionalmente) de alguém. Por isso que sempre me afastei de pretendentes – porque meu pai determinaria o casamento o mais rápido possível – e eu não queria uma vida marcada pela dependência e dominação masculina.

Bom, sou a sétima filha e a única que chegou ao Ensino Superior. As barreiras que enfrentei, dentro das poucas possibilidades que tinha, não foram fáceis. Por isso a minha inserção foi sempre parcial e insegura, por ser como um “trânsfuga” que renuncia aos costumes familiares e que enfrenta uma “conversão das disposições frente ao futuro” (BOURDIEU, 2015e, p. 118).

Episódio vivido pela pesquisadora e o “quase” inevitável *universo dos possíveis* (BOURDIEU, 2015e).

O diretor da escola e suas expectativas para a menina tímida do sítio...

Quando voltei até à escola onde havia cursado o Ensino Médio para pegar os documentos para matrícula na Universidade, ocorreu-me um fato interessante. Chegando à escola, encontrei-me com o diretor. Quando solicitei os

documentos, ele me perguntou se seria para arrumar emprego. Disse: não! E acrescentei: fui aprovada na Unesp e preciso fazer minha matrícula.

Nesse momento, ele foi até a sua mesa, pegou o jornal e procurou meu nome na lista de aprovados no vestibular daquela Universidade. Quando o encontrou e confirmou a informação, veio até mim e me cumprimentou pela aprovação. Curiosa cena. Só recentemente é que fui entender a postura do diretor. Eu como estudante do sítio, tímida e sem muito envolvimento com a escola, o mais provável era ir para o mercado de trabalho. Por isso a confirmação, antes de acreditar só na minha palavra. Isso nos mostra o quanto estamos sujeitos o tempo todo a pré-julgamentos, envolvendo nossa forma de falar, nosso modo de se portar e, também, nosso modo de se vestir. Muitas pessoas podem supor o nosso destino apenas pela aparência e trajetória que possuímos.

Narrei esse episódio para mostrar que, analisando-o sociologicamente, ele nos revela o significado de ações que, por vezes, naturalizamos. Essas ações podem representar o modo como o mundo social nos vê e nos interpreta. Para Bourdieu (2005), essa minha busca pela escolarização me fez desenvolver o que autor chama de “*habitus clivado*”, ou seja, disposições marcadas pelas contradições entre a insistente trajetória escolar e a distância cultural de origem. Essas disposições convertidas e meu esforço na escola marcaram uma conversão de possibilidades objetivas diante das probabilidades de ascensão pela escola.

Com todo o desenraizamento da minha convivência nas escolas da cidade, a entrada na Universidade marca um momento de extremo acontecimento, que Bourdieu chamaria de violência simbólica. O desconforto, a falta de jeito em lidar com o “novo” mundo, destaca um desajustamento de *habitus*, ou seja, um desconforto causado pela minha sutil diferença que me mantinha distante dos colegas de turma e de todo o universo acadêmico⁹.

⁹ Com essa discussão, hoje consigo entender minhas amigas durante toda minha trajetória escolar sempre marcadas pela orquestração de *habitus*. Hoje consigo entender porque minhas melhores amigas eram negras e/ou também moravam na zona rural. Talvez no meu universo de possibilidades, ou do “espaço dos possíveis” (BOURDIEU, 2005, p. 40), me aproximei de pessoas que também, eventualmente, se sentiam desconfortáveis no espaço escolar. Nesse sentido, para os autores Nogueira e Nogueira (2009), “as pessoas tendem, conscientemente ou não, a privilegiar relacionamentos com indivíduos com uma formação cultural semelhante à sua” (p. 37).

Para Bourdieu (2015c), a imposição de práticas que são legítimas produz,

a mesma quantidade de necessidades e expectativas, de insatisfações ou, como se diz, de “complexos” [...] em todos aqueles, cujo *habitus* corporal não é o produto das mesmas condições econômicas e sociais que o *habitus* assim legitimado (BOURDIEU, 2015c, p. 184, aspas do autor)

E foi essa diferença explicitada no *habitus* que me fez entender o desconforto no ambiente universitário. Sempre busquei me explicar essa sensação em não me sentir à vontade para falar, expor minha opinião e pensamento. Segundo Bourdieu (2015c), essa “vergonha corporal e qualquer outra espécie de vergonha cultural – aquela resultante de um sotaque, de um falar ou gosto – encontram-se, com efeito, entre as formas mais insidiosas da dominação” (p. 185). Essas emoções negativas com relação à universidade eram motivadas pelas baixas expectativas de ascensão na carreira e mantinham-me em posições sempre afastadas de um protagonismo ou liderança.

Essa insegurança certamente revela o fato de eu estar em um ambiente que não era “familiar” e me mostrava que os capitais que possuía para frequentar aquele ambiente não eram os legítimos naquele espaço. Pois os capitais (social, cultural e econômico) legitimados no espaço acadêmico foram adquiridos na trajetória vivida no ambiente escolar, o que justifica o longo tempo que levei para me adaptar a eles, ou seja, para incorporar um *habitus* legitimado pelo sistema de ensino.

Toda essa percepção sobre minha trajetória e seus desajustes dá-se neste momento da vivência desta Tese, por saber que toda a trajetória escolar e social que me conduziu até aqui me permite avaliar que o espaço dos possíveis me distanciou objetivamente de profissões sonhadas em meu estreito universo adolescente.

Quando me perguntava: por que não escolher medicina? Logo respondia: Não quero, não é pra mim! E acrescentava, eu não saberia lidar com situações de emergência médica!

Essa é a mais pura sinalização do modo como a violência simbólica, exercida pela minha condição real de cursar medicina, atuou sobre mim. É o dominado entendendo e interpretando o mundo pelo olhar do dominante. É claro que medicina não era para mim.

Com tudo me pergunto: por que a escolha pela Licenciatura?

A resposta a essa pergunta talvez indique o quanto as minhas escolhas estiveram orientadas por minhas disposições originais. Ou seja, é justificável historicamente que a carreira no magistério sempre buscou pelo público feminino. Mulheres que culturalmente seguiriam no universo doméstico passam a ter uma oportunidade – construída pelo mundo social –, de ingressar no mercado de trabalho.

E, nesse sentido, busco entender o porquê da escolha pela Licenciatura em Matemática.

Acredito que toda a minha vivência, próxima de uma linguagem concreta das coisas e distante de assuntos mais abstratos, me fez gostar mais da Matemática e ter mais facilidades com ela. Linguagem numérica, com fórmulas que podiam ser decoradas e repetidas no processo. Mas é importante notar aqui a minha facilidade com a Matemática estudada na Educação Básica, onde as fórmulas eram decoradas e aplicadas. Esse distanciamento do mundo abstrato marca a minha dificuldade com a Matemática que conheci na Universidade, a Matemática Acadêmica, mais abstrata e sem relação com a realidade.

Quando estava na Educação Básica, outras disciplinas faziam menos sentido para mim. Por exemplo, estudos sobre a Língua Portuguesa e a Literatura representavam um mundo mais distante da minha realidade. Os autores, as obras, os livros, a linguagem culta. No universo familiar, não havia uma cultura rodeada de leituras, livros, filmes, teatros, viagens ou fatos que me aproximassem dessa realidade vivida nas aulas. A Matemática, até então estudada na Educação Básica para o vestibular, era cheia de regras que, uma vez decoradas e entendidas, era para serem aplicadas a um novo problema matemático, sem uso de uma linguagem culta e sem necessidade de escritas extensas.

Nesse sentido, minha escolha profissional foi marcada pelas minhas disposições, meu *habitus* e as aproximações com o meu espaço social, que me

deixavam mais confortável em lidar com a Matemática em detrimento de outras ciências. Inconscientemente, fui internalizando as chances mais rentáveis e prováveis para mim. Acreditava que o meu êxito social estava ligado ao êxito escolar. O diploma me proporcionaria condições de ascensão social. No entanto, essa escolha pela área de exatas não é óbvia para a mulher.

Por toda a minha vivência, seria comum escolher uma profissão próxima das minhas disposições. Essa aproximação está relacionada à minha escolha pela licenciatura; porém, a escolha pela Matemática pode estar relacionada – talvez de forma inconsciente – ao valor atribuído à disciplina. Isso porque a mulher não é incentivada a escolher disciplinas da área de exatas.

Durante toda a minha trajetória escolar, ser “boa” em Matemática sempre representou uma distinção em detrimento de ter boas notas em outras disciplinas. Essa distinção culturalmente atribuída à Matemática pode ter influenciado a minha escolha profissional. Ser professora e, ainda mais, de Matemática, seria um símbolo de distinção no meio profissional.

3.2 Dos estudos no Mestrado à constituição do objeto de pesquisa do Doutorado em Educação

Quando decidi dar continuidade aos estudos, em nada me ajustava para pensar em uma pesquisa acadêmica. Foi quando, em 2008, participando das aulas com o Prof. Dr. Antonio Vicente Garnica, pesquisador na área da Educação Matemática, deparei-me com estudos sobre História da Educação Matemática, cujo campo de pesquisa era o ensino de Matemática em escolas rurais. Lembro-me do alívio que senti quando conheci um tema que representava uma zona de conforto pra mim. Estudar o ensino em escolas rurais – muito familiar na minha trajetória – era um tema de pesquisa para a academia.

Esse deslocamento para as escolas rurais significava revisitar o meu mundo real. Realizar a pesquisa de campo, voltando às escolas rurais, conversando com professores conhecidos da pequena cidade de Tanabi, SP davam-me uma sensação de conforto e bem-estar. Era muito natural para mim. O difícil foi analisar toda a documentação com olhar teórico que a academia me exigia. Talvez por isso na defesa da minha dissertação ouvi a seguinte frase:

“você descreveu uma visão romântica da história.” Certamente, essa visão escolhida foi a possível diante da minha trajetória social e escolar. Relatar tantas experiências em escolas rurais era contar, mesmo que indiretamente, a minha trajetória pessoal naquela pesquisa. Foi como colocar toda a minha relação familiar e pessoal com o mundo social das escolas rurais. Foi tomar como análise objetiva no trabalho um mundo social que era conhecido. Conhecia todos os professores que entrevistei na pesquisa, suas formas de se expressar, de agir e de relatar as experiências no ambiente rural. Tudo era muito familiar. Certamente o meu olhar, que não se distanciou do olhar da menina do sítio, tenha dificultado uma objetivação mais profunda e se aproximou de um olhar subjetivo.

Para dar continuidade aos estudos acadêmicos, pensei em um projeto de doutorado que estivesse próximo das disposições que fizeram parte da pesquisa de mestrado. Portanto, a ideia inicial era eleger outra região para continuar conversando com professores de escolas rurais e suas vivências.

Com o ingresso no doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, recebi a proposta da minha orientadora em mudar o tema e pesquisar sobre Educação Financeira. Na ocasião, minha orientadora já havia conhecido meu primeiro trabalho na área: a publicação do livro *O Consumo Consciente* (ZERO; FERNANDES, 2011), escrito com a Profa. Dra. Arethusa Helena Zero. Esse livro surgiu impulsionado por inquietações sobre o desenvolvimento do tema na escola. Na ocasião, eu e Arethusa trabalhávamos como professoras em uma escola de Educação Básica. Nesse livro, nosso objetivo foi desenvolver atividades sobre o contexto das finanças para serem vivenciadas por crianças e adolescentes no ambiente escolar. Por toda a minha formação, minha contribuição ficou pautada no desenvolvimento de problemas matemáticos expostos como exemplos de diversos assuntos, dentre eles, o consumo.

Com o início do doutorado, em 2015, participei de uma Aciepe¹⁰ sobre Educação Financeira oferecida por docentes da UFSCar, entre eles, minha orientadora. Essa Aciepe me aproximou do tema. Comecei a pensar nas

¹⁰ ACIEPE - Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão. Os docentes envolvidos eram a Profa. Dra. Denise Silva Vilela, o Prof. Dr. Thales Andrade e o Prof. Dr. Joelson Carvalho.

possibilidades de investigá-lo cientificamente. Com essa experiência e realização de disciplinas sobre Sociologia da Educação e Sociologia Econômica, aproximei-me dos estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002). Esses conhecimentos proporcionaram a escrita do meu novo projeto a ser desenvolvido no doutorado que se pautou na Sociologia Reflexiva desse autor. Com esse percurso, as opções teóricas e metodológicas desse novo projeto ficaram distantes de tudo o que já tinha estudado no âmbito acadêmico e na área da pesquisa em Educação Matemática.

Toda a minha história vivida (meu *habitus*), marcada por difíceis condições de me manter estudante, construiu em mim uma visão bastante crítica sobre como ensinar crianças a lidarem com dinheiro. É como se a minha visão de mundo, reforçada pela minha trajetória e marcada por uma vida privada de regalias financeiras, condicionasse a minha interpretação crítica sobre os diversos textos que se produzem para ensinar o mundo financeiro às crianças.

Tendo me orientado por minhas disposições originais, eu procuro sempre olhar com ressalva a tantas orientações e a mobilizar, para interpretar essa temática, os saberes e o saber fazer adquiridos durante a minha vida, com toda a minha história cultural e social. Como, por exemplo, quanto se trata da mesada – que é um dos temas discutidos – sinto-me distanciada do tema, por não ter feito parte da minha infância. Isso interfere na minha interpretação.

Toda a visão que fui construindo sobre a Educação Financeira, a transformação que essa visão foi adquirindo está permeada pela acumulação de mudanças ocorridas em minha trajetória profissional, que aos poucos foi configurando o meu modo de ver e de me ver no mundo social.

Toda a minha formação e atuação como professora de Matemática me fez construir esse interesse em estudar a Educação Financeira e sua interface com a Educação Básica.

Entendemos que a Educação Financeira como um tema a ser trabalhado na escola básica é promissor no Brasil e em franco desenvolvimento. Isso justifica a nossa escolha por desenvolver uma investigação em nível de doutorado no tema. Com as inquietações dentro da temática, também relacionamos a Educação Financeira com a Educação Matemática, nossa área

de atuação e realização da pesquisa, como forma de dialogar com os pares os avanços e desafios da pesquisa nessa temática.

4 AS FINANÇAS NO CONTEXTO DA ESCOLA NO BRASIL

Nesta quarta seção, o objetivo é apresentar um movimento de “regressão” imposto “pela própria lógica da pesquisa” (BOURDIEU, 2014, p. 43). Esse retroceder pode ser caracterizado pela volta no tempo com o objetivo de entender quais foram as condições que levaram à inserção do tema no ambiente escolar. Foi preciso regredir e analisar documentos escolares – ligados à história da Educação Brasileira – a fim de encontrar traços sobre as condições que determinaram a constituição do tema em disciplina escolar ou, em última análise, como um conhecimento ou contexto a ser discutido na sala de aula. Consideramos também informações sobre o público a quem se destinava o assunto.

Nesse retrospecto empreendemos uma pesquisa histórico-bibliográfica e uma volta ao passado. Nesse movimento, buscamos por publicações que nos auxiliassem a entender as razões que justificam a inserção de assuntos financeiros na escola e quando surgiu a demanda por eles. Essa regressão, pouco a pouco, levou-nos ao encontro de uma disciplina já presente nas escolas desde o século XIX, a saber, a Economia Doméstica.

Essa regressão não implicou entender quando os assuntos financeiros foram propostos para a sala de aula, mas compreender o que aconteceu, no decorrer de um período, com os currículos ou diretrizes da escola básica sobre essa problemática e se houve mudanças no tipo de conhecimento proposto.

Temos a divisão em três subseções:

4.1 A disciplina Economia Doméstica e a educação das meninas;

4.1.1 O caso do Estado de Rio Grande do Sul;

4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o cenário dos Temas Transversais;

4.3 A inserção do termo Educação Financeira na educação escolar.

4.1 A disciplina Economia Doméstica e a educação das meninas

O termo Educação Financeira como um conhecimento integrando a grade curricular nas escolas brasileiras é recente. A sua presença pode ser verificada – com o uso do termo Educação Financeira – no documento da *Base Nacional Comum Curricular*, de 2017. No entanto, os saberes pertinentes ao assunto podem ser encontrados anteriormente como *Temas Transversais* nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* publicados desde 1997; ou ainda, inclusos em disciplinas curriculares, como no caso da Economia Doméstica, já nos séculos XIX e XX.

Percorreremos as Leis e Decretos instituídos em nível federal e pertinentes à Educação Brasileira para resgatarmos conhecimentos anteriores próximos aos da atual Educação Financeira. À sequência expomos um sumário dos documentos encontrados mediante uma busca com os seguintes descritores: finanças, orçamento, consumo, economia, economia doméstica e educação financeira.

Quadro 1: Leis, Decretos e Decretos-Lei da educação brasileira.

Leis, Decretos e Decretos-Lei	Nível de ensino	Texto	Obs.
Lei de 15 de outubro de 1827	Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.	<p>Art 6º. Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil.</p> <p>Art 11º. Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.</p> <p>Art 12º. As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º.</p>	<p>Primeira lei de educação do Brasil independente.</p> <p>Ensino mútuo (Lancaster)</p> <p>.</p> <p>Aprovada pela Câmara dos deputados</p>
Decreto 7.247 DE	Reforma o ensino	Art. 4º O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes	Ensino intuitivo

19 DE ABRIL DE 1879	primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio.	disciplinas: Noções de economia social (para os meninos). Noções de economia domestica (para as meninas). Art. 9º O ensino nas Escolas Normaes do Estado compreenderá as disciplinas mencionadas nos dous primeiros paragraphos seguintes: Principios de economia politica. Noções de economia domestica (para as alumnas).	Reforma Leôncio de Carvalho.
Decreto-Lei 4.244 de 9/04/1942	Secundário	<i>Do ensino secundário feminino</i> Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino , as seguintes prescrições especiais: Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica . A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar .	Governo: Getúlio Vargas. Ministro: Gustavo Capanema
Decreto-Lei 8.347 de 10 de dezembro de 1945	Secundário	Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais: Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial, a disciplina de economia doméstica . A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher no lar .	Dá nova redação para o Artigo 25 de 1942
Decreto-Lei 8.529 de 2 janeiro de 1946	Primário	Art. 8º O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II, Aritmética e geometria, III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América; IV. Ciências naturais e higiene. V. Conhecimentos das atividades econômicas da região. VI. Desenho. VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região. VIII. Canto orfeônico. IX. Educação física. <i>Parágrafo único.</i> Os alunos do sexo feminino, aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura. Art. 9º O curso supletivo, para adolescentes e adultos, terá dois anos de estudos, com as seguintes disciplinas: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Aritmética e geometria. III. Geografia e história do Brasil. IV. Ciências naturais e higiene. V. Noções de direito usual (legislação do trabalho, obrigações da vida civil e militar). VI. Desenho. <i>Parágrafo único.</i> Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, economia doméstica e puericultura.	Governo provisório: José Linhares Ministério da Educação: Raul Leitão da Cunha
Decreto-Lei Nº	Ensino Normal	Art. 7º O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no	Governo provisório:

<p>8.530, DE 2 DE JANEIRO DE 1946</p>		<p>mínimo, as seguintes disciplinas:</p> <p>Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.</p> <p>Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física.</p> <p>Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos.</p> <p>Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5. Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos.</p> <p>§ 1º O ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas da região obedecerá a programas específicos, que conduzam os alunos ao conhecimento das técnicas regionais de produção e ao da organização do trabalho na região.</p>	<p>José Linhares Ministério da Educação: Raul Leitão da Cunha</p>
---	--	---	---

Fonte: Elaborada pela pesquisadora. Grifos nossos. Disponível em:<
<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

As Leis e Decretos acima esquematizados revelam-nos que, desde o século XIX¹¹ até metade do século XX, o conteúdo de Economia Doméstica constava no currículo da escola básica brasileira e era destinado ao público feminino, entendendo-o como um grupo composto por mulheres da classe média. Tal conteúdo expõe-nos o tipo de formação oferecido às mulheres cujo objetivo era dar cumprimento à missão feminina, vocacionada aos afazeres do lar, da criação dos filhos e do seu papel como esposa. De acordo com Bastos e Garcia (1999), o século XIX foi marcado pela educação feminina para o “âmbito

¹¹ No ano de 1827, foi publicada a Lei que criava as “Escolas de Primeiras Letras”. Essa lei determinava também o método do ensino mútuo nessas escolas. A discussão desse método esteve presente no Brasil desde 1808, mas torna-se oficial neste ano de 1827 como forma de ensaio para a “generalização para todo o país”. Esse método, proposto por dois ingleses, Bell e Lancaster - Andrew Bell, que era pastor da Igreja anglicana e Joseph Lancaster, que fazia parte da seita dos Quakers -, consistia em colocar os estudantes mais adiantados para auxiliar o professor em classes numerosas e ficou conhecido como método monitorial ou lancasteriano. Assim, o que se esperava era difundir o ensino, “atingindo rapidamente e a baixo custo grande número de alunos” (SAVIANI, 2008, p. 128). Para o autor, a lei estava “em sintonia com o espírito da época” (p. 126)

privado” (grifo das autoras, p. 78). Nessa disciplina de Economia Doméstica, de que trata a Lei de 1827, incluíam-se os conhecimentos “elementares de trabalhos de agulha – bordado e costura, e música” (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 81). Conforme as autoras, posteriormente a disciplina passa a abarcar também outros assuntos domésticos, “cozinha, manutenção da roupa, cuidados com a limpeza da casa e do jardim, higiene” (p. 81).

Em 1879 é publicado o Decreto nº 7.247, que instituiu a reforma¹² dos Ensinos Primário e Secundário. Esse Decreto ficou conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho e primava pelos princípios da moral e da higiene. O higienismo ganha força no país nessa época (Segundo Império e Primeira República), quando a medicina foi situada “como um campo disciplinar autônomo” (SAVIANI, 2008, p. 137). Com os princípios da medicina, transportava-se para a educação um discurso de “cura” do analfabetismo, ou ainda, para cura de doenças atribuídas à ignorância e à pobreza.

Nesse período, o cenário brasileiro passou pelo processo de industrialização, e nele a educação assumiu então um papel fundamental. Para Romanelli (1978), a segunda metade do Século XIX ficou marcada pelas exigências da sociedade industrial, na qual o Estado era tido como responsável pela educação. Com as mudanças no sistema de produção, fazia-se necessário acabar com o analfabetismo da população. Para a autora,

o capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta (ROMANELLI, 1978, p. 59).

Com esse cenário tipicamente capitalista, recrudescia a necessidade de que a população auferisse condições de participar desse sistema. Na educação isso era representado pelo indispensável desenvolvimento da leitura e da

¹² Com essa Reforma, o ensino passa a ser pelo método intuitivo, ou como foi também conhecido, lição de coisas. Esse método de lição de coisas teve como principal disseminador a obra do educador americano Norman Allison Calkins, intitulada *Primeiras lições de coisas*, traduzido no Brasil por Rui Barbosa (VALDEMARIN, 2004, p.118). Esse método consistia em resolver as deficiências do ensino quanto às exigências postas pelo período da industrialização. Com a Revolução Industrial, novos materiais didáticos são criados, como objetos de madeira, caixas para o ensino das cores, mapas, entre outros. Esses materiais contribuíram para o desenvolvimento do método, que consistia essencialmente com o uso de materiais concretos de forma racional e ativa.

escrita, requisitadas como condições mínimas de acesso ao sistema de produção e consumo.

No período do século XIX, já no Brasil independente, transcorria o processo de urbanização e modificação do cenário, neste era a casa o local por excelência das mulheres. Elas, “alçada à categoria de *rainha do lar* graças as positivistas e higienistas, deveriam dedicar-se integralmente à família e aos cuidados domésticos” (ALMEIDA, 2006, p. 182). Ao final do século, com a chegada da República, a mulher teve a sua imagem “inspirada na filosofia comteana, a mulher-mãe com qualidades morais altruísticas, a fêmea humana, bondosa, redentora”. Nessa perspectiva, arraigava-se o argumento nacional da “domesticidade feminina”, disseminado sobretudo por mulheres (p. 182).

Esse determinante sociocultural para as mulheres esteve vigente até os anos iniciais do século XX, prevalecia a doutrina representada pela Igreja Católica, respaldada na figura da Virgem Maria, sedimentando ainda mais o mito da mulher-mãe, pura e reprodutora. Dessa forma, ideologias como o positivismo e higienismo mantinham a mulher no espaço doméstico – “a educação positiva, assim como o catolicismo, fez dela um anjo de bondade, redentora da família e da pátria” (ALMEIDA, 2006, p. 184). A educação das questões higiênicas emoldurava a mulher nos moldes europeus, padrão em que as atividades domésticas eram conduzidas em conformidade com os preceitos de higiene. Na ocasião, se a mulher se libertasse intelectualmente e disputasse espaço com os homens, representaria isso um risco e, sendo a mulher mobilizada para a reorganização da sociedade, era preciso que recebesse instrução para esse fim, atuando no lar com o objetivo de manter o bem-estar dos homens.

O Decreto-Lei nº 4.244, de abril de 1942, que trata da Lei Orgânica do Ensino Secundário¹³, explicitamente conduz os conteúdos para o público feminino visando manter a mulher em sua “missão”, a ser desempenhada no universo privado do lar. Esse Decreto-Lei 4.244 “refletia o momento político pelo qual passava a sociedade brasileira em pleno Estado Novo, vivendo, portanto, um regime autoritário e populista” e não “refletia o momento

¹³ O ensino secundário era composto pelo curso ginasial (de 4 anos) e um segundo ciclo composto pelos cursos clássico e científico (de 3 anos).

econômico” (ROMANELLI, 1978, p. 159). As mesmas recomendações estão presentes no Decreto para o Ensino Primário de 1946 (Decreto-Lei 8.529).

Analogamente, o que era determinado aos Ensinos Primário e Secundário aparece também nos Cursos de formação para o magistério, o Curso Normal (Decreto-Lei nº 8.530)¹⁴, no qual a disciplina era mantida no currículo. Para além da economia na esfera privada do lar, o currículo trazia também as atividades econômicas da região como forma de interação com as condições de produção e trabalho regionais.

É interessante notar que, desde a época de implantação da República, enquanto os princípios do catolicismo eram veiculados pela Igreja Católica, os movimentos que propunham o aprimoramento da educação das mulheres eram liderados por escolas americanas protestantes imigradas dos Estados Unidos. Embora ainda fosse mantida uma formação feminina com o fim educativo de novas gerações, o liberalismo e ideias como a individualidade e igualdade realocava a mulher em outro patamar. Quando se discutiu a atuação feminina para além do lar, para o âmbito da educação escolarizada, o magistério tornou-se, para a mulher, o lugar perfeito para continuar com a missão, não contrariando valores como a domesticidade e maternidade do público feminino, embora o magistério fosse ocupado também por homens. Nos cursos de formação de professores primários, podemos notar a existência de disciplinas ligadas ao lar.

Como vimos desde a reforma de 1879, os conteúdos de Economia Doméstica constavam no currículo com explícitas diferenças nos conhecimentos em virtude da divisão entre os gêneros. Os meninos recebiam um conteúdo de economia inclinado às questões sociais e políticas, enquanto as meninas recebiam um conteúdo próprio para o lar.

Anteriormente, na Lei que determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras, já se observava a distinção dos conteúdos escolares conforme o gênero. Por exemplo, quanto aos conteúdos de aritmética, eram destinadas ao público feminino as quatro operações e excluía-se o ensino de geometria e, além disso, eram acrescentados conteúdos de Economia

¹⁴ Na escola normal da Caetano de Campos na cidade de São Paulo, ainda no século XX, por meio da Lei estadual 3.739 de 1957 a disciplina de “trabalhos manuais e economia doméstica” (LABEGALINI, 2009, p. 98) fazia também parte da grade de disciplinas.

Doméstica. Nesse contexto, as meninas eram disciplinadas aos conteúdos ditos do âmbito privado do lar, cabendo a elas a tarefa de administrar as finanças domésticas. Elas não eram formadas para exercer profissões no âmbito público, sendo essas tipicamente restritas ao público masculino.

Para Bourdieu (2002, p. 10), a escola é um lugar de “elaboração e de imposição de princípios de dominação”. Ela reforça o papel dominante assumido pelos homens e de dominada assumida pelas mulheres. Nesse sentido, o autor afirma que, na divisão social do trabalho, as atividades, de lado público, são reservadas aos homens, como atividades descontínuas e extraordinárias, enquanto as atividades privadas são delegadas às mulheres, e caracterizadas como rotineiras, contínuas e secretas. Essa divisão se vê exposta nas Leis analisadas, que atribuíam certas disciplinas aos meninos e outras às meninas. Para o autor (2002), as mulheres “encarregadas das preocupações vulgares da gestão quotidiana da economia doméstica, parecem comprazer-se com as mesquinhas do cálculo, das contas e dos ganhos que o homem de honra deve ignorar” (BOURDIEU, 2002, p. 41).

Segundo Souza (2006), no Estado de São Paulo, durante os primeiros governos do Estado republicano, havia um discurso que preconizava o magistério como “apostolado e sacerdócio” (p. 71). Como o magistério vinha-se consolidando para o público feminino desde o final do século XIX, buscando atender à demanda crescente da educação popular, e estando ainda os salários pouco atrativos para os homens, isso fez com que trabalhar na educação se tornasse bastante interessante para o público feminino da época.

Nesse sentido, a mulher identifica-se com o magistério e acredita que é seu campo de atuação por excelência, próprio do público feminino. Esse processo de dominação, para Bourdieu (2002), é sustentado por agentes e instituições que inculcam a maneira de pensar dominante, ou seja, é “produto de um trabalho incessante de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos e instituições, famílias, Igreja, Escola, Estado” (p. 45). Realiza-se assim o que o autor chama de violência simbólica, manifestada, principalmente, quando o dominado passa a agir de acordo com o que incorporou do dominante, agindo naturalmente na condição de dominado, quando a forma de ver e de se ver no mundo é vista pela lente do dominador.

A escola, em sua maioria, transmite valores patriarcais e define diferenças entre disciplinas e aptidões masculinas ou femininas quando orienta os meninos às carreiras científicas e as meninas às carreiras que se aproximam do trabalho doméstico, privado. Dessa forma, justifica-se porque as mulheres são mais inclinadas a assumirem o papel de educadoras, de instrutoras das crianças, porque esse papel é visto como próximo do papel da mulher que conduz o marido e os filhos em todas as atividades domésticas – sendo assim, a escola “contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo” (BOURDIEU, 2002, p. 103)

Em 1880, com autorização do Conselho Diretor da Instrução Primária e Secundária, adota-se para as escolas públicas primárias do Município da Côrte o livro *Noções de Vida Doméstica e Noções da Vida Prática*¹⁵, do autor Felix Ferreira¹⁶ (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 81).

A obra *Noções de Vida Doméstica*¹⁷ traz a disciplina de Economia Doméstica e sua definição. No livro, a disciplina era entendida

como uma ciência, que toda mulher, qualquer que seja a condição e fortuna, deve conhecer, estudando-a com maior aplicação; (...) arte de dirigir e regular economicamente coisas de casa; arte de bem empregar o tempo, a inteligência e o dinheiro (NOÇÕES DE VIDA DOMÉSTICA, apud BASTOS; GARCIA, 1999, p. 87).

De acordo com as autoras, esse livro é visto como “discurso fundador da disciplina *economia doméstica* na escola brasileira” (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 92, grifo das autoras). A obra ilustra bem o papel da educação das mulheres, ao transparecer que o investimento da escola era na formação de boas donas de casa. Nessa educação, incluía-se a correta administração das finanças domésticas abrangendo, por exemplo, orçamento e decisões de compras,

¹⁵ Essa obra era voltada para leitura para as escolas primárias masculinas. Envolvia, entre outros assuntos, noções de astronomia, física e zoologia. (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 85)

¹⁶ Félix Ferreira, junto com Almeida de Oliveira, Manoel Francisco Correia e Teixeira de Macedo, a partir do ano de 1874, reivindicaram o “aproveitamento da mulher no magistério elementar”. De acordo com Bastos e Garcia (1999), esses autores receberam influência da obra de Célestin Hippeau (marido de Madame Hippeau), que tratava sobre a “*Instrução Pública nos Estados Unidos*, em 1871, e as de Paul Bert, que desde 1874 defendia a educação da mulher na Assembléia Legislativa Francesa” (p. 80-81, grifo das autoras).

¹⁷ Com adaptações para se adequar à educação feminina no Brasil, a obra é uma tradução do livro de Madame Eugéne Hippeau intitulado *Cours de l'économie domestique*, do ano de 1869. Foi traduzido no Brasil no ano de 1879 por Félix Ferreira (BASTOS; GARCIA, 1999).

sempre versados no sentido de privilegiar artigos considerados úteis e evitar compras desnecessárias e, por consequência, descontrole nas finanças.

A Economia Doméstica era aplicada de forma muito significativa para a educação das mulheres. De forma análoga, dizia-se à época que, a disciplina de Economia Doméstica era tão importante para o “governo da família”, assim como a Economia Política era para o “governo da Nação”. O livro discorre sobre noções de racionalização do uso do tempo, visto como “condição básica para o progresso da família”. Aparece também o tema previdência como um conhecimento necessário para administrar bem uma casa com vistas ao futuro, entendendo como importante o “hábito de observação e de reflexão para ‘comprar com prudência e circumspecção para poder comprar bem’” (NOÇÕES DE VIDA DOMÉSTICA, apud BASTOS; GARCIA, 1999, p. 88-89).

Quando o livro centraliza a questão da profissionalização do público feminino, são citados alguns trabalhos do âmbito da agricultura, bem como “na indústria, nas belas artes e no ensino”, dando a esse último uma ênfase maior, notabilizando o magistério como um ambiente favorável para a mulher. Nessa profissão, a mulher poderia ser a mãe, a dona de casa e a instrutora, ou seja, uma missão de grande valor moral. Enfatiza ainda que a discussão sobre o mundo do trabalho é um assunto destinado às mulheres “de classe popular”, que “deviam ser preparadas para melhor servir à sociedade” (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 89-90). Às mulheres que possuíam fortuna, a recomendação era para que se dedicassem a atividades de filantropia.

Para ampliar essa discussão sobre a disciplina de Economia Doméstica para as mulheres, o livro prescreve como uma educação de utilidade para a mulher e trata de temas relacionados ao uso do dinheiro, “ao orçamento da receita e da despesa”, discute questões de despesas, definindo-as como necessárias ou supérfluas, ou seja, pela sua atuação a boa dona de casa era vista como sinônimo de uma mulher econômica, capaz de contribuir para o enriquecimento da família. Acrescenta-se ainda a

perspectiva de condenação do luxo, das despesas com ostentação, das fortunas rapidamente dilapidadas, das manias dispendiosas, do hábito das loterias no Brasil. O texto destaca a mulher que vive para o lar, condenando a mulher que vive para a sociedade, considerada dissipadora de fortunas (BASTOS; GARCIA, 1999, p. 91).

Leite (2016), ao analisar elementos da obra *Noções de Vida Doméstica* presentes no texto de Bastos e Garcia (1999), conforme apresentamos anteriormente, acrescenta que o manual evidencia que

o ideal de consumo que visa ao luxo e à ostentação é condenado em detrimento de práticas econômicas com vistas a enriquecer. Aqui, vale lembrar que o enriquecimento que cabe à mulher vem de sua disciplina econômica, bem como do trabalho relacionado às atividades complementares da casa. Isto é, princípios que são propalados pela ciência econômica moderna adentram o domínio do lar (LEITE, 2016, p. 265)

Outra obra que nos chama a atenção é o livro *Noções de Economia Doméstica* (SERRANO, 1954). Neste exemplar, temos a demonstração de como eram os vários conteúdos da disciplina de Economia Doméstica. Para a autora, os meninos e meninas já nascem com interesses e disposições diferenciadas. Nesse sentido, os meninos logo se interessam por carrinhos, e as meninas, por bonecas e brincar de casinha. A autora completa afirmando que

desde a infância, nós, pertencentes ao sexo feminino, manifestamos acentuada tendência para os misteres domésticos. Ao passo que o menino se interessa particularmente pelos soldados, pelas armas, pelos aviões, pelos barquinhos, pelos automóveis e locomotivas, assim indicando as suas futuras predileções por determinadas carreiras, nós, quando meninas, preferimos a boneca, o fogão, as panelinhas, as mobílias e os aparelhos de louça, divertindo-nos em recortar trapinhos para vestirmos a boneca ou então cozinhando para lhe servirmos o ‘jantar de mentira’, na mesa que arrumamos com flores, talheres e pratos minúsculos, imitando aquela mesa onde tomamos as nossas refeições, no tranquilo recesso dos nossos lares (SERRANO, 1954, p. 13).

A autora afirma que a mulher precisa desenvolver essas tendências ao longo do tempo, tendo em vista que um dia servirá um jantar de verdade e cuidará de crianças de verdade e acrescenta que a disciplina de Economia Doméstica incluída no currículo escolar é uma “disciplina que, por excelência, nos levará diretamente a melhor conhecermos e executarmos os misteres sublimes para os quais nascemos” (SERRANO, 1954, p. 13). Ademais, cabe, de acordo com essa obra, à mulher desempenhar o papel de mãe, de dona de casa, a ela caberá cuidar “da economia do lar”, incluindo o “papel nobilíssimo e

de incalculável importância” que é a “educação dos filhos” (SERRANO, 1954, p. 17)

De acordo com o referencial adotado nesta pesquisa, entendemos que tais disposições são construídas socialmente. Não é uma escolha natural de uma menina preferir as bonecas aos carrinhos. Predominantemente em nossa cultura, quando os adultos esperam pelo nascimento de uma menina, preparam esse tipo de ambiente, trazendo essas influências e não outras. Destarte, a ideia dessa autora de ensinar Economia Doméstica às meninas por causa da sua disposição natural aos cuidados do lar e dos filhos torna-se um reforço a mais para inculcar nas meninas o gosto pelos cuidados da casa e a responsabilidade por desempenhar esse papel.

Como visto anteriormente sobre a obra *Noções de Vida Doméstica* (BASTOS; GARCIA, 1999), esse livro escrito por Serrano (1954) também fala da previdência, condenando o luxo, a desordem e os gastos excessivos. De acordo com Serrano (1954) a Economia Doméstica “significa administrar-se uma casa de modo a se obter o máximo de aproveitamento dos bens adquiridos, com o mínimo de gastos” (p. 18). Para a autora, há diferenças entre a “ciência doméstica” e a “economia doméstica”. A primeira “abrange todos os problemas relativos à direção geral do lar”, enquanto a segunda se restringe “ao trato dos bens materiais da família”, compreendendo móveis, utensílios, objetos e dinheiro. Seu objeto de estudo envolve a aquisição, a utilização, a conservação e a transformação dos bens. E acrescenta dizendo que esse conhecimento é “imprescindível às donas de casa”, pois o trabalho exercido pela mulher, além de ser orientado, deve obedecer “a uma técnica estabelecida sobre bases científicas, isto é, de acordo com os princípios da economia doméstica” (p. 19-20), não sendo apenas conhecimentos práticos, mas sim técnicas,

um conjunto sistematizado de regras adquiridas pela experiência e pela razão, que nos permitem realizar as tarefas com o máximo de perfeição e rendimento, no mínimo de tempo e com o mínimo de esforço. A técnica da economia doméstica resulta de conhecimentos científicos, do emprego dos métodos peculiares a cada uma das ciências que para ela contribuem, da determinação das leis e da sua aplicação aos casos concretos (SERRANO, 1954, p. 20-21).

Esses conhecimentos são apontados como necessários para alcançar a estabilidade e a tranquilidade do lar, identificando-se como algo complexo, considerando a família como uma sociedade, justificando a importância das noções científicas e técnicas adequadas.

Todas essas discussões entabuladas nos livros sobre as noções da disciplina de Economia Doméstica remete-nos aos trabalhos de Elias (1994). Ao analisar os manuais de boas maneiras, o autor aborda detalhes prescritivos, aqueles que indicam gestos e ações para que a sociedade se torne civilizada.

Conforme Elias (1994), o conceito de civilização é assimilado como o conjunto de características de uma sociedade, o que torna, nas palavras do autor, difícil de sumariar e definir o que é ser civilizado. O autor ainda realça que os sentidos se modificam conforme os países ocidentais a que se referem. De acordo com isso, há diferenças entre os sentidos atribuídos pelos ingleses e franceses em detrimento do sentido atribuído pelos alemães, modificando assim a autoimagem que cada nação tem de si mesma. Os ingleses e franceses usam o termo civilização, enquanto os alemães utilizam o termo *kultur*, palavras com sentidos diferentes. Segundo o autor,

com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível da *sua* tecnologia, a natureza de *suas* maneiras, o desenvolvimento de *sua* cultura científica ou a visão do mundo, e muito mais (ELIAS, 1994, p. 23, grifos do autor).

Para o autor, ademais, os conceitos de civilização e *kultur* são estabelecidos na sociedade à medida que são utilizados e cristalizados, ou seja, “foram usados repetidamente até se tornarem instrumentos eficientes para expressar o que as pessoas experimentaram em comum e querem comunicar” (ELIAS, 1994, p. 26). Com o uso frequente, essas palavras foram sendo naturalizadas e utilizadas pelos demais, demonstrando um coletivo edificado em tais termos. Com a cristalização dos conceitos, os indivíduos passam a olhar o mundo por essas lentes – torna-se natural ser civilizado por esses critérios, e não outros.

No século XVI, o termo *civilité* significava o modelo de civilização da sociedade ocidental em todas as suas características. Em 1530, publica-se um tratado de autoria de Erasmo de Rotterdam, mencionando o “comportamento

de pessoas em sociedade” –, era direcionado ao menino nobre e tinha o objetivo de educar as crianças. O texto fala de comportamentos externos, tais como “a postura, os gestos, o vestuário, as expressões faciais” (ELIAS, 1994, p. 68-69). Trata ainda acerca dos modos de comportamento, sobre como sentar, cumprimentar alguém e até mesmo como se comportar à mesa durante a refeição.

O conceito de *civilité* evoluiu para o conceito de civilização, que, para Elias (1994), é um processo em que estamos envolvidos, fazemos parte do processo civilizador. Para o autor, ser civilizado ou incivil não possuem sentidos contrários, mas representam “fases em um desenvolvimento que, além do mais, ainda continua” (ELIAS, 1994, p. 73). O autor discorre ainda sobre várias obras que prescrevem comportamentos civilizados e ressalva que os costumes civilizados passam por transformações pelas quais o que é civilizado hoje pode transformar-se e não ser mais aceito como tal no futuro. Um trecho do livro de Erasmo preconiza que “é uma boa coisa esperar um pouco antes de comer, de modo a que o menino se acostume a controlar suas inclinações” (ELIAS, 1994, p. 100).

Esse processo civilizador indicado por Elias (1994) reporta-nos ao entendimento das descrições e prescrições dos livros sobre os conhecimentos de Economia Doméstica. São lições com o objetivo de ensinar comportamentos às meninas, muito além de orientar como limpar a casa. No tratado explicitado por Elias (1994), o ato de esperar para comer é utilizado como uma disciplinarização do corpo para espera de outras inclinações na vida. Cuidar da casa, dos filhos, da comida e das finanças do lar significava preparar a menina – futura mulher – para atuar na esfera privada, deixando ao homem o trabalho na esfera pública.

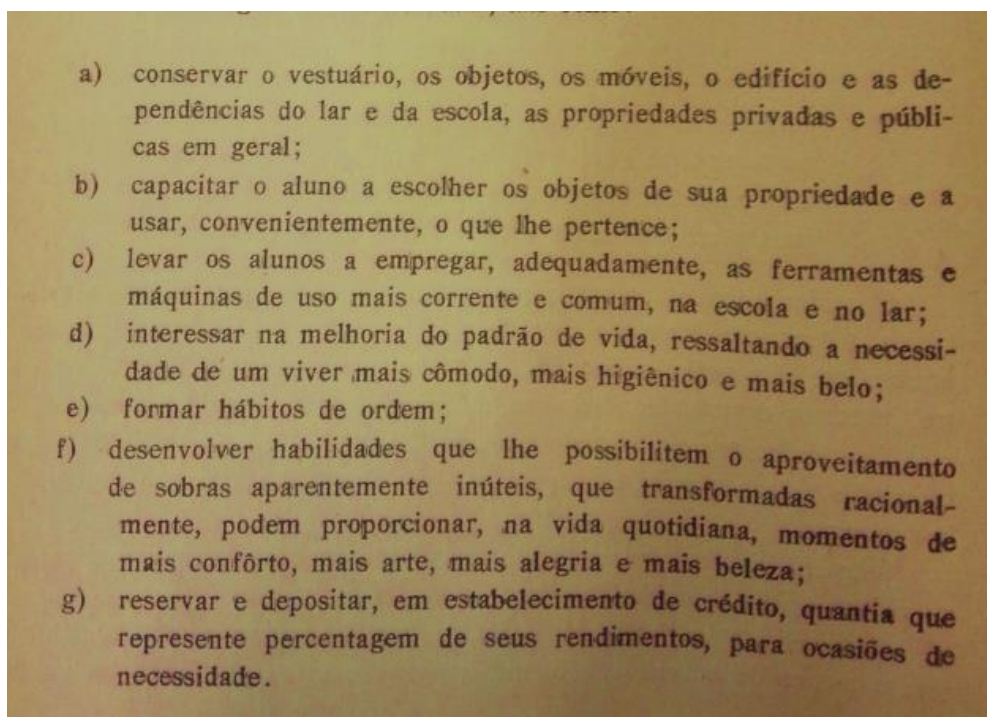
4.1.1 O caso do Estado de Rio Grande do Sul

Procurando por publicações a respeito de atividades desempenhadas no âmbito da sala de aula, encontramos documentos sobre experiências registradas no Estado do Rio Grande do Sul. Essas experiências, das décadas

de 1950 e 1960, oferecem-nos um exemplo da maneira como o assunto era desenvolvido em alguns espaços escolares.

De acordo com uma notícia do Boletim publicado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, a Caixa Econômica Federal promovia nas escolas desse Estado campanhas cujo objetivo era divulgar conhecimentos de Economia. De acordo com a proposta da campanha, a Economia possui aspectos educativos que a tornam não só importante para o indivíduo, mas também para o meio social. Nesse sentido, a Economia abrangia aspectos como “bom emprego do tempo, de energias e de capacidade, de conservação do material de objetos, do vestuário, de móveis, da casa e dependências, de lugares públicos, etc.” (RIO GRANDE DO SUL, 1952, p. 74). Instaurar hábitos de economia na escola significava promover algumas ações de planejamento, conservação e organização de diversos itens envolvendo a vida diária, tais como:

Figura 7: Itens para o cultivo de hábitos de economia. Rio Grande do Sul, 1952-1953.

- 
- a) conservar o vestuário, os objetos, os móveis, o edifício e as dependências do lar e da escola, as propriedades privadas e públicas em geral;
 - b) capacitar o aluno a escolher os objetos de sua propriedade e a usar, convenientemente, o que lhe pertence;
 - c) levar os alunos a empregar, adequadamente, as ferramentas e máquinas de uso mais corrente e comum, na escola e no lar;
 - d) interessar na melhoria do padrão de vida, ressaltando a necessidade de um viver mais cômodo, mais higiênico e mais belo;
 - e) formar hábitos de ordem;
 - f) desenvolver habilidades que lhe possibilitem o aproveitamento de sobras aparentemente inúteis, que transformadas racionalmente, podem proporcionar, na vida quotidiana, momentos de mais conforto, mais arte, mais alegria e mais beleza;
 - g) reservar e depositar, em estabelecimento de crédito, quantia que represente percentagem de seus rendimentos, para ocasiões de necessidade.

Fonte: Boletim da Secretaria de Educação. RS. 1952-1953.

Nas atividades sugeridas para a Campanha da *Semana de Economia*, encontramos a descrição de conteúdos atinentes à Linguagem e à Matemática. Dentre as atividades, encontramos: narração de histórias com foco em

aspectos econômicos, interpretação de gravuras com cenas representativas do tema, cálculos das porcentagens do orçamento mensal e cálculos relativos a compras de diversos artigos, etc. (RIO GRANDE DO SUL, 1952).

A Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande Sul publicou, em 1968, a tradução de um artigo intitulado *Você Pode Ensinar Economia no Primeiro Ano*¹⁸, sobre lecionar Matemática no ensino primário (RIO GRANDE DO SUL, 1968). O artigo cita exemplos de atividades com conceitos da Economia que podem ser trabalhados em sala de aula. Com o trabalho pedagógico na forma de projetos, várias questões são trazidas à discussão com os estudantes em sala. Por exemplo, em dada situação, os estudantes foram instigados a pensar os motivos que os levariam a ter uma loja e de que espécie ela seria.

A partir dessa premissa, situações de compra e venda de produtos, determinação de preços e lucro, demanda e procura, capital de investimento, operações bancárias e atividade comercial, dentre outras questões, eram trabalhadas no projeto.

Para exemplificar o tipo de projeto que poderia ser articulado, o texto narra a experiência com a organização de uma loja de brinquedos. Nesse projeto, as crianças poderiam dispor para a venda brinquedos que não quisessem mais e, no passo seguinte, comprar outros na loja.

Para possibilitar o seu desenvolvimento, os pais eram chamados e orientados sobre como poderiam colaborar com as atividades. A figura a seguir representa essas instruções:

Figura 8: Orientações para os pais. 1968.

¹⁸ Este artigo, publicado originalmente em inglês, no ano de 1964, traz uma experiência vivenciada em uma escola norte-americana em uma turma de primeiro ano, com crianças na faixa dos seis anos.

RECRUTAMENTO DA COOPERAÇÃO DOS PAIS — Para assegurarmos de que os pais haviam entendido a escala e as limitações do projeto, foram informados dêle nas reuniões regulares da escola que o precederam. Os pais foram chamados a cooperar, permitindo que as crianças ganhassem o dinheiro que desejassem gastar na loja. Desta maneira, o conceito de salário tornou-se claro para êles. Como a maioria das crianças não possuía bonificações regulares, sugeriu-se que os pais dessem-lhe “trabalhos”. Deixou-se claro, também, que apenas os brinquedos que as crianças estivessem desejosas de vender seriam trazidos à escola.

NOSSA LOJA — A Loja de brinquedos foi montada numa mesa semelhante às da biblioteca, num canto da sala. Dois responsáveis abriam-na cada manhã antes do horário, para comprar mercadorias (brinquedos trazidos).

Fonte: Rio Grande do Sul. 1968.

Podemos averiguar que, embora não se mencione o termo “mesada”, atualmente utilizado, ideia semelhante aparece como “bonificações regulares”. A sugestão para os pais é que, na ausência de mesadas, ofereçam trabalhos às crianças, esboçando-se assim a ideia de troca entre o dinheiro e o trabalho realizado. Essa situação, de acordo com o texto, explica o conceito de salário às crianças.

Para a autora Cassia D’Aquino¹⁹, a mesada é uma boa forma de ensinar as crianças a lidarem com dinheiro. Com crianças menores, na faixa dos seis anos, o ideal é a semanada, devido aos períodos menores de tempo. Para os jovens, a orientação é atrelar a mesada ao pagamento por algum trabalho doméstico, pois nessa situação os trabalhos seriam mesmo pagos a alguém.

Nos textos explanados anteriormente, acerca das experiências veiculadas no Estado do Rio Grande do Sul, observamos vários conceitos cogitados em sala de aula sobre o universo das finanças. Ao contrário do que denotam as publicações em nível nacional, por meio das Leis e Decretos, a experiência vivenciada nas décadas de 1950 e 1960 no Estado do Rio Grande do Sul não mostra uma divisão entre os gêneros, porém os conhecimentos mencionados, de acordo com a figura apresentada, apontam uma relação entre os conteúdos de Economia e os de Economia Doméstica das décadas anteriores.

¹⁹ Palestra com Cássia D’Aquino. Educação Financeira Filho, Dinheiro & Valores. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UGgMYxsKKtw>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

A presença da disciplina de Economia Doméstica em Leis da década XIX e XX e as experiências sobre o ensino de Economia no Estado do Rio Grande do Sul marcam a existência de questões do mundo das finanças na Educação Básica.

Nas Leis publicadas em âmbito nacional, o conteúdo da esfera doméstica era destinado às meninas. A atribuição do orçamento doméstico à mulher revela a tendência da educação escolar em manter uma visão e divisão do mundo em aspectos concernentes ao gênero. A discussão de Bourdieu (2002) na obra *A Dominação Masculina* evidencia-nos como essa visão e divisão do mundo é uma construção social e acaba sendo naturalizada nos homens e mulheres. A mulher, cumprindo com um papel enaltecido de extrema missão e nobreza, naturalizou ao público feminino a aceitação do papel que deveria cumprir enquanto mulher na esfera do lar, cuidando inclusive do bem-estar dos homens e das crianças.

4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o cenário dos Temas Transversais

Nos anos finais do século XX, entre os anos de 1997, 1998 e 2000 temos a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Na busca por encontrar estudos afins ao universo financeiro, deparamo-nos com temas que se aproximam do assunto. A Economia Doméstica, na forma como esteve presente nos conteúdos da escola básica brasileira em décadas anteriores, não aparece mais assim. Detectamos, todavia, alguns assuntos ora então debatidos como Temas Transversais e mantêm estreita ligação com questões financeiras.

Quadro 2: Recortes do documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensinos Fundamental e Médio.

Parâmetros Curriculares Nacionais	Etapa de ensino	Texto
De 1 a 4 série	Ensino Fundamental 1	No contexto atual, a inserção no mundo do trabalho e do consumo , o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente são temas que ganham um novo estatuto, num universo em que os

		referenciais tradicionais, a partir dos quais eram vistos como questões locais ou individuais, já não dão conta da dimensão nacional e até mesmo internacional que tais temas assumem, justificando, portanto, sua consideração. Nesse sentido, é papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política.
De 5 a 8 série	Ensino Fundamental 2	Nessa perspectiva, as problemáticas sociais em relação à ética, saúde, meio ambiente , pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais . Não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados , permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas.
PCN+ Linguagens	Ensino Médio	Que nível de redundância a mídia incorpora em seus produtos a fim de garantir o consumo planejado pela economia ? Que nível de informação a indústria do entretenimento suporta sem colocar em risco grandes capitais ? Que níveis de redundância transformam a moda das elites em produto assimilável pelas camadas ditas populares?
PCN+ Matemática	Ensino Médio	Relacionar os padrões de produção e consumo com a devastação ambiental, redução dos recursos e extinção de espécies; Dimensionar o custo do consumo de energia em uma residência ou outra instalação, propondo alternativas seguras para a economia de energia. Assim, será importante estimular a efetiva participação dos jovens na vida de seu bairro e cidade , conscientizando-os de sua responsabilidade social. Isso poderá ser feito por meio de projetos que envolvam intervenções na realidade em que vivem, a levantamento de dados, como, por exemplo, em relação às formas de consumo da população e seus direitos como consumidores , ou propondo ações para minimizar o consumo de água e energia ou monitorando fluxos de tráfego, poluição ambiental ou poluição sonora , acompanhando o impacto ambiental de indústrias, identificando os problemas da comunidade, sempre buscando intervenções significativas no bairro ou localidade. Ações dessa natureza podem fazer com que os jovens se sintam de fato detentores de um saber significativo, a serviço de uma comunidade, expressão de sua cidadania .
PCN+Ciências Humanas		Consumo, alienação e cidadania <ul style="list-style-type: none"> • Relações entre consumo e alienação • Conscientização e cidadania Levar o aluno a analisar e compreender as estratégias criadas pelo sistema econômico dominante para favorecer e estimular as atitudes de consumo dos indivíduos . O aluno deve perceber como as atitudes consumistas são frutos da alienação provocada pela valorização dos bens materiais. O individualismo, a competição desenfreada e a felicidade na posse são causas do consumismo e conseqüências da

		alienação. Somente a conscientização, isto é, o pensar crítico sobre a sociedade (construído na escola, nas aulas de Sociologia e de outras disciplinas) é que vai transformar o indivíduo em cidadão . O cidadão é aquele que tem competência para pensar e agir criticamente. O processo de conscientização leva à cidadania .
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Grifos nossos. Disponível no portal.mec.gov.br,

Podemos notar que nos *Parâmetros Nacionais do Ensino Fundamental* há vários itens a respeito do mundo do trabalho, do consumo e do meio ambiente. Nesse caso, não são eles apresentados como novos conteúdos, mas sim assuntos que possam permear as diversas disciplinas do currículo e, portanto, serem versados por professores de diversas áreas.

Quanto aos *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*, temos que este se divide em quatro grandes áreas de conhecimento, a saber: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. Em todas as áreas, exceto a das Ciências da Natureza, apregoa-se a importância de discutir a questão do consumo com os estudantes, de fazê-los pensar e agir criticamente diante de tanta oferta de produtos a que estão sujeitos na sociedade.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o texto frisa a importância de a escola incorporar novos discursos com temas como trabalho e consumo. A preservação do meio ambiente também é citada, atrelando os estudantes à responsabilidade por essa preservação.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, o documento alude à “problemáticas sociais”, incluindo assuntos como o meio ambiente, trabalho, consumo e ética, dentre outros. Quanto a estes, o documento sugere que suas problemáticas sejam articuladas na escola de forma transversal, por entenderem que não se trata de novas áreas, mas sim, de temas que podem ser abordados por diversas disciplinas curriculares.

Nas orientações para o Ensino Médio, encontramos alusões a temas de nosso interesse em três áreas, a saber: PCN+ Linguagens, PCN+ Matemática e PCN+ Ciências Humanas.

Para a área de Linguagens, o texto menciona publicidades que induzem ao consumo idealizado pela Economia e como as propagandas podem criar desejos por produtos da moda.

Na área da Matemática, as conexões estabelecidas com situações do mundo das finanças circundam temas como consumo, produção, custos com energia elétrica em uma residência, etc. As orientações pautam-se na responsabilidade que o estudante deve assumir para o bem-estar da sua casa, de seu bairro e cidade, ou seja, à sua “responsabilidade social”. Preocupações com o tema do meio ambiente também são enfatizadas. E a proposta é que se trabalhe por meio de projetos, com vistas à formação para a cidadania.

Por fim, na área de Ciências Humanas, as questões do consumo são discutidas em paralelo ao conceito de “alienação”. No texto, orienta-se que os estudantes sejam conscientizados das estratégias advindas da Economia que buscam o estímulo ao consumo. Nessa perspectiva, o consumismo é concebido como consequência dessa alienação. O documento aponta para a necessidade de os estudantes serem esclarecidos a respeito e instruídos a pensar criticamente, enfim, transformados de indivíduos em cidadãos.

Pelas análises dos recortes dos PCN, é possível notar as orientações para que a escola debata em seus discursos, no decorrer das aulas regulares, temas que eram emergentes, como o consumo, visando formar um estudante crítico e responsável – pelo seu próprio bem-estar e o da sociedade –, e assim ancorados nos pilares da cidadania.

4.3 A inserção do termo Educação Financeira na educação escolar

Ao regredirmos no tempo e percorrermos as publicações dirigidas à Educação Básica Brasileira, entrevemos que, mesmo sem a atual definição de Educação Financeira, alguns conhecimentos sobre finanças já estavam no currículo. Como, por exemplo, o registro de conteúdos de Economia bem como de Economia Doméstica.

Na busca pela gênese do termo Educação Financeira, este se vinculava estritamente ao mundo dos negócios. Nesse universo, a Educação Financeira era um saber tipicamente indicado para o público adulto. De acordo com Araújo e Calife (2014), a Educação Financeira destinada ao público brasileiro vivenciou três fases diferentes. No final dos anos de 1990, focalizava os investimentos e propendia para um público específico. Em anos seguintes, o cenário mais favorável ao crédito no país acarretou um momento de alta no

consumo, acentuando um período de inadimplência e endividamento, em que a Educação Financeira deveria prover um conhecimento necessário para orientar esse público. Os problemas criados nessa fase consumista impulsiona uma nova fase, que os autores consideram como uma oportunidade

para que, finalmente, a educação financeira promova o planejamento como caminho sustentável para a prosperidade. Assim, após mais de duas décadas, a educação financeira chega a sua verdadeira vocação: promover, de forma proativa, uma relação saudável do brasileiro com o dinheiro (ARAÚJO; CALIFE, 2014, p. 11).

Todo esse cenário da Educação Financeira no Brasil não implica, necessariamente, o trabalho nas escolas. Em reportagem publicada pelo jornal *Valor Econômico*²⁰, em 2013, encontramos o registro de que o primeiro projeto de Educação Financeira em ambiente escolar foi articulado pela autora Cássia D'Aquino, em uma escola particular na cidade de São Paulo, em 1994. De acordo com a reportagem, “o termo educação financeira não existia e foi registrado por ela em site e na Biblioteca Nacional”. O projeto almejava ensinar as crianças a lidarem com o dinheiro. A partir desse trabalho, a autora publica materiais temáticos endereçados ao público infantil. Para a autora, a experiência com o trabalho no ambiente escolar foi muito bem recebida e, desde então, o tema começou a ser difundido pelas escolas do país.

Durante esses anos, da década de 1990 até meados dos anos 2000, catalogamos diversos discursos sobre a inclusão do tema no ambiente escolar.

Para Savoia, Saito e Santana (2007), no Brasil, apesar das iniciativas por parte de alguns órgãos governamentais, instituições financeiras e outros, tais ações ainda se mostram insuficientes para atender a toda a demanda do país. No que diz respeito à escola básica, os autores relatam que o Ministério da Educação e Cultura – MEC ainda não tornava esse ensino obrigatório nas escolas e sim indicava um caminho multidisciplinar de abordagens do tema. A recomendação, especificamente na disciplina de Matemática, era de estimular a interpretação de textos do meio econômico, entender o cálculo de juros e a conexão de conhecimentos matemáticos com outras áreas de conhecimento

²⁰ Reportagem disponível em: <<http://www.valor.com.br/financas/3213622/educadora-criou-primeiro-projeto-no-pais-ha-19-anos>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

(SAVOIA; SAITO; SANTANA, 2007). Anos depois da análise desses autores, tivemos no Brasil – desencadeada pelas discussões da OCDE, em âmbito internacional – a instituição da Estratégia Nacional de Educação Financeira – Enef, em 2010. Com a Enef e a publicação de materiais didáticos específicos sobre o tema, o trabalho com esse teor nas escolas de educação básica passou a ser mais recomendado para as escolas brasileiras.

Em 2017, foi homologado pelo ministro da Educação Mendonça Filho o documento da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). O texto, de caráter normativo, definiu uma série de aprendizagens, consideradas essenciais para os estudantes da Educação Básica. O quadro a seguir esclarece de que forma o termo Educação Financeira aparece no documento.

Quadro 3: A Educação Financeira na Escola Básica de acordo com a BNCC.

Base Nacional Comum Curricular	Recortes do documento onde aparece indicada a Educação Financeira
BNCC e Currículos	Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. [...]bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010).
Matemática – 6º ano	Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira , entre outros.
Matemática – 7º ano	Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira , entre outros.
Matemática – 9º ano	Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira .
Matemática/Ensino Fundamental	Outro aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. 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. É possível, por exemplo, desenvolver um projeto com a História, visando ao estudo do dinheiro e sua função na sociedade, da relação

	entre dinheiro e tempo, dos impostos em sociedades diversas, do consumo em diferentes momentos históricos, incluindo estratégias atuais de marketing. Essas questões, além de promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, podem se constituir em excelentes contextos para as aplicações dos conceitos da Matemática Financeira e também proporcionar contextos para ampliar e aprofundar esses conceitos.
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. Grifos nossos. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

De acordo com os recortes apresentados no quadro anterior, o tema da Educação Financeira é conjugado ao discurso como um “tema contemporâneo”, reforçando os aspectos individual e social. A orientação é que seja um trabalho transversal, uma vez que assuntos da Educação Financeira podem ser tratados por diversas áreas. Cabe ressaltar que, embora o documento cite a Educação Financeira, mantém também os termos como consumo e trabalho já então citados na década de 1990 pelos PCN.

Durante as buscas para entendermos de que forma a Educação Financeira é abordada nesse documento, encontramos diretrizes para que “contextos de educação financeira” sejam adicionados em problemas matemáticos durante os anos finais do Ensino Fundamental. Ademais, abrange o estudo de conceitos das áreas de Economia e Finanças. Nas orientações, o trabalho converge para assuntos da Matemática Financeira, como cálculo de juros em contexto de investimentos. De acordo com o documento, sugere-se que nesses estudos incluam-se dimensões, “culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica”, pautados em um trabalho transversal. Os objetivos versam sobre o desenvolvimento de “competências pessoais e sociais” além de contribuir com a aprendizagem da disciplina de Matemática.

Pelo texto apresentado da BNCC, constatamos que é dado à escola, em sua autonomia, trabalhar os conteúdos da Educação Financeira e de forma transversal. Quando sinalizados a forma como os conteúdos podem ser abordados em sala de aula, eles são sugeridos para os anos finais do Ensino Fundamental e, mais especificamente, inseridos na disciplina de Matemática.

Essas orientações indicam que, embora o tema seja colocado como transversal, ele é alocado no currículo da disciplina de Matemática.

A Educação Financeira, embora presente nos documentos da BNCC, ainda não é um conteúdo obrigatório no currículo das escolas brasileiras. Em 2009, foi apresentado o Projeto de Lei nº. 171/2009²¹ na Câmara dos Deputados (PEREIRA, 2015). Esse projeto, do Deputado Federal Lobbe Neto (PSDB/SP), propôs a criação da disciplina “Educação Financeira” nos currículos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Além de criar a disciplina, ela é indicada para fazer parte do currículo da disciplina de Matemática. A ementa diz o seguinte: “Altera a redação do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (cria a disciplina "Educação Financeira" nos currículos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio)”.

Em 2012, o Projeto foi rejeitado. No Parecer emitido, justificou-se que a LDB mantém uma base nacional comum respeitando a diversidade do país e, portanto, sistemas de ensino e escolas podem elaborar o seu currículo específico. Acrescenta ainda que a LDB permite a inserção de Temas Transversais de forma interdisciplinar. Nesse sentido, o parecer reforça que, com a presença de um currículo geral que atenda ao país, não cabe ao poder público federal impor conteúdos a serem estudados por todas as escolas, por entender que são os educadores os que têm o direito de fazê-lo. Nas palavras do Parecer²²,

importa esclarecer que essas considerações não desprezam a importância de determinadas disciplinas e conteúdos curriculares que costumam ser objeto de projetos de lei avulsos. Apenas indicam que sua formalização como componente curricular, em lei, pode ser perniciosa, quando cria sobrecarga para estudantes e professores ou depende de recursos humanos e materiais que não se encontram disponíveis. Pode, ainda, ser inócua e tida como oportunista, quando trata de temas já previstos, independentemente de prescrição legal explícita, em uma série de documentos, que vão desde os pareceres e resoluções do CNE e dos conselhos e secretarias estaduais e municipais de educação até as propostas pedagógicas das escolas (PARECER, 2012, p. 6).

O Projeto de Lei em que a Educação Financeira comporia obrigatoriamente o currículo foi rejeitado, ficando livre para ser incluída em

²¹ Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/93105>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

²² Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3374586&disposition=inline>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

currículos da Educação Básica da forma como está determinada no texto da BNCC.

Nesta seção, nosso objetivo foi desenvolver uma análise das Leis da educação básica brasileira em busca de conteúdos disciplinares, ou não, que pudessem aproximar-se da Educação Financeira. Nesse retroagir, encontramos a disciplina de Economia Doméstica que, por todo o mapeamento efetuado, nos parece cumprir com essa aproximação.

No modo como interpretamos essas aproximações, elas se distanciaram quanto à ênfase dada por cada uma. No caso da Economia ou Economia Doméstica, o foco incidia nas dimensões da família, do lar. A atenção estava na boa administração da casa – que deveria ser exercida pela mulher – abarcando o orçamento familiar, o controle dos gastos, a organização e limpeza.

A Educação Financeira, que está sendo proposta para a escola, vem configurada como um contexto (BRASIL, 2018) para ser considerado em sala de aula. Nesse contexto, o foco é a dimensão individual. Para a Educação Financeira, tudo se passa como se o indivíduo é quem devesse primeiro cultivar hábitos saudáveis nas finanças, para depois expandir esses conhecimentos para a esfera familiar.

Em nosso modo de ver, a Educação Financeira trouxe mudanças no tratamento dado pela Economia Doméstica: o agente principal passou a ser o indivíduo, refletindo o *ethos* neoliberal. Conhecimentos reservados à esfera familiar, agora são tratados na esfera individual. Orçamento, decisões de compras, planejamento para o futuro, tudo ficou sujeito a considerações no âmbito individual. De acordo com o discurso de implantação da Educação Financeira na escola, um indivíduo educado financeiramente atua para edificar uma sociedade igualmente educada.

Essas mudanças de foco – do coletivo para o individual –, no modo como entendemos, estão em concordância com a cultura do capitalismo e sua mensagem neoliberal. A cultura tende a influenciar o conhecimento escolar, pois é um espaço legítimo onde circulam saberes legítimos ou, como descrevem Nogueira e Nogueira (2011), a escola converte “um arbitrário cultural em cultura legítima” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011, p. 36). No entanto, é importante relativizar o papel da cultura e pensarmos de modo

relacional. Embora reconheçamos o papel da cultura capitalista para formar o *habitus*, há a convergência também de outras relações. O espaço social em que vivemos, nossa herança familiar, nossas condições econômicas influenciam e compõem as nossas inclinações.

Além da mudança de foco, outro aspecto é o da abrangência. Na época em que se situava a disciplina de Economia Doméstica, desde a lei do período do Império, a escola não era acessível a toda a população. Apesar da indicação da lei sobre a criação de escolas, nem todas as províncias tiveram condições de criar as suas escolas, ou seja, “a grande maioria das províncias não detinham recursos disponíveis para manterem os salários dos professores, espaço físico e demais materiais didáticos” (SILVA; SOUZA, 2011, p. 71). No período da República, alcançando o início do século XX, anos em que nas leis ainda constava a Economia Doméstica nas escolas, embora houvesse a propagação dos grupos escolares, o número de vagas era insuficiente para garantir a todos o acesso à educação pública (SILVA e SOUZA, 2011). Isso implica que tínhamos uma escola mais elitista, ou seja, poucos foram os que receberam essa formação da escola. Atualmente, a Educação Financeira ampliou seus domínios, chegando à abrangência nacional, tendo em vista que os materiais publicados a partir da Enef estão disponíveis em plataforma digital, possibilitando que escolas de todo o país tenham acesso.

5 ANÁLISE DA ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Na quinta seção, temos por objetivo apresentar os desdobramentos decorrentes da Instituição da Estratégia Nacional de Educação Financeira – Enef, no ano de 2010. A partir dessa exposição, faremos a análise do material didático publicado para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nessa análise, a meta é detectar as crenças (BOURDIEU, 2015c) implícitas no material que, ao serem propagadas e legitimadas pela Escola, criam *doxas* – senso comum – as quais, inculcadas nos estudantes podem constituir, a longo prazo, um *habitus* específico ou um *ethos* de indivíduo educado financeiramente.

Esta seção está dividida em três subseções:

- 5.1 Proposta da Enef para o Brasil;
- 5.2 A Educação Financeira na escola e a divisão entre gêneros;
- 5.3 Saúde e vida financeira: uma inserção linguística e moral.

5.1 Proposta da Enef para o Brasil

Nesta subseção, analisamos o Decreto que instituiu a Enef com o intuito de compreender de que forma as ações aventadas para o trabalho em sala de aula visam formar um cidadão para que ele tenha autonomia diante de questões financeiras. Para Bourdieu (1983a), na análise de um discurso devemos considerar detalhes que extrapolam o próprio discurso, tais como as condições sociais em que ele foi produzido e quem são seus produtores e receptores, ou seja,

a verdade da relação de comunicação nunca está inteiramente no discurso, nem mesmo nas relações de comunicação; uma verdadeira ciência do discurso deve buscá-la no discurso, mas também fora dele, nas condições sociais de produção e de reprodução dos produtores e receptores e da relação entre eles (BOURDIEU, 1983a, p. 162).

Analisar o Decreto é importante para poder problematizá-lo. Para compreender as razões sociais, políticas e econômicas que culminaram nessa inserção, aproveitaremos como *corpus* de análise o Decreto Presidencial nº 7.397, de 2010, que instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira. Partiremos das seguintes indagações: Quais as condições sociais, políticas e econômicas presentes no discurso sobre o trabalho com a Educação Financeira na escola? Que tipo de cidadão/consumidor essa Estratégia busca formar?

De acordo com Popkewitz (1994), para compreender a escola é fundamental compreender a regulação criada pelo currículo. Parafraseando o autor, a seleção de conhecimentos não implica apenas seleção de informações, mas a seleção de padrões que serve para guiar os indivíduos na produção de conhecimento sobre o mundo. Conforme afirma o autor, o indivíduo passa pela escolarização e incorpora estratégias que influenciam o seu modo de olhar o mundo. As informações ou padrões obtidos na escola ensinam maneiras específicas de “conhecer, compreender e interpretar” (p. 192) o mundo. Para Bourdieu e Passeron (2014), a escola, além de definir caminhos para os estudantes, acaba por reproduzir a posição que cada um ocupa na estrutura social.

Antes da instituição da Enef no Brasil, algumas etapas foram percorridas. A partir de 2007, o Coremec²³ abre discussões sobre a proposta para implementação da Estratégia Nacional de Educação Financeira. Dois anos depois, o grupo já tinha um rascunho para a proposta da Estratégia, que continha, dentre outros documentos, um “inventário de iniciativas de Educação Financeira”, incluindo a revisão de diversas iniciativas internacionais e as “diretrizes para Educação Financeira nas Escolas” (OCDE, 2013, p. 1). Vários documentos desse rascunho fizeram parte, posteriormente, da Estratégia Nacional instituída por Decreto Presidencial nº 7.397, em 2010²⁴. Esse Decreto

²³ O Coremec é um grupo formado por quatro reguladores do Sistema Financeiro Nacional: Banco Central do Brasil, Comissão de Valores Mobiliários, Superintendência Nacional de Previdência Complementar e Superintendência de Seguros Privados.

²⁴ Além desse Decreto de 2010, outras ações já foram propostas. Em 2013 o Decreto de nº 7.963 instituiu o *Plano Nacional de Consumo e Cidadania*, que tem por finalidade promover a proteção e defesa do consumidor. Dentre as suas diretrizes temos: educação para o consumo; adequada e eficaz prestação dos serviços públicos e fortalecimento da participação social na defesa dos consumidores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7963.htm>. Acesso em: 19 abr. 2019.

criou o Comitê Nacional de Educação Financeira – Conef -, que tem como um de seus objetivos a coordenação e execução da Estratégia. Para assessorar o Conef quanto aos assuntos pedagógicos, foi instituído o GAP – Grupo de Apoio Pedagógico.

A Enef tem como uma de suas finalidades a promoção da Educação Financeira e Previdenciária²⁵, visa contribuir para o fortalecimento do sistema financeiro nacional e formar para a cidadania, assim como consta em seu Artigo 1º,

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).

A iniciativa que deu origem a Enef estava em consonância com a situação econômica brasileira dos últimos anos. De acordo com o relatório da OCDE (2013), recentemente houve uma expansão de recursos econômicos, promovendo modificação na distribuição de renda e na inclusão social. O estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) mostra uma redução na desigualdade de renda, o que sinaliza uma migração de riquezas entre os brasileiros. Observam-se também mudanças nos aspectos demográficos, registrando um aumento na expectativa de vida do brasileiro e requerendo ajustes “na regulação da previdência social” (OCDE, 2013, p. 2).

Com a mudança na distribuição de renda, expande o acesso dos brasileiros aos produtos financeiros, tais como: empréstimos, investimentos e seguros. Contudo, de acordo com o relatório da OCDE, não se verificam nos brasileiros atitudes de planejamento financeiro. Trata-se, portanto, conforme se interpreta, de uma educação financeira insipiente, pois

Podemos destacar também a *Parceria Nacional para a Inclusão Financeira* – PNIF – cuja discussão vem sendo feita desde o ano 2000 no G20, com o objetivo de promover a inclusão financeira da população. Disponível em: <http://inclusaofinanceira.bcb.gov.br/parcerianacional/Paginas/3_A-Parceria-Nacional-para-Inclusao-Financeira.aspx>. Acesso em: 16 abr.2016.

²⁵ A Educação Previdenciária é observada nas atividades sobre a Previdência Social *versus* Previdência Privada que é discutido no material destinado ao Ensino Médio. A análise dessas atividades está presente nesta tese.

as pessoas não planejam seus gastos no longo prazo, demoram para se preparar financeiramente para a aposentadoria, não estão completamente cientes dos riscos e dos instrumentos para a sua proteção, têm dificuldades em tomar decisões a respeito de empréstimos e investimentos, e são vulneráveis a fraudes (OCDE, 2013, p. 2).

Essas condições apontaram para uma demanda de implementação da proposta de uma Educação Financeira para a população, ou seja, essa proposição construída socialmente pela OCDE impôs-se como necessária, não só para a população em geral, mas também para o ambiente escolar.

A Enef tem a finalidade de levar a Educação Financeira aos diversos públicos, crianças, jovens e adultos. Para atingir o público infantil e jovem, serão requeridas ações nas escolas, com a orientação do MEC e colaboração dos Estados e Municípios. Inspirada pelo conceito de Educação Financeira, dado pela OCDE em 2005, e feitas as devidas adaptações para a realidade do Brasil, a Enef determina que Educação Financeira é 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 (OCDE, 2013, p. 3).

O destaque dado pela OCDE sobre os significados que atribuem à Educação Financeira nos remete novamente a Elias (1994) – conforme esse autor, o projeto – liderado pela OCDE para levar Educação Financeira aos países e, principalmente, inseri-la em ambiente escolar –, coincide com os manuais sobre a civilização apontados pelo autor. Considerar a Educação Financeira como um processo é considerá-la em movimento, sempre capaz de ir produzindo mais significados de forma progressiva, ou seja, sempre com avanços, para mais, para melhor. No sentido atribuído por Elias (1994), há sempre uma evolução, hoje avançamos mais que ontem, amanhã poderemos estar mais adiantados que hoje. Para o autor, os termos civilizado e incivil não se opõem, mas sim representam fases de um desenvolvimento, ou seja, os termos

não constituem uma antítese do tipo existente entre o “bem” e o “mal”, mas representam, sim, fases em um desenvolvimento que, além do mais, ainda continua. É bem possível que nosso estágio de civilização, nosso comportamento, venham despertar em nossos descendentes um embaraço semelhante ao que, às vezes, sentimos ante o comportamento de nossos ancestrais (ELIAS, 1994, p. 73, grifos do autor).

Para a inserção das ações nas escolas, nos anos de 2009 e 2010, foi realizado um projeto-piloto em escolas do Ensino Médio, com distribuição do material didático específico. Esse projeto foi ampliado nos anos seguintes também para os anos do Ensino Fundamental, com a publicação de material próprio para esse público.

O programa *Educação Financeira nas Escolas* tem o objetivo oficial de semear o pensamento em Educação Financeira desde os primeiros anos, conectando várias áreas do conhecimento e buscando a “melhoria do desempenho dos alunos em Português e Matemática, posto que essas disciplinas são consideradas críticas por todas as avaliações educacionais no Brasil” (OCDE, 2013, p. 14).

De acordo com o relatório da OCDE (2013, p. 12), o modelo pedagógico pensado tem como fim a construção de um “pensamento financeiro sólido” nos jovens e a capacitação de comportamentos autônomos e saudáveis, tornando-os protagonistas. Nesse sentido, pretende-se que os jovens sejam capazes de planejar suas escolhas e ainda influenciar seus familiares e o grupo social ao qual pertençam.

Para que o programa se consolide, foram consideradas duas dimensões: a espacial e a temporal. Ambas aparecem representadas na próxima figura. Entre as dimensões há conexões estabelecidas. Com o passar do tempo (temporal) as ações podem ocorrer ao longo do espaço (espacial).

Figura 9: Representação das dimensões espacial e temporal.



Fonte: Livro do Professor. Ensino Fundamental. Conef, 2014a, p. 6.

Podemos destacar, dentre as metas do programa, a formação para a cidadania e a formação de disseminadores e multiplicadores em Educação Financeira, ambos considerados em dimensão espacial, ou seja, começa no individual e vai para a dimensão local, regional, nacional e assim por diante. Nas competências a serem articuladas, enfatizamos o exercício de direitos e deveres de forma ética e a análise de alternativas para superar dificuldades econômicas. Com esses objetivos e competências, o material busca trabalhar com as crianças e adolescentes os conceitos de cidadania, autonomia, prevenção e mudança de condições de vida (OCDE, 2013).

Em concordância com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1996) – mencionados nesta tese – o material da Enef parece estipular o tema da Educação Financeira como um Tema Transversal, pois preconiza o diálogo com diversas áreas do conhecimento e prevê diversas situações ligadas ao cotidiano dos estudantes.

A Associação de Educação Financeira do Brasil – AEF, com o apoio do Grupo de Apoio Pedagógico – GAP, tem o objetivo “o desenvolvimento e implementação do sistema de avaliação” (OCDE, 2013, p. 16). Para isso, utilizarão modelos de avaliação de outros países, com o intuito de comparar o desenvolvimento do programa de Educação Financeira do Brasil com os demais.

Os jovens do Ensino Médio, participantes do projeto-piloto²⁶ nas escolas, serão acompanhados por longo prazo para verificar se os conhecimentos que foram trabalhados estão sendo incorporados. Essa avaliação buscará identificar as mudanças causadas nos jovens.

grupos de tratamento e de controle de alunos que participaram do projeto piloto no ensino médio serão seguidos no longo prazo para acompanhamento de taxas de poupança, endividamento e inadimplência (OCDE, 2013, p. 16).

Os estudantes participantes do projeto-piloto foram avaliados²⁷, no que tange à Educação Financeira, antes e depois do uso do material. Questionários foram aplicados aos estudantes, pais e professores. De acordo com o relatório, os resultados nessa avaliação possibilitaram mensurar as mudanças de opiniões sobre o assunto, tanto de professores quanto de estudantes.

Para os avaliadores, com a participação no projeto:

– os professores mudaram de opinião e passaram a acreditar e a se interessar pela proposta reconhecendo a sua importância. Eles “tinham pouco interesse e consciência sobre o tema, desconfiavam que o programa seria imposto pelo governo, temiam excesso de trabalho e falta de preparação técnica” (OCDE, 2013, p. 18).

– os estudantes também mudaram de opinião e mostraram-se cativados pelo assunto e perceberam a importância em poupar, mesmo que pequenas quantias.

Por essa avaliação, constatou-se que o material do *Programa Educação Financeira nas escolas* proporcionou um aumento dos conhecimentos financeiros com melhores atitudes e comportamentos, ou seja, o Programa

aumentou o conhecimento financeiro dos alunos, trouxe melhorias nas atitudes financeiras e mudou o comportamento financeiro dos participantes, visto que passou a ser mais provável que os estudantes no grupo de tratamento tenham comportamentos financeiros mais inteligentes, conversem com suas famílias sobre questões financeiras, e ajudem na organização do orçamento do lar” (OCDE, 2013, p. 18).

²⁶ As escolas participantes do projeto piloto foram divididas em grupos de controle e grupos de tratamento. Os materiais foram aplicados aos grupos de tratamento (OCDE, 2013, p. 17).

²⁷ A avaliação foi realizada em parceria com o Banco Mundial e conduzida pela CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, no âmbito do Fundo Rússia/Banco Mundial/OCDE para o Letramento e Educação Financeiros (OCDE, 2013, p. 17).

Dessa forma, podemos observar que o diagnóstico, auferido com os estudantes que participaram do projeto-piloto, constatou neles – após a participação – mudanças de atitudes. Essas ações desencadeadas por ocasião da Enef buscam incentivar nos estudantes um comportamento qualificado como inteligente quanto a questões financeiras, tais como poupar e gastar com planejamento. Esses comportamentos, interpretado pelo viés sociológico, são os *habitus* inculcados nos estudantes, que buscam, a longo prazo, uma mudança de disposições e gostos no uso do dinheiro. Esse discurso, conforme apontam os textos vindos da OCDE/ Enef, reforça a responsabilidade individual que, a nosso ver, corrobora com a formação de um *habitus* econômico (BOURDIEU, 2004a), isto é, um *ethos* de indivíduo educado financeiramente. As crenças advindas do discurso da OCDE são originadas do projeto do neoliberalismo dos dias atuais que, em nossa interpretação, representam a *doxa* dominante sobre o assunto.

Para Popkewitz (1994), com os ensinamentos da escola, os estudantes tendem a criar novas formas de compreender o meio social. Bourdieu (2007c) reforça afirmando que o que é transmitido pela escola “não fornece apenas indicações, mas também define itinerários” e, mais especificamente “programas de pensamento” (p. 214). Dessa forma, para o autor a escola é uma formadora de hábitos e pode gerar disposições em cada estudante para que atuem em diversas áreas da vida cotidiana – é o que o autor chama de *habitus* cultivado. Portanto, a escola

propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivado (BOURDIEU, 2015a, p. 211).

Esse Programa de Educação Financeira endereçado à escola acaba por planejar “programas de pensamento” sobre o mundo das finanças, ensejando novos comportamentos dos jovens. Advindas de interferências internacionais, pela OCDE, as propostas alinham-se aos preceitos neoliberais e do capitalismo financeiro instaurado no mundo globalizado.

O capitalismo financeiro é caracterizado pela privatização do setor público, pela figura dos investidores, pela presença de acionistas na direção de empresas e pela criação da “concorrência generalizada” (DARDOT E LAVAL, 2016, p. 202), ou seja, da regulamentação da concorrência, bem como da criação do mercado financeiro, marcado pelas ações, títulos e produtos financeiros.

Segundo os autores, a regra neoliberal dissemina uma realidade marcada pela acumulação de riquezas regida pela lógica do mercado como a única vigente, fazendo com que os indivíduos a aceitem naturalmente e incorporem a busca pela acumulação de capitais, ou seja, estratégica e implicitamente adotem o próprio neoliberalismo,

consistirá, então, em criar o maior número possível de situações de mercado, isto é, organizar por diversos meios [...] a “obrigação de escolher” para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta como “realidade”, isto é, como única “regra do jogo”, e assim incorporem a necessidade de realizar um cálculo de interesse individual se não quiserem perder “no jogo” e, mais ainda, se quiserem valorizar seu capital pessoal num universo em que a acumulação parece ser a lei geral da vida (DORDOT; LAVAL, 2016, p. 217, aspas dos autores)

Ao que parece, a Educação Financeira na escola pretende inculcar, desde a infância, essa lógica de mercado, marcada dentre outras características pela competição. Inculcar um *ethos* neoliberal, um *habitus* de indivíduo que procure valorizar o seu capital e acumular bens. Seguindo Dardot e Laval (2016), seria incorporar as características de um “homem *competitivo*, inteiramente imerso na competição mundial” (p. 322, grifo dos autores).

Além do mais, as alianças estabelecidas entre a OCDE, o Governo Federal brasileiro por meio da Enef, as escolas e os professores, podem acentuar a mensagem de que esse é um caminho natural e único a ser seguido, sedimentando assim esse capitalismo.

Além da visão macrosociológica envolvendo a globalização, as características do capitalismo financeiro e os preceitos do neoliberalismo, para o Brasil, podemos pensar no papel da cultura ou na forma como o brasileiro pensa culturalmente o dinheiro.

Para Leite (2011), no Brasil perdura um *habitus* nacional sustentado pela “metáfora da família como modelo para a sociedade” (p. 169), e essa

característica brasileira contesta os argumentos sobre o avanço das sociedades em direção ao individualismo. Segundo a autora, no Brasil temos o Estado com suas políticas de inclusão social, a Igreja Católica posicionando-se a favor de políticas que preservem o direito à vida e, ademais, o avanço de igrejas neopentecostais, e todos, ancorados em Deus, reforçam um discurso que converge para o sucesso financeiro mediante uma educação para o empreendedorismo, finanças pessoais e negócios. Nas palavras da autora, temos um

Estado, que formula políticas públicas e programas de inclusão econômica e social, e a Igreja Católica, que realiza a campanha da indissolubilidade do casamento, posicionando-se contra o aborto, a contracepção, o uso de preservativos e a homossexualidade, etc. No mesmo sentido, também é possível perceber a expansão das igrejas neopentecostais, que reforçam o núcleo familiar como sinônimo de sucesso profissional, econômica e social, para tornar os indivíduos úteis economicamente, isto é, para estabelecer um novo significado para o dinheiro, por meio da introdução de temáticas econômicas como empreendedorismo, negócios, finanças pessoais, entre outras, com propriedade divina (LEITE, 2011, p. 151-152)

Dada essa relação cultural com o dinheiro, alicerçada na figura da família, o que é apontado nas propostas da Enef para a escola brasileira, dentre seus objetivos, é que os estudantes atuem como multiplicadores, isto é, que ajudem as suas famílias na organização financeira. De acordo com o material, subsidiado pela ideia de que “famílias gastadoras geram filhos gastadores” e, no mesmo sentido, que a “tendência gastadora talvez possa ser controlada por meio de conhecimentos levados pelos alunos para suas famílias” (CONEF, 2014a, p. 9).

5.2 A Educação Financeira na escola e a divisão entre gêneros

Desde a segunda metade do século XX, podemos notar grandes conquistas do público feminino quanto às oportunidades, socialmente construídas, no mercado de trabalho. Contudo, as divisões nas atividades exercidas continuam presentes. Para Bourdieu (2002), mesmo com a chegada da mulher no espaço público, a lógica de atuação persiste inspirada pela diferença entre os gêneros. O espaço público legitima funções que são

instituídas como tipicamente masculinas bem como funções, socialmente construídas, para o público feminino. Para o autor,

as próprias mudanças da condição feminina obedecem sempre à lógica do modelo tradicional entre o masculino e o feminino. Os homens continuam a dominar o espaço público e a área de poder (sobretudo econômico, sobre a produção), ao passo que as mulheres ficam destinadas (predominantemente) ao espaço privado (doméstico, lugar da reprodução) em que se perpetua a lógica da economia de bens simbólicos, ou a essas espécies de extensões deste espaço, que são os serviços sociais (sobretudo hospitalares) e educativos, ou ainda aos universos da produção simbólica (áreas literária e artística, jornalismo etc.) (BOURDIEU, 2002, p. 111).

Nesta subseção, analisamos duas imagens que estão no *site* de divulgação da Enef. O recurso iconográfico foi uma forma utilizada para interiorizar as ideias da Estratégia. As imagens publicadas permitem-nos interpretações sobre os papéis que homens e mulheres podem assumir na participação de ações pertinentes à Educação Financeira. Elas estão nas figuras seguintes:

Figura 10: Imagem de divulgação da Enef.



Fonte: Disponível em: <<http://www.vidaedinheiro.gov.br/index.php>>. Acesso em: 13 out. 2016.

Nessa figura, o homem aparece cuidando/regando uma árvore. Em seus galhos podemos observar diversos símbolos associados à vida cotidiana. No meio ambiente, o ato de cuidar corretamente das plantas, regando-as e

fornecendo-lhes condições favoráveis, garante um retorno satisfatório, ou seja, elas darão bons frutos. De modo análogo, na interpretação da cena, no meio financeiro tudo se passa, então, como se o cuidado e atenção com as finanças e investimentos garantisse também resultados positivos. Os desenhos espalhados no fundo da figura – os gráficos, setas, as ideias representadas nas lâmpadas, imagem do planeta terra reportam-nos a um universo financeiro entremeado pela globalização, consumo e investimentos.

O que podemos ver também é que esses investimentos são efetuados por uma figura masculina. Não nos causa impacto, pois naturalizamos que é o homem que cumpre com esse papel em nossa sociedade. Para Elias (1994, p. 26), quando aprendemos a “ver o mundo através” de determinadas lentes, desde a infância, isso se torna algo natural.

Na próxima figura temos uma representação diferente.

Figura 11: Imagem de divulgação da Enef.



Fonte: Disponível em: <<http://www.vidaedinheiro.gov.br/index.php>>. Acesso em: 13 out. 2016.

Essa imagem pode sugerir-nos a crença de que os conhecimentos sobre o mundo financeiro devem ser ensinados às crianças. E também reportar a uma visão do mundo social e do lugar que cabe à mulher, colocando-a “no prolongamento das funções domésticas” como, por exemplo, a educação das crianças (BOURDIEU, 2002. p. 111). É como se o papel que cabe às mulheres

no meio financeiro fosse o de ensinar as crianças. Os desenhos no fundo da figura representam os conhecimentos, disciplinares ou não, que compõem a Educação Financeira – cálculos, consumo como um cafezinho, setas, lâmpada representando uma ideia – e as relações que podem ser firmadas entre eles. Essa imagem parece reforçar que a Educação Financeira pode ser vista como um Tema Transversal, pois usa figuras que não pertencem a um conteúdo disciplinar específico, mas, sim, mostram o cotidiano e suas relações com conhecimentos científicos advindos de várias disciplinas.

Ambas as imagens parecem carregar princípios análogos aos que estavam presentes nas Leis do século XIX (Decreto 7.247/1879). Na época, quando as noções de Economia Social eram aplicadas para a formação dos meninos, era como se a eles fosse reservado um futuro no mundo dos negócios, dos investimentos, ou seja, da esfera pública. Por outro lado, quando as noções de Economia Doméstica estavam no currículo das escolas femininas, era como se a atuação das mulheres se limitasse às esferas privadas, incluindo a educação dos filhos. Atividades que, posteriormente, foram assimiladas para o trabalho com o ensino. Para Bourdieu (2002), as divisões entre os gêneros permaneceram mesmo quando a mulher passou a exercer atividades na esfera pública. Pelas imagens dizemos que às mulheres cabe o ofício de ensinar as crianças e, aos homens, construir riquezas.

Não podemos dizer que houve a supressão da Economia Doméstica para dar lugar à Educação Financeira. Ocorreu sim o fim da Economia Doméstica enquanto uma disciplina na grade curricular da escola básica no Brasil, mas o fim de um tipo de Economia Doméstica, aquela com conteúdos dos cuidados gerais da casa e dos filhos e voltada para as meninas. Mas no que tange às preocupações com a administração das finanças, parece que a atual Educação Financeira ainda busca preconizar o papel da mulher que ensina e que cuida das finanças domésticas. Cabendo, pois, ao homem o mundo externo das finanças. As relações entre o papel do homem e o da mulher com o dinheiro parecem, nas representações das imagens, retrocedido àquelas antigas relações em que a Economia Doméstica era para as meninas e Economia Social para os meninos.

Outro exemplo sobre a visão e divisão com relação às mulheres e aos homens na sociedade está na imagem seguinte. Essa imagem está no material

didático do aluno – Ensino Médio – quando o assunto a ser trabalhado é o salário mínimo.

Figura 12: Imagem do Livro do Aluno. Ensino Médio.



Fonte: Retirado do Livro do Aluno. Ensino Médio. Conef, 2013c, p. 114.

Nas discussões sobre o salário mínimo não são contempladas as diferenças salariais entre homens e mulheres na sociedade, apenas a figura mostrando essa diferença. Na imagem, podemos ver a mulher sobre um pilar mais baixo quando comparado ao pilar em que está o homem. Os pilares parecem ser formados de moedas, lembrando valores monetários, representando, por indicação do texto, o salário. Mais uma vez, as diferenças entre os gêneros são reforçadas sem nenhuma problematização proposta para ser discutida com os estudantes. Mesmo quando a mulher aparece recebendo um salário pelo trabalho na esfera externa, as divisões ainda permanecem presentes na diferença salarial – a mulher tende a ganhar menos do que o homem.

5.3 Saúde e vida financeira: uma inserção linguística e moral

Para o Programa de Educação Financeira nas escolas, a formação para uma “vida financeira saudável” pode dimensionar-se na escola e essa ampliação requer o trabalho com diversos conteúdos do mundo financeiro. Com as atividades propostas para o ambiente escolar, desde os primeiros anos da Educação Básica, poderia ser possível construir uma *vida financeira saudável*, tendo em vista o bem-estar individual, do próximo e do meio ambiente. Nesse sentido, o indivíduo se sentiria responsável desde a infância por seu sucesso, e, sobretudo, pelo seu fracasso financeiro ou, como queiram, pela sua saúde financeira.

O uso do termo “saudável” no âmbito da Educação Financeira pode ter nexos com fatores da área da saúde. Para a Organização Mundial da Saúde – OMS, ter uma vida saudável pressupõe algumas características, tais como: crescimento, habitação e alimentação saudáveis, pertencentes a estilos de vida sem doenças ou sem intempéries que afetem ou desequilibrem os fatores de uma vida com saúde, com qualidade, com habitação, alimentação e bem-estar (OMS, 2008). Tomando como referência esses indicadores da OMS, poderíamos pensar que uma *vida financeira saudável* seria ter uma relação positiva com o dinheiro, ter bons salários e boas condições de acesso aos produtos e bens, necessários à manutenção da qualidade de vida.

Para Garavello (2003), em uma perspectiva biológica (ou nutricional), a boa saúde envolve uma boa alimentação, provida de alimentos ricos em nutrientes necessários ao bom desenvolvimento do indivíduo. Logo, é preciso consumir esses bons alimentos. De acordo com a autora, crianças de famílias brasileiras de baixa renda não possuem condições financeiras para garantir essa boa alimentação, levando-os às consequências de uma alimentação inadequada²⁸.

Para a manutenção de uma vida com saúde, incluindo uma boa alimentação, são necessários recursos financeiros para aquisição de bons alimentos. Assim, podemos entender que, para promover uma *vida financeira*

²⁸ Para o DIEESE, considerando o valor do salário mínimo de R\$ 937,00 (mês de referência: fevereiro/2017), o salário mínimo necessário para manutenção das necessidades básicas deveria ser de R\$ 3.658,72 (para o mesmo mês de referência). De acordo com o DIEESE, esse salário mínimo necessário é calculado levando em consideração o que está previsto na Constituição de 1988, na qual deve servir para atender as necessidades básicas de cada família. Consideram ainda que o gasto despendido com a alimentação não pode ser inferior ao valor de uma Cesta Básica de Alimentos (DIEESE, 2016).

saudável, é preciso que os indivíduos tenham acesso a bons salários, bens e serviços de qualidade, tais como habitação e alimentação.

O Programa de Educação Financeira nas escolas leva em conta a definição de Educação Financeira dada pela OCDE. Nesse sentido, as orientações para o trabalho com o tema nas escolas brasileiras, mesmo com adaptações, seguem o modelo imposto por essa organização internacional. Para Bourdieu (1998), os Estados Unidos ocupam uma posição dominante no mercado financeiro e, nesse sentido “podem definir em grande parte as regras do jogo” (p. 53). Para o autor, a OCDE é como a mão direita do mundo econômico. A proliferação de regras vinculadas por essa organização por diversos países, para a constituição de programas que tratam da Educação Financeira da população, é reflexo da dominação exercida pela OCDE sobre o mercado financeiro e sobre as ações de globalização. Para Bourdieu (1998), essa globalização não pode ser vista como uma ação que busca homogeneizar, mas, ao contrário disso, “é a extensão do domínio de um pequeno número de nações dominantes sobre o conjunto das praças financeiras nacionais” (p. 54).

No material didático publicado a partir da Enef, as atividades apresentadas de forma progressiva aludem a situações do cotidiano. Por exemplo, para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, são listados eixos temáticos que se distribuem em: Produção e Consumo; Organização; Cuidados e Planejamento (CONEF, 2014a). A proposta é desenvolver os temas perpassando as dimensões espacial e temporal (conforme apresentadas anteriormente). A dimensão espacial diz respeito aos impactos das atitudes tomadas no âmbito pessoal para o âmbito social. A dimensão temporal ocupa-se das relações estabelecidas entre os impactos das ações, praticadas no presente, para o futuro. Essas dimensões colocariam o indivíduo como responsável pelo seu entorno, incluindo o meio ambiente, e preocupado com suas ações no decorrer do tempo.

De acordo com o material (CONEF, 2014a), essas dimensões estão em consonância com a área da Ecologia desde a década de 1990, e também

estiveram presentes nas discussões da Conferência Rio-92²⁹, reunião realizada na cidade do Rio de Janeiro, em 1992.

No discurso do material, a relação entre Educação Financeira com as questões ambientais também colabora com a construção da saúde financeira, ou seja, os estudos que abordam a relação entre a Educação Financeira com a Educação Ambiental, permitirão que “os educandos percebam que as atitudes ambientalmente responsáveis poderão contribuir positivamente com uma vida financeira mais saudável” (CONEF, 2014a, p. 20).

O discurso do material didático (CONEF, 2014a) caracteriza um indivíduo educado financeiramente como alguém que deve: saber esperar para fazer uma despesa; ser organizado; ser metódico; ser determinado e ter clareza para distinguir o desejo da necessidade. Essas ações ou “comportamentos”, quando assumidas pelo indivíduo, os levariam a ser educados financeiramente, e por consequência a ter uma *vida financeira saudável*. De acordo com o material,

uma pessoa financeiramente educada significa muito mais do que dominar conceitos complexos, como juros, inflação e orçamento; mais do que isso, significa ter comportamentos que permitem levar a vida de modo financeiramente saudável (CONEF, 2014a, p. 4-5).

Ademais, os eixos temáticos propostos pelo material, a saber: Produção e Consumo; Organização; Cuidados e Planejamento buscam dar suporte para formar uma vida financeira saudável, ou seja, “os quatro eixos temáticos lançam os pilares de formação necessários à vida financeira saudável e aproximam os educandos dos conteúdos de Educação Financeira” (CONEF, 2014a, p. 23).

Do acordo com Müller (2014), o que os “manuais de Educação Financeira” prescrevem não se aplica à vida real. Para a autora, no mundo social a lógica é diferente, não se formata o que é necessidade e o que é supérfluo. Isso não é universal. Para a autora, são valores impostos por uma classe – dominante – que não segue a própria orientação que prescreve.

²⁹ Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/rio20/a-rio20/conferencia-rio-92-sobre-o-meio-ambiente-do-planeta-desenvolvimento-sustentavel-dos-paises.aspx>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

Para Bourdieu (2007c), a escola, ao ensinar um determinado conteúdo, embute outras finalidades nesse ensino. Para ele, o “produto mais específico de um sistema de ensino” são indivíduos “programados”, ou seja, “dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação” (p. 206). Nesse caso, a programação é para a formação de um *ethos* individualista. Para o Programa de Educação Financeiras nas escolas, iniciar essa formação com as crianças torna-se mais fácil por permitir a consolidação dessas atitudes desde a infância (CONEF, 2014a).

Para a Enef, o trabalho com a Educação Financeira abrange formação, informação e orientação³⁰. Na escola, o foco será a formação e a informação, com ênfase na formação. Essa formação entende-se na relação com o desenvolvimento de valores e competências, com o objetivo de preparar as crianças para realizarem projetos nos âmbitos pessoal e social, aliados a valores tais como a cooperação e a responsabilidade. Espera-se que tais valores, aliados às informações obtidas, possam ser aplicados em seu cotidiano (CONEF, 2014a).

De acordo com os objetivos do Programa – analisados nesta tese –, almeja-se a formação de um cidadão cada vez mais responsável por suas atitudes, pelo seu bem-estar e o futuro da sociedade. A ideia é que as atitudes individuais sejam tomadas de forma adequada para que não prejudiquem a esfera social. A recomendação é que o indivíduo tome consciência do entorno social para que se sinta parte desse todo, esforçando-se por ações conjuntas que levem ao benefício de todos. Nesse sentido, as relações entre os indivíduos tornam-se essenciais para a realização da cidadania e a democracia, que não são possíveis isoladas, mas sim em contato com o (s) outro (os) na vida em sociedade (CONEF, 2014a).

A formação ética voltada para o desenvolvimento da cidadania está prevista na Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. O Artigo 22 descreve que a Educação Básica tem como uma de suas finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Para a LDB, durante os anos

³⁰ De acordo com a definição de Educação Financeira dada pela OCDE (CONEF, 2014a, p.5).

do Ensino Médio procura-se “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

O conceito de cidadania corrente no material publicado desde a instituição da Enef é considerado na sua interlocução com os direitos e deveres e, nesse sentido, ser cidadão estaria ligado à ideia de participar no processo de construção da democracia. Assim, o cidadão teria

direito de usufruir várias possibilidades que a vida oferece, tais como liberdade, igualdade, propriedade, participação política, educação, saúde, moradia, trabalho, entre outras. Ser cidadão é ter responsabilidade ativa na sociedade, protagonizando a construção da democracia (CONEF, 2014a, p. 7-8)

Para Silva (2003), o exercício da cidadania está atrasado em relação às mudanças da sociedade ao longo de décadas. Segundo a autora, “no que tange à cidadania, sabe-se que ela se encontra articulada aos direitos e, portanto, foi igualmente atingida pelo retrocesso das conquistas ao longo de muitas décadas, em várias partes do mundo” (p. 73) e, ainda, esse retrocesso estaria ligado ao neoliberalismo, por privilegiar os interesses de grandes empresas quando comparado às condições sociais em que vive a grande parte da população. É como se, com a predominância do capital financeiro, os menos favorecidos socialmente sofressem as consequências, tais como desemprego, exclusão social e discriminação racial.

Segundo Bourdieu (1998), o neoliberalismo seria como uma utopia, quando supõe a ideia de um mercado “puro e perfeito”, que se realizaria por meio de uma “ação transformadora” (p. 137). A mensagem neoliberal colocaria em risco as estruturas sociais, tais como os sindicatos, cooperativas e até a família que, com essa transformação, perderia parte do seu “controle sobre o consumo”, tendo em vista a constituição de novos tipos de mercado. Para o autor,

o programa neoliberal tende assim a favorecer globalmente a ruptura entre a economia e as realidades sociais, e a construir desse mundo, na realidade, um sistema econômico ajustado à descrição teórica, isto é, uma espécie de máquina lógica (BOURDIEU, 1998, p. 138).

Para o autor, o neoliberalismo, reivindicado pelos conservadores, assume uma aparência científica quando é capaz de agir como uma teoria, tendo como bandeira “o progresso, a razão, a ciência” (BOURDIEU, 1998, p. 49).

A essas considerações de Bourdieu (1998), no que diz respeito à construção de um sistema econômico como uma máquina lógica, ajustam-se os conteúdos programados para o desenvolvimento da Educação Financeira no espaço escolar. Quando as orientações são voltadas para a formação de um indivíduo que seja capaz de ser organizado, pensar sobre suas compras, que tenha responsabilidade sobre o seu consumo, a sua vida e até a responsabilidade com o lixo que produz, tendo a preocupação com o meio em que se vive, intenciona-se um mundo funcionando dentro de uma lógica na qual tudo vai bem quando todos funcionarem de acordo com o prescrito. A responsabilidade que caminha do âmbito individual para o coletivo caracteriza ações vinculadas ao neoliberalismo. Essas ações neoliberais são engendradas no trabalho na sala de aula quando, de acordo com as orientações do material, se valoriza a participação ativa dos estudantes, com vistas ao desenvolvimento de sua autonomia.

Considerando a lente teórica escolhida, a mensagem exposta no material apresentado está intimamente ligada à mensagem neoliberal. Não podemos anular o peso dessas orientações financeiras direcionadas ao público infantil e jovem das escolas brasileiras. Essas orientações parecem almejar uma formação voltada à crescente responsabilidade dada ao indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade neoliberal desejada pelos dominantes.

O neoliberalismo, como nos aponta Foucault (2008), vai ao encontro da teoria do *homo oeconomicus*. O homem desse neoliberalismo seria um *homo oeconomicus* ou um “empresário de si”, ou seja, “sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte para [sua] renda” (p. 311). Nesse sentido, o indivíduo torna-se responsável por produzir a sua renda, o bastante para mantê-lo em uma vida confortável.

Dessa forma, entendemos que para ter uma *vida financeira saudável*, com melhores condições econômicas aliadas a melhores condições de saúde, alimentação e saneamento básico, deve-se ir muito além da prescrição do que

se deve consumir e poupar, bem como quando e como tomar essas decisões. Em primeiro lugar, inferimos que existirão condições para a manutenção de uma saúde financeira quando as condições econômicas permitirem acesso às boas escolhas sobre os produtos de consumo, essenciais para a vida saudável. Segundo, com essas condições contempladas, a Educação Financeira poderia promover uma formação inclinada aos novos produtos financeiros, permitindo ao indivíduo a aquisição de capitais (sociais, culturais, econômicos), enfim, a sua participação nesse novo mercado das finanças.

A realidade brasileira marcada pela desigualdade social, a precariedade dos serviços básicos de saúde pública, em consonância com o difícil acesso a uma alimentação rica em nutrientes e de qualidade, dificulta a realização de um projeto que pressupõe igualdade de condições financeiras mínimas para o alcance de uma *vida financeira saudável*.

Com referência ao neoliberalismo como utopia (BOURDIEU,1998), entendemos a *vida financeira saudável* também como uma utopia, levando em conta as situações discutidas anteriormente, em que os baixos salários, o desemprego e a desigualdade social impediriam de atingir uma saúde financeira.

Com o pensamento de que a escola não é a única responsável pela formação do indivíduo, mas que também, atualmente, a mídia desempenha um papel relevante nesse processo, principalmente na formação de opinião, Bourdieu (1998) afirma que os sistemas de educação poderiam ser um caminho possível para nos defendermos contra os diversos canais da mídia que nos estimulam a uma “ação conservadora”. Para o autor, por meio da escola, o Estado tem o poder de “produzir e impor as categorias de pensamento que utilizamos espontaneamente a todas as coisas do mundo, e ao próprio Estado” (BOURDIEU, 1998, p. 91). No entanto, o autor salienta que o Estado possui a mão direita e a mão esquerda. A esquerda estaria mais representada pelos trabalhos sociais, e a direita, representada pelos bancos, por exemplo. Assim, conjecturamos que a proposta de Educação Financeira, organizada e pensada em parceria com bancos e instituições financeiras, estaria fortalecendo a mão direita do Estado, fazendo com que a escola dissemine categorias de pensamento ligadas ao neoliberalismo.

Para se contrapor a essa mensagem, a escola deveria promover uma formação com o uso de recursos que não sejam dados pela lógica dominante. Esse sistema teria que,

produzir pessoas capazes de resistir ou, ao menos, de se apoderar das armas produzidas pelos produtores culturais, escritores, artistas e acadêmicos ainda aptos a resistir às forças comerciais, ou seja, dispostos a produzir obras que não sejam ditadas pelas exigências do mercado (BOURDIEU, 1998, p. 112-113).

Nesse sentido, Silva (2003) considera que o empoderamento do indivíduo é o elemento que pode fazer a ligação entre a educação e a cidadania. Para a autora, a educação serve como “alavanca” desse processo de empoderamento, pois “é uma das causas e, ao mesmo tempo, um dos frutos desse processo” (p. 80). A autora completa:

Uma reforma educacional com pretensões de mudanças sociais deverá ser realizada ao lado de outras, como reforma agrária, do sistema de saúde e de emprego; mudanças que redundarão em propostas efetivas para o alcance da cidadania (SILVA, 2003, p. 80).

Ela acrescenta ainda que a educação se faz necessária para o “desmascaramento das relações sociais ideologizadas e instrumentalizadas” (p. 81), ou seja, ela deveria ser vista para além de uma utilidade projetada para “determinada ordem social e política”, e ser considerada como importante na formação de uma cidadania que franqueasse a “desalienação” dos indivíduos. Uma cidadania vista como

empoderamento, isto é, um processo que visasse às transformações individuais e sociais, a partir da desalienação e da desideologização, portanto, do desmascaramento das relações de dominação e discriminação, essenciais à conquista dos direitos e da cidadania (SILVA, 2003, p. 82).

Considerando essas discussões, entendemos que, todo o material didático do programa de Educação Financeira nas escolas (CONEF, 2013, 2014) parece manter uma aproximação com as mensagens do mundo neoliberal. O fato de ser um Programa de Educação Financeira pautado em definições dadas pela OCDE induz-nos a compreender o quanto essa proximidade está marcada.

O modo como as pessoas relacionam-se com o dinheiro vai além de uma educação propriamente dita. Conjecturamos que duas dimensões devem ser trazidas à consideração. A primeira delas dependeria das experiências que o indivíduo tem com o dinheiro, e isso está diretamente ligado à quantidade de recursos disponível; na segunda dimensão, incluem-se os valores, as crenças e o modo de consumir – *habitus* – pertinentes à cultura desse indivíduo.

Pelas questões suscitadas nesta subseção, conjecturamos sobre a dificuldade, para o caso brasileiro, de se chegar a uma *vida financeira saudável*. A problematização do material do Conef reportou-nos a um discurso conservador, marcado pelo neoliberalismo e pela necessidade de estabilizar o mercado financeiro, garantindo o lucro de poucos e prejudicando o futuro de muitos. Com isso, assistimos a manutenção das desigualdades sociais e do atraso sofrido pelas conquistas sociais.

6 O MATERIAL DIDÁTICO PRODUZIDO PARA A IMPLANTAÇÃO DA ENEF NAS ESCOLAS

O material didático³¹ do *Programa Educação Financeira nas Escolas* publicado pela Enef contém atividades para o tratamento da Educação Financeira nas duas dimensões propostas pelo Programa: a espacial e a temporal. O objetivo proposto é fazer com que os estudantes sejam capazes de compreender as relações entre a sua vida individual e a sociedade, de entenderem suas atitudes como ações que podem modificar não só a sua vida particular, como também o mundo social a sua volta.

Visando uma formação voltada para a cidadania, constam no material alguns objetivos e competências a serem explorados. O ensino por competências foi inserido na educação no Brasil a partir da implementação da escola ativa e do construtivismo, que almejava a aprendizagem dos estudantes pela experiência, pela interação com o outro e com o meio social (DIAS, 2010). Em 1996, na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, os termos competências e habilidades aparecem como propostas para comporem os currículos da escola básica (BRASIL, 1996) e são reforçadas no texto da BNCC que confere aos conceitos os seguintes sentidos:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Para Rangel, Mocarzel e Pimenta (2016), o percurso das competências e habilidades na educação brasileira passou por dois momentos. Em primeiro lugar, as competências e habilidades foram “cobradas’ em uma avaliação de larga escala”; em um segundo momento, “os currículos e projetos pedagógicos das instituições de ensino foram se adaptando” (RANGEL; MORCAZEL; PIMENTA, p. 42). A avaliação de larga escala a que os autores se referem é o

³¹ O material completo do Ensino Fundamental é composto por nove volumes, uma para cada ano. Em cada volume tem um exemplar para o aluno e um exemplar para o professor, totalizando dezoito livros. A coleção para o Ensino Médio é composta por três volumes, um para cada bloco. Dentro de cada volume o material possui: um livro de professor, um livro do aluno e um caderno do aluno. Conteúdos abordados: Bloco 1: Vida familiar, Vida social e Bens pessoais; Bloco 2: Trabalho, Empreendedorismo e Grandes projetos; Bloco 3: Bens públicos, Economia do país e Economia do mundo.

Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, criado em 1998 para avaliar o desempenho dos estudantes ao final do Ensino Médio.

Um ensino por competência é presumidamente um ensino que quer formar um estudante competente. Para Dias (2010), “ser competente não é realizar uma mera assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais”, é realizar a “construção de esquemas que permitem mobilizar conhecimentos na situação certa e com discernimento” (p. 77). A autora completa que, “numa lógica de competências, a escola do século XXI preocupa-se com a preparação de todos os alunos para a vida” (DIAS, 2010, p. 76).

Nesse sentido, o discurso proposto nos materiais do Conef pressupõe que os estudantes adquiram competências para lidarem com situações a respeito do universo financeiro, tais como decisões de compras, interpretações de oferta de determinados produtos, visando não cair em armadilhas que os levem ao prejuízo financeiro.

Seguem os quadros de divulgação dos objetivos e suas respectivas competências, para os Ensinos Fundamental e Médio.

Quadro 4: Objetivos e competências para o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano).

Objetivos			Competências
Objetivos espaciais	Ob1	Formar para a cidadania	Debater direitos e deveres
	Ob2	Ensinar a consumir e a poupar de modo ético, consciente e responsável	Participar de decisões financeiras social e ambientalmente responsáveis
			Distinguir desejos e necessidades de consumo e poupança no contexto do projeto de vida familiar
	Ob3	Oferecer conceitos e ferramentas para tomada de decisão autônoma baseada em mudança de atitude	Ler e interpretar textos simples do universo da Educação Financeira
Ler criticamente textos publicitários			
Ob4	Formar Multiplicadores	Participar de decisões financeiras considerando necessidades reais	
Objetivos temporais	Ob5	Ensinar a planejar a curto, médio e longo prazos	Atuar como multiplicador
	Ob6	Desenvolver a cultura da prevenção	Elaborar planejamento financeiro com ajuda
Cuidar de si próprio, da natureza e dos bens comuns considerando as repercussões imediatas de ações realizadas no presente			
			Cuidar de si próprio, da natureza e dos bens comuns considerando as repercussões futuras de ações realizadas no presente

Fonte: Livro do Professor. Ensino Fundamental. Vol. 1. Conef, 2014a, p. 13.

Quadro 5: Objetivos e competências do Ensino Médio.

OBJETIVOS		COMPETÊNCIAS	
OBJETIVOS ESPACIAIS	OB1 Formar para a cidadania	C01 Debater direitos e deveres	
	OB2 Ensinar a consumir e a poupar de modo ético, consciente e responsável	C02 Tomar decisões financeiras social e ambientalmente responsáveis	
		C03 Harmonizar desejos e necessidades no planejamento financeiro do projeto de vida	
	OB3 Oferecer conceitos e ferramentas para tomada de decisão autônoma baseada em mudança de atitude	C04 Ler e interpretar textos específicos de Educação Financeira	
C05 Ler criticamente textos publicitários			
	C06 Tomar decisões financeiras autônomas de acordo com suas reais necessidades		
OB4 Formar multiplicadores	C07 Atuar como multiplicador		
OBJETIVOS TEMPORAIS	OB5 Ensinar a planejar em curto, médio e longo prazos	C08 Elaborar planejamento financeiro	
	OB6 Desenvolver a cultura da prevenção	C09 Analisar alternativas de prevenção em longo prazo	
	OB7 Proporcionar a possibilidade de mudança da condição atual	C10 Analisar alternativas para superar dificuldades econômicas	

Fonte: Livro do Professor. Ensino Médio Conef, 2013d, p. 6.

Os objetivos tangentes ao Ensino Fundamental e Médio são os mesmos – com o acréscimo de um objetivo (OB7) no Ensino Médio. A interpretação desses objetivos (espaciais e temporais) remete-nos ao desenvolvimento de uma postura individual e autônoma, no qual é o indivíduo quem primeiro deve mudar sua postura e, posteriormente, transmiti-la aos outros – dimensão espacial.

Quanto às competências, algumas diferenças são colocadas entre os materiais, relacionando-as com os tipos de ações que cada um, dependendo da sua faixa etária, seria capaz de assumir. As ações/competências descritas apresentam algumas diferenças entre o nível Fundamental e o Médio. Enquanto no primeiro as competências mantêm um nexos com o contexto da família, no qual as crianças são orientadas a participarem de decisões coletivas, no segundo nível as ações são conduzidas para a esfera individual. Tais orientações parecem buscar desenvolver competências que tornem os estudantes agentes no mundo econômico e social.

Os conhecimentos sobre Educação Financeira têm por objetivo o desenvolvimento de competências para o estudante

consumir, poupar e investir de forma responsável e consciente, propiciando uma base mais segura para o desenvolvimento do país. Tal desenvolvimento retorna para as pessoas sob a forma de serviços mais eficientes e eficazes por parte do Estado, numa relação saudável das partes com o todo (CONEF, 2013d, p. 1).

Para alcançar esses objetivos, os conteúdos são apresentados de forma progressiva nos materiais didáticos. De acordo com o discurso no material para o Ensino Fundamental, os estudantes precisam conhecer progressivamente as opções disponíveis no universo financeiro para que possam enfrentar as situações do cotidiano.

Ninguém está isento de enfrentar situações adversas e inesperadas que, por vezes, exigem o dispêndio de uma quantidade de dinheiro não prevista no orçamento. Para garantir maior tranquilidade diante de tais situações é preciso **conhecer progressivamente, conforme a idade o permita**, o leque de opções disponíveis, tais como evitar desperdícios, guardar dinheiro, fazer seguros ou investimentos ou dispor de planos de previdência (pública ou privada) (CONEF, 2014a, p. 11, grifos nossos).

As atividades propostas para a sala de aula foram criadas, especificamente, para cada grupo de estudantes conforme a faixa etária. Elas possuem especificidades que dividimos em três grupos distintos para a análise, a saber: do primeiro ao quarto ano; do quinto ao nono ano; e os três anos do Ensino Médio.

Para tanto, esta seção está dividida nas seguintes subseções:

6.1 Ensino Fundamental do 1º ao 4º ano;

6.2 Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano;

6.3 Ensino Médio;

6.3.1 A Educação Financeira e a Educação para o Trabalho;

6.3.2 A Educação Financeira e a Educação Previdenciária;

6.4 A formação acadêmica dos autores dos materiais didáticos.

6.1 Ensino Fundamental do 1º ao 4º ano

A coleção de materiais didáticos elaborada para os anos do Ensino Fundamental, incluindo o caderno do estudante e do professor, está estruturada com atividades alinhadas à idade dos estudantes. Os primeiros anos são contemplados com projetos temáticos e, nos anos seguintes, as atividades relacionam os conteúdos com o cotidiano. Nos últimos anos do Ensino Fundamental, a ênfase está ligada ao desenvolvimento da autonomia.

do primeiro ao quarto ano, foram adotados projetos temáticos; para o quinto e sexto, histórias estruturadas com atividades práticas em contextos cotidianos; e, para os últimos anos, a capacidade autônoma dos estudantes é encorajada com atividades lúdicas envolvendo negociação e cooperação (OCDE, 2013, p.14).

As orientações do material do professor, referente aos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, assinalam que a Educação Financeira seria um contexto favorável para incrementar o conhecimento das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. De acordo com o material, essa orientação justificase pelos resultados insatisfatórios dos estudantes brasileiros nessas disciplinas. Nesse sentido, o texto dialoga com o que está sendo proposto com o documento da BNCC, publicado em 2018, no qual a Educação Financeira pode ser trabalhada com a proposição de problemas contextualizados na temática para, de acordo com o documento, impulsionar o desenvolvimento e aprendizagem da disciplina de Matemática.

Os discursos do material publicado pela Enef são convergentes aos discursos defendidos pela BNCC. Ensinar crianças e jovens a lidarem com o dinheiro não exclui a importância dada aos conhecimentos disciplinares já existentes na escola e que servem, de acordo com esses materiais de base, para o desenvolvimento da Educação Financeira.

Para o Programa voltado aos primeiros anos do Ensino Fundamental, o desenho curricular apresenta os “conteúdos sociais” nos quais se ajustam os chamados “eixos temáticos”. De acordo com o material, esses conteúdos sociais trazem uma relação com o cotidiano do estudante e se baseiam em pressupostos da Psicologia do Desenvolvimento e da Socialização Econômica. Segundo o material, essas áreas de conhecimento indicam a idade em que cada conteúdo de Educação Financeira pode ser trabalhado. Assim,

conteúdos sociais são relativos à vida pessoal, familiar e comunitária do aluno, considerando-se os âmbitos pessoal e social da dimensão espacial, e são tratados em diferentes durações e dimensões temporais – passado, presente e futuro, considerando-se o curto, o médio e o longo prazo -, sempre de maneira adequada à faixa etária das crianças, com base na **Psicologia do Desenvolvimento e na Socialização Econômica**, cujas pesquisas indicam em que idade se pode trabalhar cada conteúdo formal de Educação Financeira (CONEF, 2014a, p. 21, grifos nossos).

De acordo com a citação acima, áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Socialização Econômica fazem parte da base do material. A Socialização Econômica surge com a união entre a Psicologia Econômica e a Psicologia do Desenvolvimento, segundo Lauer-Leite *et al* (2010).

Para Ferreira (2007), a Psicologia Econômica é uma área de estudos da Psicologia em intersecção com a Economia e, segundo a autora, surgiu no século XIX por um pensador e jurista francês Gabriel Tarde. No Brasil, a área expande-se entre o final do século XX e início do século XXI. Conforme a autora, esse campo de estudos opõe os fenômenos da realidade ao puro cálculo racional, defendido pelos economistas tradicionais. Aos fenômenos alinham-se as “concepções sobre operações psíquicas básicas” (FERREIRA, 2007, p. 123). Dentre os temas estudados, está a Educação Financeira.

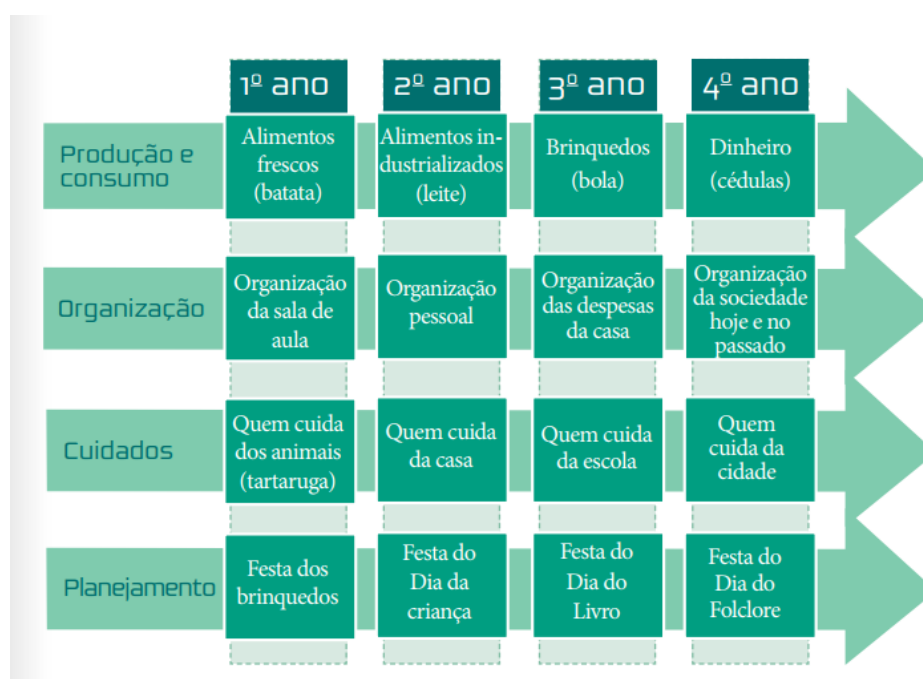
Já a Socialização Econômica, ainda em expansão no Brasil, estuda o comportamento das crianças com o mundo econômico. Em estudos apontados por Lauer-Leite, *et al* (2010), a socialização experimenta uma aculturação além do cognitivo. Nesse sentido, é afetada por variáveis, tais como “demográficas, socioeconômicas e, especificamente, como os pais e a escola atuam na socialização econômica” (LAUER-LEITE, *et al*, 2010, p. 148).

Pelo viés sociológico desta investigação, a Educação Financeira, vista pelo material didático do Conef, incute nos estudantes, desde a infância, atitudes de consumidores do sistema capitalista. Embora a Psicologia Econômica e a Socialização Econômica busquem lidar com a Economia não apenas de modo racional, ainda concernem ao que o indivíduo pode desenvolver cognitivamente com o dinheiro. A Socialização Econômica enfatiza os fatores sociais – relação familiar e de classe social – para pensar o modo de agir de cada um com questões financeiras. Esses fatores também são estudados pela Sociologia Econômica quando – ao afastar-se do racionalismo

e da formação do *homo oeconomicus*, maximizador de lucros –, reflete sobre os fatores sociais, econômicos, culturais e simbólicos para chegar aos conhecimentos e decisões do mundo econômico.

Na conexão entre a Educação Financeira e a realidade dos estudantes são tratados esses *conteúdos sociais* indicados no material e, como exemplos para os primeiros anos do Ensino Fundamental, estão analisados na figura seguinte:

Figura 13: Desenho curricular apresentado no livro do professor, vol. 1.



Fonte: Livro do Professor. Ensino Fundamental. Conef, 2014a, p. 22.

Os dezesseis *conteúdos sociais* que o material se refere versam sobre alimentos, brinquedos, dinheiro, organização da sala, cuidados e festas, e estão distribuídos em quatro *eixos temáticos* que, de acordo com o material, são “pilares de formação necessários à *vida financeira saudável* e aproximam os educandos dos conteúdos de Educação Financeira” (CONEF, 2014a, p. 23, grifos nossos). Nesses eixos constam *conteúdos formais* definidos no material como: composição de preços, receitas e despesas, consumos, desejos e necessidades, impostos e taxas, negociação, orçamento, entre outros. Nas proposições para os primeiros anos, trabalham-se os conceitos tidos como

mais importantes para a Educação Financeira, tais como disciplina, organização e responsabilidade.

Vejamos as relações entre esses *conteúdos formais* do universo financeiro com os *eixos temáticos*.

Quadro 6: Relação de conteúdos formais de Educação Financeira.

Eixos temáticos	Alguns conteúdos formais de Educação Financeira que permeiam os eixos temáticos
Produção e Consumo	composição de preço consumo ambientalmente responsável estimativa câmbio impostos produtos e serviços negociação, orçamento
Organização	para onde vão os produtos consumidos/descarte publicidade
Cuidados	receitas e despesas
Planejamento	como as sociedades se organizam hoje e como se organizaram historicamente (comércio, processo de produção, escambo, trocas...), história do dinheiro desejos x necessidades desperdício x bem-estar, sustentabilidade, utilidade posse, poupança, previdência, seguro, planejamento preservação, prevenção, trabalho e renda

Fonte: Elaborada pela autora com informações do Livro do Professor. Ensino Fundamental. Vol. 1, Conef, 2014a, p. 23-24.

Os eixos temáticos, desenvolvidos pelos chamados *conteúdos sociais*, buscam a aprendizagem dos *conteúdos formais* do mundo financeiro. Essa proposta aspira aproximar as crianças aos assuntos financeiros, com o uso de

uma linguagem acessível, e propiciar, desde cedo, a discussão de temas como composição de preços, impostos, poupança e previdência.

Para completar essa abordagem, faz-se a observação de que a Educação Financeira não é proposta como uma disciplina escolar. Verificam-se apenas algumas relações entre as disciplinas do currículo da escola com a temática.

O quadro a seguir sintetiza essas relações:

Quadro 7: Relações entre as disciplinas escolares e a Educação Financeira.

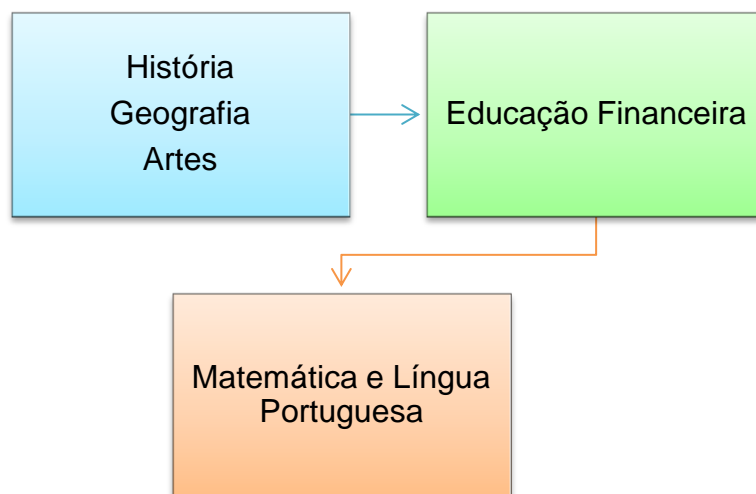
Áreas de conhecimento	Objetivos	Aprofundamento
História, Geografia Artes	Contribuir para construção de conceitos e de comportamentos financeiros.	Não apresentam referência bibliográfica específica para aprofundamento.
Matemática Língua Portuguesa	Contribuir para a melhoria dos resultados dos estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental nessas disciplinas.	São apresentadas referências bibliográficas para aprofundamento.

Fonte: Elaborada pela autora com informações do Livro do Professor. Ensino Fundamental. Vol. 1, Conef, 2014a, p. 22-23.

Esse quadro mostra-nos que algumas áreas entram na composição das atividades, tais como a Geografia e Artes. No entanto, tais atividades visam contribuir para a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. Desse modo, para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, a Educação Financeira serve de contexto para reforçar essas duas áreas de conhecimento.

Para sintetizar nosso entendimento das relações entre as atividades sobre Educação Financeira e as disciplinas escolares, elaboramos o seguinte diagrama.

Figura 14: Diagrama de relações entre a Educação Financeira e as disciplinas escolares nos materiais do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Elaborado pela autora com as informações do Livro do Professor. Ensino Fundamental. Conef, 2014a.

Como indicado pela representação, há uma relação entre os objetivos a serem alcançados ao longo do trabalho com o tema. Conforme destacado anteriormente, alguns conhecimentos disciplinares são exigidos na preparação das atividades propostas no material. Com a prática das atividades, os encaminhamentos impulsionam os conteúdos da Língua Portuguesa e Matemática (as orientações de como outras atividades de Língua Portuguesa e Matemática podem ser feitas estão no Livro do Professor). Nas relações entre a Educação Financeira – que não é proposta como uma disciplina escolar – e as disciplinas do currículo nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, áreas como História e Geografia contribuem para formar e construir os conceitos da Educação Financeira. De modo diferente são consideradas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Para o Programa (CONEF, 2014), o trabalho com a Educação Financeira está, de modo especial, pretendendo melhorar o desempenho dos estudantes nessas disciplinas.

De acordo com sua estruturação nos livros didáticos para o Ensino Fundamental (1º ao 4º ano), a Matemática esteve presente na elaboração de atividades que visavam sua aprendizagem. Das referências presentes nos livros para o Ensino Fundamental, a metade delas são indicações de obras dessa disciplina, divididas entre livros sobre o ensino de Matemática e sobre Educação Matemática. Relativamente, das referências envolvidas, 51% são da área do ensino de Matemática, 11% de Língua Portuguesa e os outros 38%

são distribuídos em livros sobre Economia e o mercado financeiro, dentre outros.

De acordo com o material, o conteúdo da Matemática deve fazer sentido aos estudantes, e não ser uma disciplina somente de cálculos desconectados e mecânicos. As atividades do tipo: organizar dados em tabelas, escrever e ler criticamente devem servir de reforço para aprender tanto a disciplina de Matemática quanto a de Língua Portuguesa. Há uma conexão muito acentuada entre os conteúdos da Educação Financeira e essas duas disciplinas.

6.2 Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano

O trabalho dos anos finais do Ensino Fundamental alicerça-se em atividades lúdicas, abordagens de situações cotidianas e participação ativa dos estudantes, com destaque para o mundo virtual no 9º ano (CONEF, 2014f). No que diz respeito ao trabalho do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, mudam as orientações e interações entre as disciplinas escolares e o tema da Educação Financeira³². Embora haja a suposição de que o tema possa ser versado por professores de qualquer área de conhecimento, a ênfase recai sobre os professores de Língua Portuguesa e Matemática conforme mostram os exemplos sugeridos para esses professores.

O professor pode aproveitar para enriquecer o material **acrescentando atividades específicas da sua disciplina**. Por exemplo, em Língua Portuguesa o livro traz oportunidades interessantes para se trabalhar a **competência de leitura** dos alunos, como também o **conceito de autoria**, pedindo aos alunos que criem alternativas diferentes para as histórias. Na disciplina de Matemática o livro **possibilita que o trabalho privilegie o caráter construtivo do conhecimento matemático**, permitindo ao aluno compreender e transformar sua realidade, desenvolver a capacidade de observar, estabelecer relações, argumentar matematicamente e relacionar observações do mundo real com representações (esquemas, tabelas, figuras, escritas numéricas) e relacionar essas representações com princípios e conceitos matemáticos (CONEF, 2014b, p. 19, grifos nossos).

³² Das referências bibliográficas apresentadas ao final dos materiais, pouco mais de 60% são de livros sobre a Educação Financeira. Não constam mais as referências sobre o ensino de Matemática e Língua Portuguesa. As demais referências são sobre Educação, escola, Psicologia Econômica e designer.

Esse discurso parece ratificar, ainda durante os últimos anos do Ensino Fundamental, que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática compõem-se de saberes necessários à Educação Financeira, excetuando as demais disciplinas escolares. De conformidade com as orientações, isso se justifica pela tentativa de melhorar a aprendizagem dessas disciplinas. Educação Financeira, para as crianças, é como um contexto a ser considerado. Ainda permanece o objetivo de desenvolver a Matemática e a Língua Portuguesa.

Quadro 8: Conteúdos e temas sugeridos no material para o 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Ano	Conteúdos	Tema
5º	Apresentação de três histórias. As histórias são apresentadas sob a forma narrativa conhecida como aventura-solo ou livro-jogo. Narrativa participativa.	Meio Ambiente com foco no consumo sustentável
6º	Apresentação de três histórias. As histórias são apresentadas sob a forma narrativa conhecida como aventura-solo ou livro-jogo. Narrativa participativa.	Ciência e Tecnologia
7º	Apresentação de uma história. Alunos trabalham em grupo.	Esporte
8º	Apresentação de uma história. Alunos divididos em grupos.	Turismo
9º	Livro utiliza o formato de um <i>website</i> , por isso é chamado de " <i>impressite</i> ".	Nas seções são consolidados temas já trabalhados nos anos anteriores do Ensino Fundamental, como: consumo, poupança, orçamento, planejamento, espaço

		público e privado, tributos, juros compostos.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Livros do Professor. Ensino Fundamental. Vols. 5, 6, 7, 8 e 9. Conef, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e, 2014f.

Como podemos perceber, ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, as atividades são derivadas de histórias narrativas e vão-se desenrolando em diferentes temas. No 5º ano, o foco é o meio ambiente; no 6º ano, é a Ciência e Tecnologia; no 7º ano, esportes; no 8º ano, turismo e, no 9º ano a proposta é reforçar os temas já trabalhados.

Por exemplo, nas atividades propostas para o 5º ano, nas histórias e seus personagens, os conceitos alusivos à Educação Financeira estão nas opções que devem ser escolhidas de acordo com o desejado para a personagem. Nesse jogo,

as consequências das decisões tomadas nos destinos das personagens nas narrativas apontam para a importância de se conhecer esses **conceitos**, adotar **atitudes** mais adequadas e evitar **armadilhas** psicológicas (CONEF, 2014b, p. 26, grifos nossos).

Essas *armadilhas psicológicas* encontram-se nas atividades de todos os anos. No quadro a seguir, veem-se as relações entre os conceitos trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental, com as atitudes adequadas – assim qualificadas pelo material – e as *armadilhas psicológicas*.

Quadro 9: Conceitos, atitudes e armadilhas psicológicas.

Ano	Conceitos	Atitudes	Armadilhas psicológicas
5º	Consumismo; desperdícios; juros; obsolescência programada; obsolescência percebida; patrimônio; poupança programada; risco; relação risco/retorno e sustentabilidade.	Autonomia; consumo criterioso; compreensão das consequências das ações; planejamento de curto prazo; preço e valor.	Autoconfiança exagerada; falta de atenção aos pequenos valores; imediatismo; influência dos outros; ostentação; otimismo excessivo e percepção seletiva.

6º	Estimativa; financiamentos e empréstimos; juros; orçamento doméstico ou pessoal; patrimônio; relação risco/retorno em investimentos; risco; seguros; sócio investidor.	Autonomia; compreensão da noção de risco; controlar as despesas; definir o que é realmente importante; percepção financeira; planejamento de curto prazo.	Autoconfiança exagerada; aversão à perda, mas não necessariamente aos riscos; custos irrecuperáveis; falta de atenção aos pequenos valores; <i>framing</i> ou enquadramento; imediatismo; influência dos outros; ostentação; otimismo excessivo; viés de atribuição.
7º	Empréstimo; estimativas; financiamento; financiamento x empréstimo; investimento; juros; orçamento; patrimônio; poupança programada; risco; relação risco/retorno.	Autonomia; compreensão da noção de risco; controlar as despesas; disciplina; percepção financeira; planejamento de curto prazo.	Autoconfiança exagerada; aversão à perda, mas não necessariamente aos riscos; custos irrecuperáveis; falta de atenção aos pequenos valores; <i>framing</i> ou enquadramento; imediatismo; influência dos outros; ostentação; otimismo excessivo; viés de atribuição.
8º	Empréstimo; estimativas; financiamento; financiamento x empréstimo; investimento; juros; orçamento; patrimônio; poupança programada; preço e valor; risco; relação risco/retorno; tributos.	Autonomia; compreensão da noção de risco; controlar as despesas; disciplina (financeira); percepção financeira; planejamento de curto prazo.	Autoconfiança exagerada; avaliação subjetiva de valor e eventos passados; aversão à perda, mas não necessariamente aos riscos; custos irrecuperáveis; contabilidade mensal; falta de atenção aos pequenos valores; <i>framing</i> ou enquadramento; imediatismo; influência dos outros; otimismo excessivo; ostentação; percepção seletiva, viés de atribuição; viés de disponibilidade.
9º	Código de Defesa do Consumidor (CDC); Consumismo; desperdícios; empreendedorismo; Empreendedorismo por Necessidade x Empreendedorismo por	Autonomia; Compreensão da noção de risco; Controlar as despesas; Consumo criterioso; Disciplina;	Autoconfiança exagerada; Avaliação subjetiva de valor e eventos passados; Aversão à perda, mas não necessariamente aos riscos; contabilidade mental; Falta de atenção aos pequenos valores; <i>Framing</i> ou

	Oportunidade; Empreendedorismo Social; empréstimo; estimativas; financiamento; Financiamento × Empréstimo; investimento; juros; Obsolescência programada; Obsolescência percebida; Orçamento; Patrimônio; Planejamento; Poupança programada; Preço e valor; Risco; Relação Risco/Retorno; Seguro; Sustentabilidade; Tributos.	Percepção financeira; Planejamento.	enquadramento; Imediatismo; Influência dos outros; Ostentação; Otimismo excessivo; Percepção seletiva.
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com informações dos Livros do Professor. Ensino Fundamental. Vols. 5, 6, 7, 8 e 9. Conef, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e, 2014f.

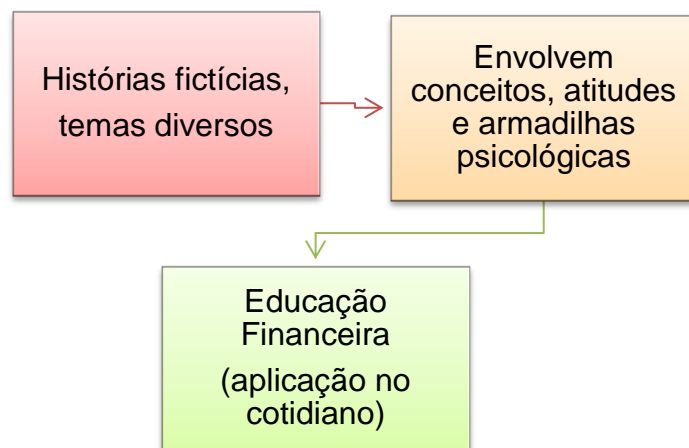
Muitos conceitos vão-se repetindo ao longo dos anos. Conceitos como: juros, empréstimos, orçamento, investimento e estimativas estão presentes em quase todos os anos. É possível perceber que vai havendo o acréscimo de temas com mais conceitos do universo financeiro.

Quanto às atitudes, elas também se vão repetindo. Autonomia, planejamento, compreensão da noção de risco, percepção financeira e controle de despesas são atitudes constantes em todos os anos.

Já as *armadilhas psicológicas*, autoconfiança exagerada, imediatismo, influência dos outros e otimismo excessivo são recorrentes nas propostas.

Para a síntese das ideias dessa fase do Ensino Fundamental, elaboramos o seguinte diagrama.

Figura 15: Diagrama sobre a Educação Financeira do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Elaborado pela autora com informações dos Livros do Professor. Ensino Fundamental. Vols. 5, 6, 7, 8 e 9. Conef, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e, 2014f.

As relações entre as disciplinas escolares e a Educação Financeira modificam-se nos anos finais do Ensino Fundamental. Entre o 5º e o 9º ano, conceitos do universo financeiro tornam-se o alvo das atividades. Conhecimentos disciplinares, como a Língua Portuguesa e a Matemática, servem para resolver os dilemas propostos pelas atividades. Nesta fase da aprendizagem, o alvo é a própria Educação Financeira e não mais ela como suporte para a aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática.

A participação de profissionais da área de Designer na elaboração dos livros pode ser observada na feitura de atividades, principalmente as dos 5º e 6º anos, nos quais assumem o formato de jogo, que pode tornar-se um atrativo aos adolescentes.

Forte influência também vem da área da Psicologia Econômica para a dinâmica do tema na escola. As armadilhas psicológicas - como são chamadas no material - a que os consumidores estão sujeitos na sociedade são experimentadas durante as atividades, mostrando a consequência de cada uma e a melhor saída para cada uma delas. De acordo com o material, essas armadilhas podem nos levar a uma instabilidade financeira, pois nos influenciam ao gasto desnecessário e ao endividamento.

Armadilha é um termo do senso comum para designar algo que visa prender, capturar alguma coisa. Os termos *armadilha psicológica*, assim como a *autoconfiança exagerada*, podem representar o risco de ser levado a comprar desnecessariamente, por exemplo. Para Bourdieu (2008), o uso de termos

semelhantes carrega um poder simbólico, um poder que não está na palavra mas sim em quem a utiliza. Quando a Psicologia Econômica nomeia um termo “armadilhas psicológicas”, ela forma o que o autor chamaria de um mercado de bens simbólicos, o significado dado por ela à palavra “armadilha” é o de poder gerar lucros nesse mercado, ou seja, transmite o alerta esperado aos estudantes sobre determinados assuntos do mundo financeiro, tal como “o otimismo excessivo” presente no material. Cabe lembrar que “o discurso é um bem simbólico que pode receber valores muito diferentes segundo o mercado em que ele está colocado” (Bourdieu, 1983a, p. 164). Dessarte, os sentidos que a palavra armadilha já carrega de outros contextos se transferem para o contexto financeiro, a palavra já vem embutida de capital simbólico.

Outro ponto que podemos discutir é o consumo. As *armadilhas psicológicas*, tais como “ostentação” e “influência dos outros” revelam, de acordo com a Sociologia, um consumo pela distinção (BOURDIEU, 2013), ou seja, consumir determinado produto serve para nos colocar em um determinado grupo, pertencer a esse grupo. Consumir, neste caso, pode ter um sentido simbólico. Essas razões simbólicas extrapolam as armadilhas psicológicas, pois não basta ficar atento para não cair nas armadilhas, o sentido que se atribui é maior que o racional e acaba definindo as ações.

De acordo com esse autor, consumos podem representar a nossa inserção em um determinado grupo. Por isso que, consumir com esse objetivo simbólico, não se torna, para o consumidor, um supérfluo ou uma armadilha, e sim uma forma necessária para o pertencimento ao grupo. Para ser visto e ouvido, esse consumo torna-se necessário e digno de investimento. Nesse sentido, discussões sobre desejos x necessidades tornam-se relativas ao espaço social de cada indivíduo.

6.3 Ensino Médio

Os materiais do Ensino Médio compreendem três volumes do Livro do Professor; três volumes do Livro do Aluno; e três volumes do Caderno do Aluno, respectivamente para cada ano. Quanto às referências bibliográficas indicadas ao final do livro do professor, todas são do universo financeiro, diferente do que encontramos nos livros destinados ao Ensino Fundamental.

Esses livros do Ensino Médio são divididos em três blocos e, em cada um, os temas progridem em situações de curto, médio e longo prazo. Dois blocos são de âmbito individual e um bloco é de âmbito social. O quadro a seguir mostra como estão organizados.

Quadro 10: Temas propostos para o Ensino Médio.

BLOCO 1 ÂMBITO INDIVIDUAL (Situações de curto prazo)	O QUE VOCÊ JÁ SABE? Tema 1 Vida familiar cotidiana Tema 2 Vida social Tema 3 Bens pessoais SONHO PLANEJADO
BLOCO 2 ÂMBITO INDIVIDUAL (Situações de médio e longo prazo)	O QUE VOCÊ JÁ SABE? Tema 4 Trabalho Tema 5 Empreendedorismo Tema 6 Grandes projetos SONHO PLANEJADO
BLOCO 3 ÂMBITO SOCIAL	O QUE VOCÊ JÁ SABE? Tema 7 Bens públicos Tema 8 Economia do país Tema 9 Economia do mundo SONHO PLANEJADO

Fonte: Livro do Professor. Ensino Médio. Conef, 2013d, p. 8.

Os temas enunciados ao longo dos três blocos indicam atividades e como elas podem ser desempenhadas pelos jovens do Ensino Médio. Dentro de cada tema tem sete “situações didáticas”, as quais são compostas por “ações e atividades” destinadas a desenvolver nos estudantes competências necessárias para vivenciarem as “situações financeiras do cotidiano” (CONEF, 2013d, p. 7). As *situações didáticas* abrangem tanto “conteúdos sociais” – que supõem uma interação com situações do dia a dia do estudante – e “conteúdos

formais” – que são temas da Educação Financeira como orçamento, cálculo de juros, etc. Essas *situações didáticas*,

foram elaboradas de modo a abarcar os conteúdos sociais e formais. Os conteúdos formais referem-se aos conceitos sistematizados pelos teóricos das áreas econômica e financeira, ao passo que os conteúdos sociais trazem para estudo os contextos reais da vida cotidiana (CONEF, 2013d, p. 8).

Durante a dinâmica de cada *situação*, ações vão sendo propostas, tais como: fazer registros de despesas, comparar orçamentos, elaborar tabelas e tomar decisões de compra. Consta no livro do aluno que:

As SDs contêm textos, histórias, imagens, tabelas ligados a temas de vida relevantes para você. Ao final de cada SD há uma proposta para você experimentar fazer alguma coisa relacionada ao assunto tratado naquela SD. É o que chamamos de “Experimente!” (CONEF, 2013c, p. 1).

De acordo com o material, esse Programa foi direcionado às escolas básicas porque há o entendimento de que são espaços para a “construção das competências” (CONEF, 2013c, p. iii). Essas competências se ligariam ao enfrentamento de desafios do mundo social. Assim,

o Programa Educação Financeira nas Escolas é uma ação relevante e estratégica para toda a sociedade brasileira. Ao inserir a educação financeira na formação dos estudantes, o Programa contribui para o desenvolvimento da cultura de planejamento, prevenção, poupança, investimento e consumo consciente. Os conhecimentos adquiridos com este material podem favorecer a transmissão do aprendizado pelos jovens a seus familiares e podem ajudá-los a conquistar sonhos individuais e coletivos e a protagonizar suas trajetórias de vida (CONEF, 2013c, p. iii)

A intencionalidade e as ações diretamente dirigidas para esta educação financeira podem ser compreendidas como imposição de *um arbitrário* que encerra noções e ideias predeterminadas. Para Bourdieu (2007c) a escola inculca “programas de pensamento” (p. 214), isto é, a escola é capaz de produzir nos estudantes disposições duráveis, *habitus* específicos. Para Bourdieu e Passeron (2014), o trabalho pedagógico exercido na escola produz mudanças nos indivíduos dotando-os de “esquemas comuns de pensamento”, ou seja, capacitando-os a definir escolhas e percursos. O trabalho pedagógico,

tem por efeito produzir indivíduos modificados de forma durável, sistemática por uma ação prolongada de transformação que tende a dotá-los de uma mesma formação durável e transferível (*habitus*), isto é, de esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 231).

Para além dos efeitos mencionados anteriormente, trabalhar tais conhecimentos na escola favorece a multiplicação dos conhecimentos dos estudantes a seus familiares, carreando princípios e valores do espaço escolar para o espaço social em que vivem.

As informações disponíveis nos livros acerca desse “modelo pedagógico” preconizam que a ideia é “oferecer ao aluno informações e orientações que favoreçam a construção de um pensamento financeiro consistente e o desenvolvimento de comportamentos financeiros autônomos e saudáveis” (CONEF, 2013d, p. 1). Vejamos que não se trata apenas de incutir noções, termos, mentalidade, mas também de instilar a moralidade. Nesse caso, são exemplos as expressões “pensamento financeiro consistente” e “comportamentos saudáveis”. Manifesta-se então toda a carga simbólica dos termos “consistente” e “saudável”, que qualificam “ter pensamento financeiro” e determinado tipo de pensamento financeiro. A inculcação de noções, termos, mentalidade e moralidade alcançam também as atitudes e comportamentos diante do universo econômico.

A seguir expomos um quadro com as relações estabelecidas pelo material entre os temas propostos para o Ensino Médio e as chamadas *situações didáticas*.

Quadro 11: Relações entre os temas e situações didáticas.

Blocos	Temas	Situações didáticas
1	1 Vida familiar e cotidiana	1 Anote na agenda para não esquecer 2 Calendário 3 Reparos na casa 4 Supermercado 5 Ponha na balança 6 Imprevistos acontecem 7 Para gastar é preciso ter
	2 Vida	1 Que desperdício... 2 E vai rolar a festa 3 Ceder ou não ceder à pressão dos amigos: eis a questão

	Social	4 Comprando um presente 5 Acampamento 6 Viva São João! 7 Voltando de viagem
	3 Bens Pessoais	1 Em busca do tênis perfeito 2 Computador 3 Câmera digital 4 Num passe de mágica 5 Celular 6 Quebrou! E agora, quem me defende? 7 Traduzindo o dinheiro
2	4 Trabalho	1 O trabalho dá as cartas 2 Primeiro emprego 3 Renda-se! 4 Vacas magras e vacas gordas 5 O incrível caso do 13º salário que sumiu 6 Linhas da vida 7 Antenor, o precavido trabalhador
	5 Empreendedorismo	1 Uma grande ideia! 2 Quais são os seus talentos? 3 Profissão: Empreendedor 4 A alma do negócio 5 Mãos à obra!! 6 Vitória! 7 Muito além do lucro
	6 Grandes Projetos	1 Tijolo por tijolo 2 Surpresa! 3 No seu cantinho 4 Todo o dia ela fala a mesma coisa 5 Um carro para chamar de seu 6 Agora é a minha vez de ajudar os meus pais 7 Quantos quilômetros separam você do seu amanhã?
3	7 Bens Públicos	1 Tudo tem o seu preço 2 Orçamento escolar 3 Livro escolar 4 Espaço público 5 Serviços públicos 6 Corrupto, EU? 7 Rap do contador
	8 Economia do país	1 Cultura e esporte 2 Meu bicho-papão nunca foi a inflação 3 Supervisores do Sistema Financeiro Nacional 4 Falando “economês” 5 Mercado 6 Previdência 7 Salário mínimo
	9 Economia do mundo	1 Fascículo especial sobre Moeda 2 Rádio sul-americana 3 O jogo dos blocos econômicos 4 Negócio da China 5 Organismos internacionais 6 O bem-estar do seu país 7 Momento de crise: e eu com isso?

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações no Livro do Professor. Ensino Médio. Conef, 2013d.

Cada um dos temas possui sete *situações didáticas* correspondentes. De acordo com o material, “esses temas selecionam situações de vida que concernem ao adolescente, obedecendo a uma relação que evolui de modo próximo-distal de seu cotidiano familiar” (CONEF, 2013d, p. 9).

As *situações didáticas* do quadro acima que permeiam os três livros destinados ao Ensino Médio possuem títulos semelhantes a ditados populares e músicas. Nesse caso, também não só “temas selecionam situações de vida que concernem ao adolescente” como também podemos dizer que, pela lente da sociologia, *situações didáticas* inserem temas nas situações de vida do adolescente. Naturaliza a posse de determinados objetos, como o celular, e também incute as direções da moralidade em termos de consumo.

Os ditados populares que podemos observar dentre as *situações didáticas* são:

Títulos das <i>situações didáticas</i>	Senso comum ou ideias correspondentes
Ponha na balança	É preciso pensar bem, medir os prós e os contras, não ser precipitado
Imprevistos acontecem!	É preciso economizar
Para gastar é preciso ter	É preciso ter condições financeiras
Num passe de mágica	A magia dos produtos que consumimos
O trabalho dá as cartas	O trabalho comanda
Vacas magras e vacas gordas	Nem sempre se tem dinheiro
A alma do negócio	Negócio tem alma?
Tudo tem o seu preço	Valores envolvidos além do dinheiro
Corrupto, EU?	Eu tenho responsabilidades sobre isso?

Negócio da China

Um bom negócio?

Momento de crise: e eu com isso?

É preciso ter responsabilidade pela crise do país

O uso de ditados populares para chamar a atenção de um assunto agrega valor, isto é, faz o tema ficar mais chamativo e, assim, fica mais valorizado – por exemplo, a alusão a uma música famosa. Por outro lado, também conduz valores, tais como, ser econômico, ter controle, trabalhar. Comportamentos esses moralmente autorizados.

Das análises, destacamos *as situações didáticas* que fazem referências a músicas brasileiras, romances peças teatrais. Vejamos:

Títulos das situações didáticas

Senso comum ou ideias correspondentes

E vai rolar a festa

Festa, interpretada por Ivete Sangalo

Ceder ou não ceder à pressão dos amigos: eis a questão!

Ser ou não ser, eis a questão, frase dita por Hamlet na peça de William Shakespeare.

Em busca do tênis perfeito

Em Busca do Tempo Perdido de Marcel Proust

Muito além do lucro

Muito além do Jardim interpretado por Sergio Sampaio

Tijolo por tijolo

Construção, interpretada por Chico Buarque

Todo o dia ela fala a mesma coisa

Cotidiano, interpretada por Chico Buarque

Um carro para chamar de seu

Mesmo que seja eu, interpretada por Marina Lima

E também as *situações didáticas* buscam disciplinar para o consumo de certos bens e serviços, ou seja, impor comportamento, hábitos, repertório, interesse.

**Títulos das
*situações didáticas***

**Senso comum ou ideias
correspondentes**

Anote na agenda para não esquecer

Calendário

Supermercado

Computador

Produtos de consumo!

Câmera digital

Livro escolar

Mercado

Previdência

Todas essas *Situações Didáticas* - SD's carregam em suas palavras objetivamente um movimento de "construção de coisas sociais" (BOURDIEU, 2008, p. 81). De acordo com o autor, quando a linguagem cumpre com a eficácia de construir a realidade, elas funcionariam, inclusive por intermédio das *Situações Didáticas*, como vocábulos performativos, ou seja, buscam inculcar uma forma de comportamento, transmitindo as palavras, os valores, a força das palavras nas atitudes.

Segundo Bourdieu (2008), o potencial dessas expressões não se encontra nas próprias palavras, mas sim no duplo sentido que a expressão embute. Por exemplo, "ponha na balança" não tem o sentido literal de colocar algo em uma balança para medir sua massa. A força está na analogia, de pesar os gastos e ver o que é mais importante ou não, isto é, o que pesa mais. Nas palavras do autor,

a força ilocucionária das expressões não poderia estar localizada nas próprias palavras, como, por exemplo, os vocábulos 'performativos', nas quais tal força estaria indicada, ou melhor, representada, no duplo sentido (BOURDIEU, 2008, p. 85).

Para Bourdieu (2008), ao contrário do que revelava Austin – o poder estaria no próprio discurso – o poder, a autoridade que está nas palavras, é externo, ou seja, vem de fora. A palavra não tem poder fixo e predeterminado em qualquer situação. Ao contrário, o sentido das palavras e das frases depende da situação envolvida, depende de quem fala, onde fala, etc. Nesse sentido, a linguagem estaria apenas representando essa autoridade, isto é, “a eficácia simbólica das palavras se exerce apenas na medida em que a pessoa-alvo reconhece quem a exerce como podendo exercê-la de direito” (BOURDIEU, 2008, p. 95).

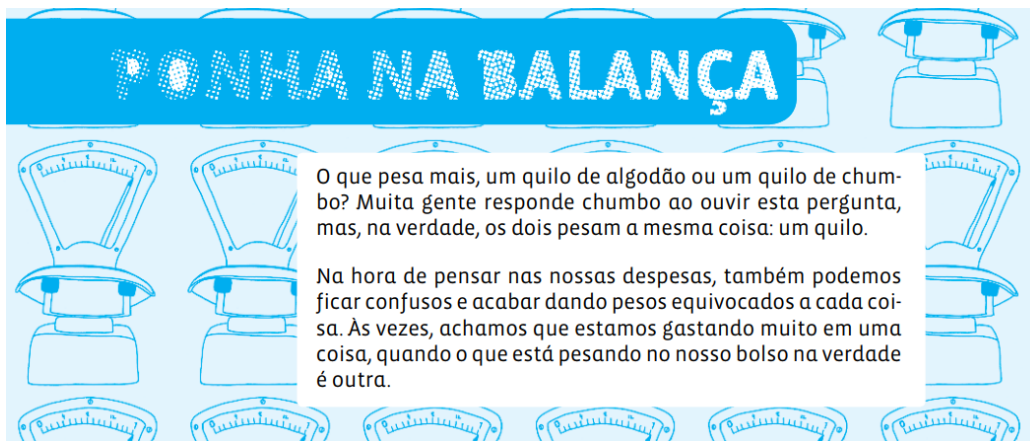
Assim, ao reconhecer e ter esta noção, ao ter esse repertório, o estudante já aprendeu boa parte da lição que se completa com a qualificação de “exercer direito”, corretamente. Pois isso também está sendo instituído ou inculcado.

Esses discursos estariam embebidos de uma “eficácia simbólica” que transmite aos estudantes uma forma legítima de “ver o mundo social”

ao contribuir para impor uma maneira mais ou menos autorizada de ver o mundo social, contribui para fazer a realidade desse mundo: a palavra, ou a fortiori, o ditado, o provérbio e todas as formas estereotipadas ou rituais de expressão, são programas de percepção (BOURDIEU, 2008, p. 82).

Essas *Situações Didáticas* impõem uma realidade e um modo de lidar com ela. Por exemplo, “ponha na balança” é um ditado popular que significa que, ante a decisão que for tomar ou atitude, deve-se “por na balança” os prós e os contra, como uma forma de pesar os diferentes efeitos do ato e ver, afinal, se compensa ou não praticá-lo. O aspecto simbólico fica claro ao nos darmos conta de que para muitos estudantes a balança de pratos pode não ser um objeto conhecido. No livro de aluno, quando o assunto é tratado, o plano de fundo é composto pelas imagens da balança, como podemos ver a seguir:

Figura 16: Recorte da atividade do Livro do Aluno.



Fonte: Livro do aluno. Ensino Médio. Conef, 2013a, p. 36.

No modo como interpretamos sociologicamente essas SD's e, de acordo com Bourdieu (2008), esse jogo com as palavras provocado pelo uso de ditados populares e sabedorias populares acaba produzindo um nexos entre os significados, ou seja,

o jogo com palavras de raiz idêntica, muito frequente nos ditos e provérbios populares de todas as sabedorias, constitui apenas um dos meios formais, decerto o mais seguro, de produzir o sentimento da relação necessária entre dois significados (BOURDIEU, 2008, p. 135-136).

Nesse sentido, as relações entre o ditado popular das situações didáticas e as ações propostas buscam envolver os estudantes produzindo um efeito de incorporação dessas ações. Essas, misturadas ou travestidas dos significados e valores dos ditados populares, acabam fixando-se mais facilmente pela semelhança entre os significados.

Da mesma forma, ao utilizar frases das letras de músicas, o material da Conef agrega o valor da música, o capital simbólico da música, para o tema abordado. Neste caso, reverte o capital da música para o consumo.

Na SD “Meu bicho-papão nunca foi a inflação” temos um jogo de palavras para falar da inflação que transfere o sentido do bicho-papão, presente no nosso imaginário. Além do jogo de palavras ter produzido uma sonoridade da rima, ele também transmite a ideia de que não devemos ter a inflação como um bicho-papão, ou seja, ela não deve ser temida: a inflação faz parte da Economia e não é um monstro mau.

Outro jogo de palavras é a SD “Bem-estar do seu país”. Quando falamos em bem-estar, falamos de saúde do corpo, da mente, como algo do indivíduo. Transferir esse sentido para o país todo é atribuir ao indivíduo a responsabilidade pelo coletivo, pelo bem comum, pelo bem do país.

Já na expressão “O trabalho dá as cartas” usa-se da popularidade da expressão “dar as cartas” – por aquele ou aquilo que determina os rumos do jogo, neste caso, o trabalho. O trabalho é um valor.

Quando se usa os termos como “mercado”, “previdência”, “computador”, tais termos são inseridos na gramática dos estudantes, que se familiarizam e entram em contato com esse universo. Esses conceitos, com o tempo, vão-se naturalizando. Falar em *mercado de trabalho*, *viver com salário mínimo*, *pagar uma previdência para assegurar o futuro*, torna-se linguagem corrente e, portanto, nem parecem expressões nascidas de uma construção social ou de um arbitrário cultural.

A frase “Em busca do tênis perfeito” preconiza e faz do tênis um produto de desejo. O que era para ser útil passa a ser desejado como um símbolo com a conotação de valores e distinções, associados ao meio social e ao estilo de vida jovem e esportista. De modo análogo, essas frases se parecem com os anúncios publicitários. Para Bourdieu (2006), o anúncio tende a ter um “efeito simbólico”, ou seja, o autor ao buscar em conhecimentos culturais elementos para compor seu anúncio, faz despertar o interesse do leitor. O anúncio passa a ter um “poder simbólico”, um “encanto” (p. 44). No nosso caso, ao se referir à obra “Em Busca do Tempo Perdido” de Marcel Proust, faz despertar o interesse de aficionados da leitura, de um segmento mais culto. Para o autor, “a magia e o encanto das palavras participam directamente na magia e no encanto das coisas que eles evocam”, nesse sentido “o prazer que o leitor sente ao habitar as casas de palavras”, tais como “tênis perfeito”, torna-se uma “antecipação simbólica do prazer de habitar”, ou melhor, de ter o tênis perfeito (BOURDIEU, 2006, p. 44).

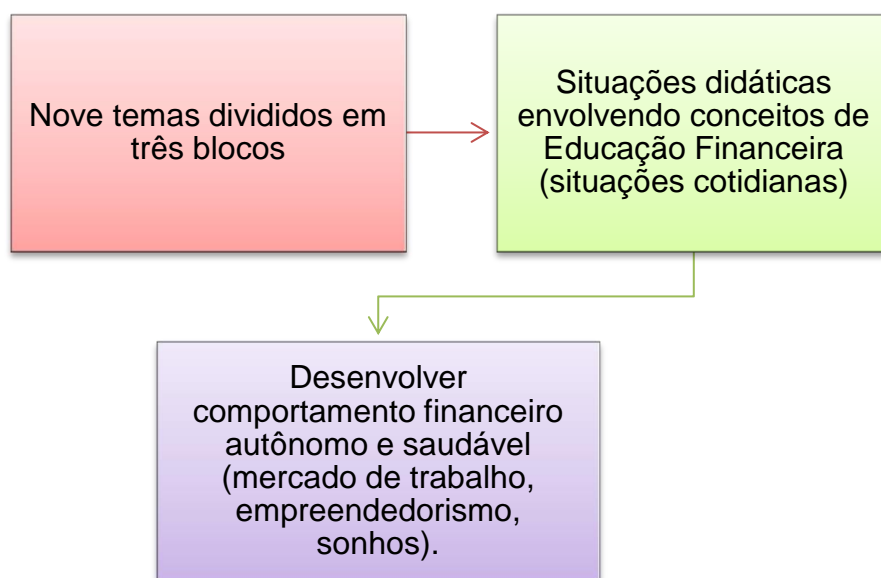
Ademais, esse tipo de tênis faz o consumidor distinto dos demais, ou seja, o faz estar na moda, incluído em padrões construídos socialmente. Esses padrões transmitem aos jovens uma expressão simbólica de pertencimento ao grupo, à sociedade de consumo. Esse pertencimento acaba por gerar sensações de bem-estar, de vitalidade, de fazer parte. Mas essa relação entre

ter um tênis e ser saudável e jovem foi antes instituída. O tênis passa a ser um bem simbólico do mundo do consumo.

Todas essas crenças presentes nos livros do Conef, envolvidas por valores e símbolos das fontes a que se referem, tais como música, ditado popular, jogo de palavras, entre outras, tendem a criar a *doxa* sobre a Educação Financeira que deve estar nas escolas.

Ainda acerca das relações entre os conteúdos das atividades propostas e o processo da Educação Financeira no Ensino Médio, formulamos o seguinte diagrama.

Figura 17: Diagrama sobre o desenvolvimento da Educação Financeira no Ensino Médio.



Fonte: Elaborado pela autora com informações do Livro do Professor. Ensino Médio. Vols. 1, 2 e 3. Conef, 2013d, 2013e, 2013f.

Pelo diagrama, podemos observar como a Educação Financeira está proposta para o Ensino Médio. Por meio de temas comuns aos estudantes, elaboraram-se as situações didáticas com o objetivo de criar um perfil de comportamento perante o universo financeiro.

Após a análise do material para o Ensino Médio, passaremos a duas análises específicas, a saber: sobre o mercado de trabalho e sobre a Previdência (Social e Privada). Optamos por trazer essas análises por entender que elas, além de revelarem particularidades do público a que se destinam,

expõem o *habitus* que se pretende inculcar nesses jovens. Em especial, o tema da Previdência destaca-se por estar nos objetivos da Enef, que busca “a promoção da educação financeira e previdenciária” (BRASIL, 2010).

6.3.1 A Educação Financeira e a Educação para o Trabalho

As atividades presentes no material didático revelam muito sobre as características do público para o qual se voltam e sobre as crenças necessárias à formação, apontadas como necessárias e úteis para esses jovens.

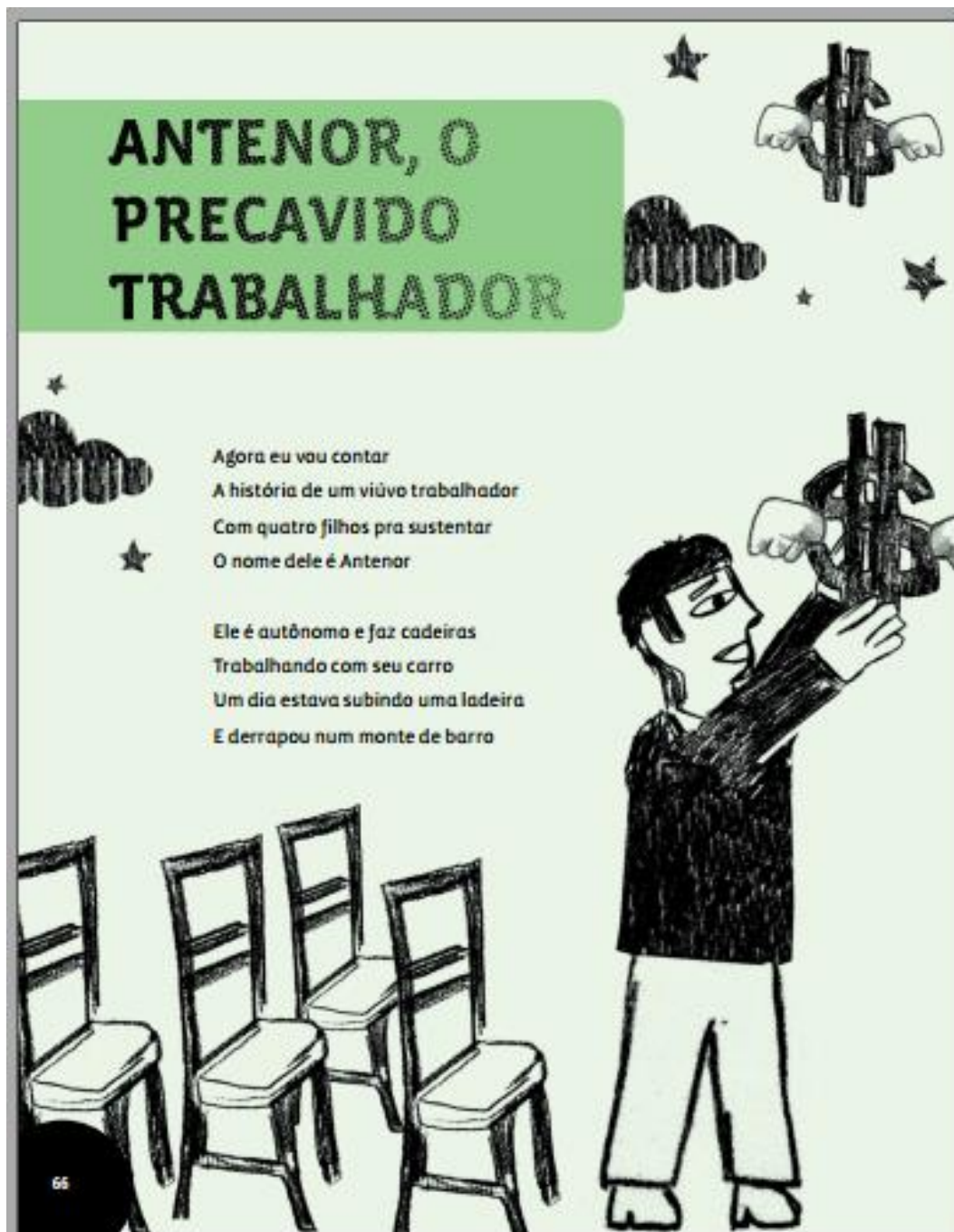
Tomemos por exemplo uma atividade proposta no Tema 4 – Trabalho (CONEF, 2013b). Esse tema, alocado em um “âmbito individual” (CONEF, 2013d, p. 8), discute situações que o jovem pode enfrentar na busca pelo primeiro emprego. Trata-se de informações sobre a Carteira de Trabalho, sobre como fazer um currículo e sobre alguns exemplos de profissões.

O trabalhador autônomo surge como um tipo de profissional que atua de forma independente na sociedade. Ao citar exemplos, aparecem os advogados, os médicos, entre outros. Mas, ao aprofundar a respeito da renda desses profissionais, o exemplo escolhido é o da manicure. Essa escolha pode estar relacionada ao fato de ser uma atividade que não exige escolaridade e, geralmente, quem a exerce são pessoas com baixa qualificação profissional. Então, dessa forma, o público-alvo do material inclui pessoas que não avançam na escolaridade, apesar de estarmos tratando de um material produzido para a escola de todo o país.

Outra situação nos chama a atenção.

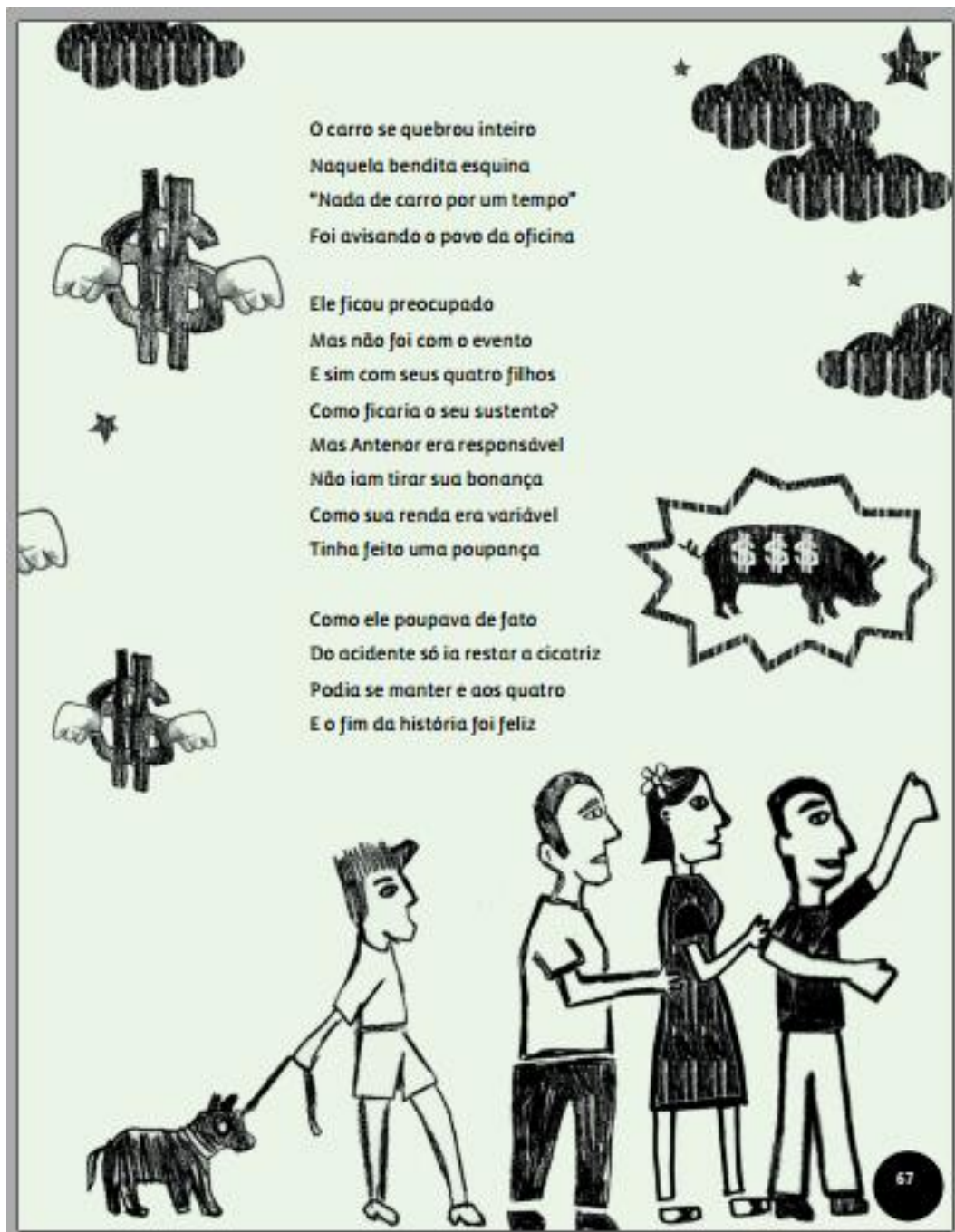
O texto a seguir, que consta no Caderno do Aluno – referente ao Bloco 2 –, expõe em exemplo de trabalhador autônomo que, com sua renda variável, precisa manter seu sustento e o de sua família.

Figura 18: Sugestão de leitura para o Ensino Médio.



Fonte: Livro do Aluno. Ensino Médio. Conef, 2013b, p. 66.

Figura 19: Sugestão de leitura para o Ensino Médio.



Fonte: Livro do Aluno. Ensino Médio. Conef, 2013b, p. 67.

O exemplo retrata um trabalhador autônomo que, depois de um acidente, ficou impossibilitado de trabalhar. De acordo com a história, como era um homem responsável, ele não enfrentou problemas nessa fase, pois tinha feito um bom planejamento e possuía recursos na poupança. Assim, ele teve condições de cumprir com as finanças familiares nesse período. Esse texto é persuasivo, não apenas por mostrar a importância do ato de poupar recursos para os imprevistos, mas por presumir uma ameaça.

Os desenhos da figura representam atitudes com relação à Educação Financeira. Antenor, “o precavido trabalhador”, aparece segurando seu dinheiro. A imagem parece pressupor que, se não cuidarmos/segurarmos o nosso dinheiro, ele voa. Podemos também observar a imagem de um porco cheio de dinheiro. O porco simboliza o cofrinho, onde se guarda dinheiro, mesmo que apenas uma moedinha, que se juntada passa a ter valor. Há uma relação entre o porco e o cofrinho de origem no meio rural. Engordar o porco significava poupar para obter lucros, uma vez que o porco era uma mercadoria que seria vendida. Portanto, guardar dinheiro no cofrinho significa poupar para obter lucros futuros.

O tipo de trabalho autônomo explorado pelo material, com os exemplos da manicure e do marceneiro, pode reforçar a crença de que, quem precisa de Educação Financeira são pessoas de baixa renda e pouca escolaridade. Com renda variável é, preciso saber gastar e poupar para enfrentar os imprevistos. Essa mensagem tende a consolidar a crença de que os problemas sociais – como a falta de emprego, os baixos salários, as oportunidades de cursar um curso superior – são individuais e não coletivos. Nessa crença, esse tipo de atividade tenderia a inculcar nos jovens um *ethos* individualista e neoliberal.

Essas categorias sociais, de acordo com Bourdieu (2004b), geralmente, não utilizam a “instituição escolar para sua reprodução” (p. 60). Por exemplo, o marceneiro exerce uma profissão popular em nossa sociedade, que oficialmente não exige uma qualificação universitária. De acordo com referencial adotado nesta investigação, esse tipo de abordagem tenderia a enfatizar a crença de que o público que precisa de Educação Financeira não possui muitos recursos, por isso mesmo deve adquirir hábitos de poupança e controle nos gastos. Esses jovens do Ensino Médio, ao término dos estudos na educação básica, estariam em busca de uma vaga no mercado de trabalho. Essa busca é natural ou é socialmente construída?

Exemplos como esses, que procuram aproximar as atividades ao cotidiano dos estudantes, realimentam as crenças sobre o caminho possível para eles – o mercado de trabalho – e nos chama a atenção para o que Bourdieu (2015e) chama de “causalidade do provável” (p. 97). A escola, ao manter exemplos próximos do cotidiano do estudante, com o discurso de que

isso possa fazer sentido para eles, reafirma e reproduz as condições sociais em que vivem, naturalizando as disposições, escolhas e gostos.

Conforme entendemos sociologicamente, isso acaba por reproduzir nesses estudantes disposições para as práticas objetivamente possíveis, de acordo com as dificuldades de se manterem estudando e de ingressarem no ensino superior. Para Bourdieu (2015e), tais disposições, que constituem um *habitus*, quando inculcadas “pelas condições objetivas e por uma ação pedagógica tendencialmente ajustada a essas condições tendem a engendrar expectativas e práticas que são objetivamente compatíveis com essas condições” (BOURDIEU, 2015e, p. 94).

Destarte, essas crenças impostas por essas atividades mostram-nos que o *Estado*, enquanto legítimo para impor categorias de pensamento que se tornam práticas na escola, fortalece a *doxa* dominante que ele mesmo impõe. Para Bourdieu (2014), o *Estado* tem, entre suas funções, “a produção de identidade social legítima” (BOURDIEU, 2014, p. 38). Essas crenças, quando vivenciadas na escola, podem produzir, de acordo com o que pensamos, disposições – *habitus* -, e estes confirmam o lugar social desses estudantes, fazendo com que naturalizem esse destino social imposto por herança e reforçado pela escola.

Desse modo, reafirmamos que a Educação Financeira, enfatizada em exemplos de profissões de baixa qualificação, evidencia o discurso pela busca por profissões autônomas e de cunho empreendedor.

Outra incidência que pode também estar presente é um discurso que deseja constituir um caminho para solucionar o desemprego e a falta de oportunidade que os jovens, principalmente os de famílias de baixa renda, encontram para a inserção no mercado de trabalho, atrelado à política neoliberal.

Esse *modo de ver* sociológico permite-nos questionar o que, muitas vezes, naturalizamos, como, por exemplo, a reprodução das diferenças sociais pela educação: os de baixa renda não vão ao ensino superior.

Do mesmo material (CONEF, 2013b), tomemos como exemplo o Tema 5 – Empreendedorismo. A proposta explora a abertura, por uma jovem, de uma empresa de bijuterias. O texto a seguir, mostra algumas ações que a jovem precisa programar para poder tocar o seu negócio.

Figura 20: Exemplo de empreendedorismo.

Vitória está se profissionalizando, montando de fato o seu negócio e isto implica custos. Quando os empreendedores montam seus negócios, pode acontecer de subestimarem seus custos e suas necessidades de infraestrutura. Vitória precisa adquirir o material necessário para fazer as bijuterias, um local onde fazê-las e, dependendo do volume de produção, pessoas para ajudá-la a tocar seu negócio: auxiliando na confecção das bijuterias, atendendo clientes, fazendo entregas etc.

Fonte: Livro do Aluno. Ensino Médio. Conef, 2013b, p. 107.

A ênfase dada ao mercado de trabalho e à atuação empreendedora retrata, mais uma vez, as características do seu público. O exemplo é sobre o cotidiano de famílias que, com baixa escolaridade e renda, exercem profissões que não exigem um diploma universitário. Em nosso modo de ver, esse discurso empreendedor para os jovens explora, e assim naturaliza, esse caminho para eles. De modo análogo ao exemplo do trabalhador autônomo, o empreendedorismo ligado a trabalhos manuais vale-se das crenças de que, para esses jovens, o mundo do trabalho está restrito a profissões manuais e não intelectuais, às que não requerem estudos acadêmicos.

Martinelli (2014), ao discutir sobre empreendedorismo, aborda como a questão é vista por economistas em contraposição às ideias defendidas por sociólogos. Segundo o autor, para muitos economistas a questão não acarreta problemas. Nesse sentido, o empreendedorismo seria “apenas uma variável dependente de fatores econômicos, como disponibilidade de capital, trabalho”, acesso aos mercados, dentre outras. O autor completa que, para esses economistas, empreender dependeria das condições econômicas favoráveis do país, o que levaria a uma “ocorrência natural da maximização racional dos

lucros” (MARTINELLI, 2014, p. 212). De outro lado, o autor salienta que, grande parte dos sociólogos vê o tema com mais complexidade e “imerso nas sociedades e culturas”, considerando a “influência de fatores não econômicos e na interação mútua entre eles” (MARTINELLI, 2014, p. 214).

A ideia de que quem ganha pouco é quem precisa aprender a se planejar é naturalizada na sociedade. Para Müller (2014), esse discurso nem sempre é verdadeiro, ou seja, quem tem pouco recurso financeiro também pode ter uma boa Educação Financeira. Não só diz e acrescenta, “quem mais sabe lidar com dinheiro é quem tem pouco” (MÜLLER, 2014).

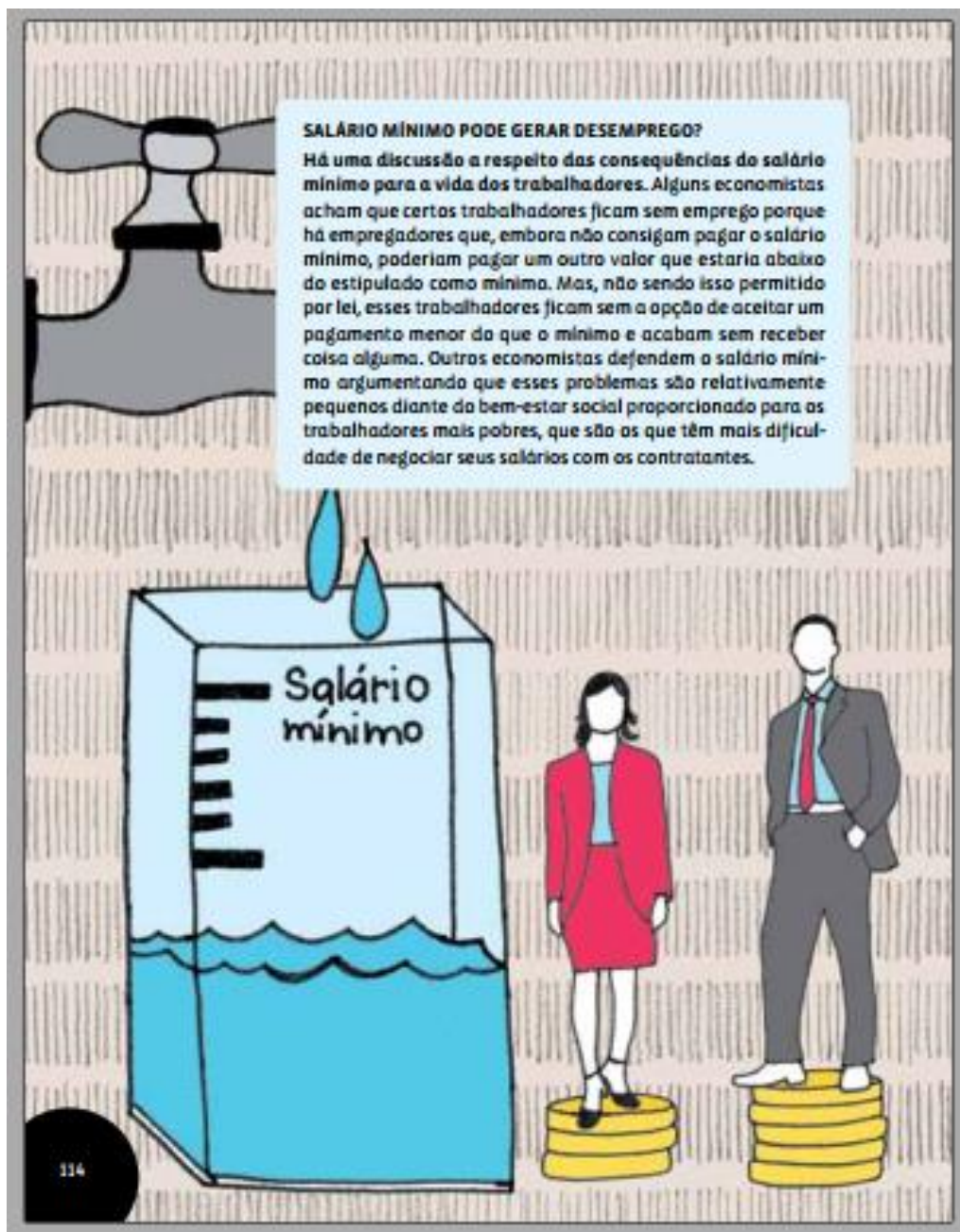
Concordamos com Müller (2014) que, com as mudanças no mundo financeiro e com as novas informações sobre os produtos dessa ordem, faz-se necessária uma Educação Financeira que verse sobre tais questões. Entretanto, para a autora, essa Educação Financeira deve ser dirigida a todos os públicos, das classes populares e da classe média, pois seria preciso articular uma alfabetização sobre o sistema financeiro.

Assim como transparece nas análises acima e conforme aponta Müller (2014), o discurso da Educação Financeira para as classes populares tem um tom moralista. E acrescenta que a ideia de que os indivíduos da classe popular não sabem lidar com dinheiro é falsa. Para a autora, o que está em discussão não é a capacidade intelectual de cada um, mas sim a “lógica da inserção” dessas pessoas no mercado financeiro. Essa lógica é que teria levado as classes populares ao endividamento e não a falta de habilidade em lidar com dinheiro (MÜLLER, 2014). Para entender essa inserção, segundo a autora, ela deve ser interpretada do ponto de vista das condições criadas pelas instituições bancárias e oferecidas a esse público. Ou seja, oferecer crédito facilitado e nada mudar com relação à política salarial, isto é, não dar melhores condições de emprego e oportunidades de formação profissional, faz com que os indivíduos acabem entrando na inadimplência. Não seria a falta de habilidade em lidar com dinheiro, mas sim a falta de oportunidade para ter melhores condições financeiras, mais informação e boa formação financeira.

Müller (2014) ressalta que, como estamos imersos em um sistema capitalista, o acesso ao crédito é uma forma de inclusão, mas que devemos ficar atentos a todas as dimensões que essa inclusão implica.

Com relação ao mundo do trabalho, no Livro do Bloco 3 as discussões sobre o salário mínimo nos chamam a atenção. Veja o destaque do Livro do Aluno.

Figura 21: Atividade para discussão sobre o salário mínimo.



Fonte: Livro do Aluno. Conef, 2013c, p. 114.

As atividades propostas discutem a respeito do salário mínimo no Brasil. As discussões giram em torno da implantação do salário mínimo pelo então presidente Getúlio Vargas, na década de 1930, e previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, outorgando a todo trabalhador esse salário

(CONEF, 2013c, p. 113). As discussões chegam a instigar os estudantes a pensarem sobre as reais necessidades básicas que poderiam ser supridas com o salário mínimo. Mas duas observações nos fazem pensar.

No texto é destacado que, para alguns economistas, o salário mínimo gera mais desemprego. Para discutir essas questões com os estudantes é proposto um exemplo de divisão salarial em uma dada empresa, como forma de desencadear e sensibilizar os estudantes a pensarem no assunto. Também nesta atividade o tom moralista fica patente. Vejamos o exemplo exposto no Livro do Professor.

Imaginem que uma empresa possui uma verba de R\$ 900,00 para contratar trabalhadores de baixa qualificação, e que ela gostaria de contratar três trabalhadores a R\$ 300,00 cada um. Com o salário mínimo a R\$ 450,00 ela só pode contratar dois trabalhadores. Isso favorece os dois contratados, mas prejudica o terceiro, que não encontra emprego. Essa situação também não estimularia esses trabalhadores a estudar e se qualificar para poder se candidatar a melhores empregos. O salário mínimo contribuiria então para o desemprego e a continuidade da baixa qualificação profissional de parte da população (CONEF, 2013f, p. 61).

Na sequência do texto, uma pergunta traduz a discussão sobre o que seria socialmente melhor, ou seja, sugere questões que poderiam ser direcionadas aos estudantes para que pensem sobre os impactos dessas decisões, assim, uma das questões aborda o seguinte,

O que é socialmente melhor: três trabalhadores empregados com R\$ 300,00 cada, ou dois trabalhadores com R\$ 450,00 cada? No segundo caso, o trabalhador desempregado estaria estimulado a se qualificar para conseguir um emprego? (CONEF, 2013f, p. 62).

Desse modo, está presente o princípio consagrado no ditado popular “é melhor pingar do que secar”. E mais que isso, aceitar o baixo salário e a exploração no trabalho é ser solidário. O desemprego é culpa do trabalhador que não admite ser explorado, ou seja, uma total distorção.

A outra observação é que, além disso, a imagem carrega a desigualdade salarial entre homens e mulheres – conforme já destacado nesta pesquisa – que não é submetida à discussão.

6.3.2 A Educação Financeira e a Educação Previdenciária

A Educação Previdenciária consta no Artigo 1º da Enef. Quando esse artigo expõe que a finalidade da Estratégia é “promover a educação financeira e previdenciária” (BRASIL, 2010) revela a intenção e objetivo de tratar sobre esse assunto com os estudantes.

Na análise que apresentamos nesta subseção, temos o objetivo de desnaturalizar as propostas de atividades sobre a Previdência Social *versus* Previdência Privada presentes no material para o Ensino Médio. No Livro três, ao propor uma discussão sobre a Economia do país, é abordado esse tema. No texto, são apontadas justificativas que cooperam para que o estudante opte, quando for trabalhador, por ter uma previdência complementar: o texto aborda a difícil responsabilidade do Governo em manter a previdência Social alegando sérios riscos para a manutenção de serviços básicos da sociedade, tais como a saúde e educação públicas. Além disso, aponta para as supostas responsabilidades que os estudantes poderão assumir quanto a seus pais ou até mesmo para conseguirem manter-se com qualidade de vida.

Não fica difícil perceber que do jeito que está não dá para continuar e isso afeta você diretamente por dois motivos. A curto prazo [...] o governo tem de cobrir o déficit da previdência aumentando impostos e investindo menos em educação, saúde, segurança, transporte. Sobra menos dinheiro para pagar melhor os professores e médicos e para equipar escolas e postos de saúde. No longo prazo, outro problema que pode surgir: Se os seus pais não conseguirem boas aposentadorias, vão depender financeiramente do dinheiro que você conseguir ganhar para poderem sobreviver. Se pensar mais longe ainda e considerar que nada vai mudar, o que será de você quando for velho, ou se sofrer um acidente grave? (CONEF, 2013c, p. 110).

No material preparado para o Professor, quando o assunto é tratado, é recomendado ao professor que chame a atenção dos estudantes para que estes pensem sobre a vida de aposentados. Segundo o material, as pessoas que acabam não optando por pagar uma previdência espontaneamente podem não ter como pagar para ter conforto na velhice. Além de justificar a necessidade de reformas na previdência, alegando que a população vive mais tempo atualmente e, portanto, pode trabalhar mais. O material aponta,

A razão desta atividade é que muitos indivíduos não farão contribuições previdenciárias espontaneamente e nenhuma sociedade deseja que seus idosos sejam maciçamente desassistidos. Ou seja, não queremos milhões de idosos morrendo de fome na rua. Usar a imaginação para considerar como pode ser a vida depois dos 65 anos de idade é um exercício importante para sensibilizar os alunos a pensar no longo prazo e a realizar ações no presente, no curto e médio prazos que preparem a melhor vida possível depois da aposentadoria (CONEF, 2013f, p. 59)

No discurso do material, fica claro que a recomendação é que o jovem já se preocupe desde cedo e, quando iniciar sua vida no trabalho, faça uma previdência privada complementar. Com os estudos da Sociologia, atentamos para uma análise na qual o diálogo com os conceitos de *habitus* e performatividade nos pode ajudar. Entendemos que essas crenças sobre a crise do governo para manter a Previdência Social, se cultivadas na escola, a longo prazo podem produzir um *habitus* (BOURDIEU, 2004b) específico nos jovens. Por exemplo, quando tomarem decisões de como conduzir suas finanças e economias com o objetivo de garantir, por si mesmos e com seus esforços, uma vida tranquila quando aposentados. Quando as disposições que constituem o *habitus* vão sendo inculcadas de acordo com as condições objetivas dos jovens, acabam por criar “expectativas e práticas que são objetivamente compatíveis com essas condições” (BOURDIEU, 2015e, p. 94).

O conceito de performatividade colabora no entendimento sobre os efeitos que podem ser suscitados por discursos como os excertos anteriores retirados do material.

Performatividade foi um conceito proposto inicialmente por Merton (1970). O autor o considerava como “a profecia que se cumpre por si mesma”. Na interpretação do autor, quando recebemos uma informação de que algo ruim pode acontecer, começamos a nos conduzir como se de fato isso fosse acontecer. Como desencadeamento, o fato ruim ocorre. Com o tempo, a própria ocorrência do evento acaba por provar que, de fato, eram inevitáveis. O autor diz que, “a profecia que se cumpre por si mesma é, inicialmente, uma definição *falsa* da situação que provoca uma nova conduta a qual, por sua vez, converte em *verdadeiro* o conceito originalmente falso” (MERTON, p. 517, grifos do autor).

Para Austin (1990), existem sentenças de caráter performativo, ou seja, em certos casos, dizer é fazer. De acordo com o autor, sentenças desse tipo,

quando pronunciadas em situações apropriadas e por pessoas adequadas para pronunciá-las, tornam-se ações.

Segundo Bourdieu (2008), essas mensagens de tipo performativas ou, na consideração do autor, como mensagens com *efeito de teoria* (BOURDIEU, 2008, grifo do autor), podem levar, induzir, persuadir, muito mais que motivar, os estudantes a tomar uma decisão a favor de uma Previdência Privada. Ainda, esse discurso performativo (BOURDIEU, 2008) tem a eficácia de produzir, nos estudantes, a disposição para tal escolha. O autor acrescenta ainda que, o efeito de uma mensagem performativa depende de quem a pronuncia. O poder de profetizar não está nas palavras, mas sim em quem as pronuncia, em quem tem legitimidade para tal. Dessarte, para o autor, “o discurso supõe um emissor legítimo dirigindo-se a um destinatário legítimo, reconhecido e reconhecedor”. Nesse aspecto, o emissor possui “autoridade pedagógica” para o discurso (BOURDIEU, 1983a, p. 161). Esses discursos encerram crenças sobre os assuntos abordados que se tornam, ao longo do tempo, *doxas* dominantes, com o poder de provocar na direção econômica da sociedade visões e verdades que se confirmam e se concretizam.

Desse modo, a nossa interpretação do material publicado pelo Conef (2013) é que essa mensagem transmitida aos jovens da escola básica, quando proferidas por professores, tomados como agentes legítimos, mediante um material altamente elaborado, com bom acabamento, cores, etc, e elaborados por autoridades acadêmicas de áreas como Pedagogia, Matemática, Psicologia Econômica, Designer influenciam e criam *doxas* que podem instigar esses jovens a investir em Previdência Privada. Essas *doxas* representariam a credibilidade em um suposto caminho que conduziria a um futuro tranquilo na fase da aposentadoria.

O tipo de questionamento trazido pela Sociologia leva-nos a entender que as decisões econômicas extrapolam o cálculo racional. Entendê-lo e estar ciente sobre os riscos e vantagens de uma operação financeira faz parte dessa decisão. Porém, em nossa análise, a Sociologia alerta-nos que essas decisões sofrem interferências simbólicas, sociais e culturais que precisam ser consideradas, por estarem elas enraizadas no tecido social (JARDIM, 2007) e não permitirem uma abordagem puramente racional.

Nessa análise sobre o tema Previdência Social *versus* Previdência Privada, deixamos claro que o discurso tende a legitimar uma atitude próxima àquela do *homo oeconomicus*. Apesar de discutir questões de bem-estar econômico e social e reforçar que o objetivo é que todos vivam bem como aposentados, a mensagem ressalta que cada um deve pagar para ter essa segurança no futuro e buscar por alternativas rentáveis. Esse discurso *performativo* consolida atitudes individualistas e pode produzir um *habitus* ligado ao racionalismo contemporâneo e à maximização de lucros. Esse tipo de discurso deixa transparecer também um tipo de Educação Financeira como performatização da teoria econômica neoliberal produzida para o escola brasileira.

6.4 A formação acadêmica dos autores dos materiais didáticos

Após descrevermos as discussões desencadeadas pela Enef e abordar as atividades afins nos materiais didáticos, configuramos um panorama sobre os autores que elaboram os materiais didáticos.

Para pesquisas inspiradas nos pressupostos da Sociologia, estudar a trajetória e/ou formação dos agentes possibilita-nos entender suas crenças e escolhas. No nosso caso, os agentes criadores das atividades contribuíram com a escrita a partir dessa formação.

No quadro a seguir, relacionamos os autores³³ do material didático publicado pelo Conef analisados neste trabalho.

Quadro 12: Autores envolvidos na elaboração dos materiais didáticos do Conef – Ensino Fundamental.

	Autor	Formação acadêmica
1	Adriana Almeida Rodrigues	<i>sem informação</i>
2	André Furtado Braz	Economia
3	Bernardo Pareto Miller	Letras
4	Carlos Klimick	Administração
5	Gabriel do Amaral Batista	Designer
6	Guilherme de Almeida Xavier	Designer

³³ Na ficha catalográfica do material esses autores são chamados de consultores. Esses nomes constam no material destinado ao Ensino Fundamental. Nos livros do Ensino Médio eles não são citados, porém, a organização do referido material continua a cargo da Didak Consultoria e Linha Mestre Consultoria, as mesmas envolvidas no material do Ensino Fundamental.

7	Heloisa Padilha	Pedagogia
8	Hilda Micarello	Pedagogia
9	Laura Coutinho	Letras e Pedagogia
10	Maria de Lourdes de Sá Earp	Ciências Atuariais
11	Maria Queiroga Amoroso	Física, Ciências, Matemática e Pedagogia
12	Maricy Correia	<i>sem informação</i>
13	Rian Oliveria Rezende	Ciências Sociais
14	Vera Rita Ferreira	Psicologia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora mediante pesquisas na internet.

Pelo que observamos, as formações acadêmicas dos autores são bem diversas. De acordo com seus currículos, constatamos a presença de diversas áreas de formação, tais como: Ciências Sociais, Matemática, Psicologia, Economia, entre outras.

Conjecturamos que alguns desses autores, envolvidos com o trabalho publicado pelo Conef, foram multiplicando suas relações e produzindo outros materiais e parcerias.

Dos autores acima citados, Laura Coutinho, que é da *Didak Consultoria* e Heloisa Padilha da *Consultoria Linha Mestra*, responsáveis pela organização do material do Conef, possuem outros trabalhos na temática, e essas duas consultorias são do Estado do Rio de Janeiro. A pedagoga Heloisa Padilha – sócia-fundadora da Consultoria *Linha Mestra* – é também Psicopedagoga e Mestra em Educação pela PUC-Rio, com experiência em publicações para a formação de professores e produção de materiais didáticos para a Educação Básica³⁴. Heloísa Padilha, Laura Coutinho e Carlos Klimick, todos consultores/autores do material, publicaram o livro *Educação Financeira: como planejar, consumir, poupar e investir*, pela Editora Senac³⁵, em seguida à publicação do material do Conef.

³⁴ A consultoria Linha Mestra foi fundada no ano de 1999, está localizada na cidade de Botafogo, RJ. A *Linha Mestra* Consultoria tem uma atuação na área da família, contribuindo para a construção de uma boa relação familiar. Outra área em que atua é a de gestão, atuando junto a filhos de pais idosos e, também na área de aprendizagem, contribuindo com experiências em Educação em vários níveis e formas. Informações retiradas do site: <<http://www.linhamestra.com/quem-somos>>. Acesso em: 19 maio 2017.

³⁵ Referência do livro: COUTINHO, L., PADILHA, H., KLIMICK, C., **Educação Financeira: como planejar, consumir, poupar e investir**. 1. ed. SENAC, 2015.

A consultora Vera Rita Ferreira³⁶ é psicanalista econômica. Formada em Psicologia e atuando na área de psicanálise, inicialmente buscou aproximar a Psicologia à Economia, baseando-se em sua experiência de vida marcada principalmente pela alta inflação vivida no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. A autora retoma seus estudos – em nível de mestrado – na década de 1990 (pela USP), buscando adicionar o componente emocional, definido pela psicanálise, para entender o comportamento das pessoas no período da inflação. De acordo com a autora, ela se aproxima e conhece o tema da Psicologia Econômica no final do mestrado. Nesse momento, busca fora do Brasil³⁷ referências sobre o tema, principalmente na Europa, tendo em vista o campo, ainda desconhecido, em nosso país.

Para a psicanalista, a Psicologia Econômica é interdisciplinar e é uma disciplina que está entre a Psicologia e a Economia. Dialogam com profissionais diversos, como administradores, especialistas em meio ambiente, serviço social, entre outros. Nesse sentido, a Psicologia Econômica se interessa por saber como as pessoas se comportam na Economia. Segundo Ferreira (2007), a Psicologia Econômica tem buscado, do ponto de vista metodológico, reunir dados empíricos por meio de experimentos de laboratório ou realizar grandes levantamentos com a população. Para a autora,

as informações obtidas por meio desses estudos visam complementar o conhecimento sobre as questões econômicas conforme ocorram na realidade, em oposição ao uso de axiomas e fórmulas matemáticas, tal como costuma ser feito na Economia tradicional (FERREIRA, 2007, p. 123).

Visto dessa forma, a Psicologia Econômica busca considerar aspectos cognitivos tangentes ao mundo financeiro, distanciando-se, conforme a autora, dos conhecimentos racionalizados tradicionalmente adotados pela Economia pura, ou seja, baseados na teoria da racionalidade (FERREIRA, 2007, p. 123). Dessarte, essa área de conhecimento busca ater-se aos aspectos reais, observados por meio de experiências objetivas, para entender as relações

³⁶ Palestras da autora podem ser vistas no canal de internet <http://www.youtube.com.br>. São vídeos intitulados: Psicologia Econômica. Acesso em: 12 jan. 2018.

³⁷ Na psicologia econômica desenvolvida fora do Brasil, os autores que se dedicam ao tema, não são psicanalistas; essa é uma realidade do Brasil. A autora afirma ainda que, no Brasil, inicialmente o tema despertou mais o interesse dos economistas do que dos psicólogos.

econômicas da vida real. Dentre os temas abordados nas pesquisas em Psicologia Econômica está a Educação Financeira.

Esses objetivos de investigar o comportamento das pessoas na Economia compõem uma das bases teóricas do material publicado pelo Conef. De acordo com as orientações aos professores, o material busca incorporar “comportamentos financeiros saudáveis” (CONEF, 2014a, p. 14) nos jovens da escola básica. A Psicologia Econômica é mencionada no material como uma área “muito importante do universo financeiro” por estudar o comportamento humano e as “armadilhas psicológicas em que podemos cair no contexto de Educação Financeira” (CONEF, 2014a, p. 19).

Estudando as formações desses autores, buscamos relacioná-las com as bases teóricas utilizadas no material. Como mencionamos na fundamentação teórica deste trabalho, o conhecimento da formação desses autores faz-nos entender as crenças que compõem na elaboração dos materiais. Adotamos que, se “os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas” (BOURDIEU, 2007a, p. 169), esse *habitus* auxilia-nos no entendimento das influências de cada um e dos percursos que os levaram a trabalhar a temática. Essa trajetória vivida (*habitus*) harmoniza-se com a posição que o agente ocupa no campo, suas crenças e seus interesses nesse espaço (BOURDIEU, 2015c).

Após identificarmos o contexto macrosociológico em que a *doxa* da Educação Financeira é construída, mostraremos na próxima seção outros agentes desse processo, com um levantamento do mercado editorial sobre a temática. Para entendermos a construção social desse mercado, dialogaremos com teóricos da Sociologia Econômica.

7 PRODUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA A ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA: AGENTES, INSTITUIÇÕES E CRENÇAS

Nesta sétima seção, trataremos das produções sobre Educação Financeira voltadas para a escola básica. Em diálogo com a Sociologia Econômica, percorreremos as publicações de editoras brasileiras de livros sobre o tema dedicados aos estudantes, aos professores e pais, com orientações para estes.

Identificaremos também os agentes que tratam da Educação Financeira no espaço escolar e como a compreendem em seu trabalho, com publicações de materiais didáticos, pesquisas, palestras, cursos e outras ações.

Procederemos a uma classificação das pesquisas acadêmicas que revisam e impulsionam a temática para entendermos como está sendo tratado esse conteúdo nesse espaço.

Também trataremos nesta seção a respeito dos enunciados de diversas áreas e instituições, a fim de compreendermos a forma que cada agente constitui as suas crenças, contribuindo para a inserção da Educação Financeira na escola.

Esta seção tem as seguintes subseções:

7.1 Produções no mercado editorial e a formação acadêmica de seus autores;

7.2 As crenças sobre a Educação Financeira;

7.2.1 As crenças implícitas na produção acadêmica;

7.2.2 As crenças implícitas no mercado editorial e outros espaços.

7.1 Produções no mercado editorial e a formação acadêmica de seus autores

Nesta subseção apresentamos um panorama a respeito das publicações encontradas sobre a temática. Em geral, são materiais didáticos estruturados

para o trabalho com a Educação Financeira na escola. Esses materiais abrangem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A seguir, organizamos algumas dessas publicações com os dados pertinentes a elas. As cinco primeiras são publicações de editoras de grande visibilidade no meio escolar. Elas foram assim classificadas pelo *ranking* de vendas de livros didáticos pelo país. De acordo com a escolha do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2017, as cinco editoras que mais venderam para o MEC foram, respectivamente: FTD, Ática, Saraiva, Moderna e SM³⁸. Todas essas editoras publicam obras direcionadas ao trabalho com a Educação Financeira nas escolas³⁹.

- **Editora SM**

- Possui diversas obras literárias nas quais são mobilizados os assuntos sobre Educação Financeira para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Publicações dos anos de 2005, 2009, 2011 e 2013.

- **Editora FTD**

- Educação Financeira e Valores – Ensino Fundamental I e II, de Ana Paula Hornos. A obra conta com o Livro da Família. Total de dois volumes. Publicação de 2015.

- **Editora Moderna**

- Lições de Valor – Educação Financeira Escolar, da autora Andyara de Santis Outeiro, dirigido aos anos do Ensino Fundamental II.
- Educação Financeira – Um guia de valor, pela coordenação de Flávia Aidar e Januária Cristina Alves, voltado para os anos do Ensino Fundamental II. Publicação de 2016.
- Dinheiro compra tudo? Educação Financeira para crianças, de Cassia D’Aquino, voltado para estudantes do 3º, 4º e 5º anos. Publicação de 2016.

- **Editora Ática**

³⁸ Informações disponíveis em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4864/entenda-o-pnld-e-saiba-quais-sao-os-livros-didaticos-mais-distribuidos-em-2017>>. Acesso em 06 jun. 2017.

³⁹ As informações foram retiradas de pesquisas realizadas nos sites das respectivas editoras. Consulta realizada em 20 jan. 2019.

- Educação Financeira para crianças, de Iraci Müller e Luiz Roberto Dante. São cinco volumes voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental.
- **Editora Saraiva**
 - Meu cofrinho, meu futuro – Educação Financeira, voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Publicação de 2015.

As publicações dessas cinco editoras são destinadas aos anos do Ensino Fundamental. São publicações que se dedicam a trabalhar o tema com as crianças, e têm a preocupação de começar desde cedo o contado com questões financeiras no ambiente escolar.

Os autores envolvidos nessas publicações são:

FTD:

Ana Paula Hornos – Engenharia

MODERNA:

Andyara de Santis Outeiro – Comunicação Social - Publicidade e Propaganda

Flávia Aidar – História

Januária Cristina Alves – Jornalismo

Cassia D’Aquino – Ciências Políticas

ÁTICA:

Iraci Müller – Licenciatura em Matemática

Luiz Roberto Dante – Licenciatura em Matemática

As formações dos autores são bem diversificadas, mostrando que o tema da Educação Financeira pode ser trabalhado por qualquer área de conhecimento. Nossa preocupação reside em perceber que, autores não ligados à área educacional estão escrevendo – material didático ou paradidático – para uso e disseminação nas escolas.

Além dessas editoras, identificamos outras⁴⁰ que também se dedicam, nos últimos anos – a partir dos anos 2000 –, à publicação de obras específicas para o trabalho com a Educação Financeira no espaço escolar. No total, são mais de trinta obras distribuídas em diversas editoras – o quadro está no

⁴⁰ A busca por outras editoras foi feita pela internet e se orientou pelos descritores “Educação Financeira” e “Livros Didáticos” e “Educação Básica”.

Apêndice. As que mais se destacam são: Mais Ativos e DSOP que trabalham especificamente com o tema⁴¹.

As publicações encontradas mostram-nos um panorama das produções no mercado editorial no Brasil sobre a temática da Educação Financeira voltada para a Educação Básica. São produções recentes – desde o início dos anos 2000 – e que começam a ganhar espaço nesse mercado com a instituição da Enef em 2010. Esse mercado editorial, comparado às cinco editoras citadas anteriormente, também se dedica, majoritariamente, em produzir material para o Ensino Fundamental. Entre as produções há também obras dedicadas à Educação Infantil.

Essa atuação do mercado pode ser interpretada pelos pressupostos da Sociologia Econômica, que, pela definição de Swedberg (2004), se estabelece como a “aplicação de ideias, conceitos e métodos sociológicos aos fenômenos econômicos – mercados, empresas, lojas, sindicatos” (SWEDBERG, 2004, p.7). Assim, vemos que esse mercado – o da produção de materiais didáticos sobre Educação Financeira –, foi construído socialmente, ou seja, da demanda por esse tipo de produção, criou-se esse mercado específico. Para Anselmo (2008), esse mercado, construído por razões sociais em virtude de uma demanda, é o resultado “das interações sociais e das lutas simbólicas inerentes a este espaço” (p.20).

Dentre os autores das publicações de diversas editoras brasileiras, encontramos Cássia D’Aquino, já mencionada neste trabalho. A publicação citada nesta pesquisa, *Dinheiro compra tudo?*, pela Editora Moderna, é um livro direcionado ao público do Ensino Fundamental I. A autora possui ainda outras publicações sobre o tema.

Destacamos também o cartunista Mauricio de Sousa que, em parceria com a sua editora, publicou material na temática. O livro intitulado *Descobrimo o valor das coisas* foi escrito em parceria com Gustavo Cerbasi – formado em Administração, é consultor financeiro com várias publicações sobre Educação Financeira – o livro posiciona-se como um guia de Educação Financeira para pais e professores.

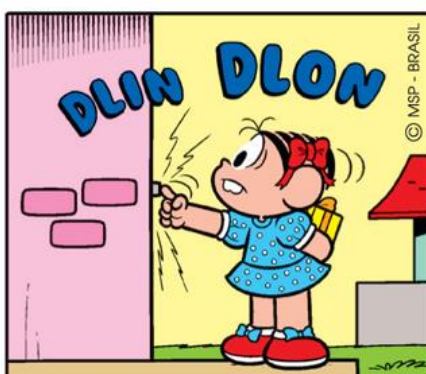
⁴¹ Além da relação das publicações, organizamos uma tabela com os autores dos livros indicados – tabela no Apêndice - e a formação em nível de graduação de cada um, com as respectivas editoras.

Mauricio de Sousa é um autor reconhecido por suas publicações para público infantil. Analisando a trajetória desse autor, pressupomos, de acordo com a teoria de Bourdieu (1996, 2015a, 2015c), que a sua legitimidade nesse espaço tenha privilegiado a sua inserção no mercado de Educação Financeira. Pois, os agentes dotados de certos tipos de capital (social, político, econômico), estão propensos a reverter esses capitais para se ajustarem ao espaço em que atuam.

Além do livro citado, o autor tem outras publicações na temática. Com os personagens da Turma da Mônica, criada pelo cartunista, o autor publicou uma série de histórias em quadrinhos em parceria com Serviço de Proteção ao Crédito – SPC Brasil. É como se todo o capital que possui no espaço das histórias em quadrinhos com a Turma da Mônica se transmudasse em capital simbólico e lhe permitisse escrever sobre Educação Financeira para crianças.

Segue um dos quadrinhos da Turma da Mônica, personagem criada pelo autor.

Figura 22: História em Quadrinhos de Mauricio de Sousa.



Fonte: Disponível em: <<http://meubolsofeliz.com.br/turma-da-monica-dinheiro-e-prioridades/>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

A história retratada no quadrinho revela como o consumo é estimulado pela mídia e o quanto as crianças, desde cedo, estão sujeitas aos seus efeitos. Para Swedberg (2014), ao tratar da Sociologia do Consumo, diz-nos que no capitalismo em que vivemos o consumo precisa sempre aumentar para garantir o aumento dos lucros – que faz todo sentido no capitalismo. Assim, a publicidade trabalha em prol de criar e/ou aumentar o desejo por consumir. Ter as crianças como público-alvo é uma estratégia da publicidade. O autor completa que,

o fato de os seres humanos deverem satisfazer suas necessidades materiais pode soar como uma trivialidade. E de fato é, com a exceção de que o consumo sempre precisa aumentar no capitalismo, em contraste com a economia baseada na redistribuição ou na reciprocidade. Se isso não ocorrer, os lucros ficam estagnados, e o capitalismo perde a sua vitalidade. Isso significa que sempre são necessários esforços, como parte do processo de produção, para incentivar ao máximo o consumo. A publicidade é uma forma de atingir essa meta, mas há muitas outras maneiras. Na sociedade capitalista moderna, configurações completas, na forma de *shopping centers* e similares, foram criadas justamente para esse fim (SWEDBERG, 2014, p. 182-183).

O quadrinho acima coloca a questão do consumo dialogando com as crianças, mediante uma situação que pode-se fazer presente no contexto infantil.

Levando em conta, conforme a Sociologia Econômica, que os mercados podem ser estudados como estruturas sociais e reconhecendo a existência de um mercado da Educação Financeira, conhecer a formação desses autores permite-nos entender como esse mercado está sendo constituído.

Conjecturamos que os diversos agentes que atuam nesse mercado buscam apropriar-se das ideias pertinentes à Educação Financeira com o objetivo de “ocupar” um lugar nesse mercado (DORIGON, 2009). Nesse movimento, surgem autores com diversas formações e crenças.

7.2 As crenças sobre a Educação Financeira

A Matemática Financeira vive sem a Educação Financeira, mas a Educação Financeira *não vive* sem a Matemática Financeira!⁴²

A Psicologia Econômica vive sem a Educação Financeira, mas a Educação Financeira *não vive* sem a Psicologia Econômica!⁴³

Mas afinal, quem define o que Educação Financeira?

Nessas frases, proferidas por agentes do campo acadêmico de distintas áreas, torna-se transparente a compreensão de que a Educação Financeira não pode existir sem a interação com outras áreas de conhecimento. Em seus pressupostos subentende-se um conhecimento heterogêneo, transversal e de manifesta interdependência.

Nesta subseção, nosso propósito é expor a interação dos enunciados que ecoam de diversos lugares, sejam eles do meio acadêmico, do mercado editorial ou das políticas públicas, para entendermos como cada agente espelha nesses espaços suas crenças e contribui para a legitimação da inserção do tema Educação Financeira na escola e para o reforço da *doxa* sobre o assunto.

Esta subseção está dividida em duas partes:

7.2.1 As crenças implícitas na produção acadêmica

7.2.2 As crenças implícitas no mercado editorial e outros espaços

7.2.1 As crenças implícitas na produção acadêmica

No modo como estamos interpretando as produções pedagógicas no Brasil, afirmamos que, desde a instituição da Enef, diferentes agentes mobilizaram-se para tratar do tema da Educação Financeira e atender à demanda das produções de recursos materiais para o desenvolvimento dessa

⁴² Discurso proferido por uma pesquisadora da área da Educação Matemática.

⁴³ Discurso de uma psicóloga que atua na área da Psicologia Econômica.

temática na sala de aula. O levantamento das produções (didáticas e acadêmicas) forneceram-nos subsídios para entender como está sendo constituída a Educação Financeira enquanto tema a ser trabalhado na escola. Observamos agentes de diversas formações e áreas no tratamento dado ao assunto vinculados às áreas da Psicologia Econômica, Economia, Pedagogia, Matemática e outras.

Conforme Leite (2011), de acordo com seus estudos acerca do movimento da Educação Financeira no Brasil, mais propriamente a conteúdos dos livros de autoajuda, focalizando o espaço social da temática, foi dado destaque ao mundo das finanças no qual diversos agentes legitimavam a demanda por produções no tema da Educação Financeira. Para a autora,

a educação financeira tornou-se, pois, uma espécie de trunfo social compartilhado pelos diversos agentes e grupos produtores dessa construção. Pode-se dizer, então, que se observa a formação de um espaço social envolto nessa temática, o qual se constitui como cenário perfeito para a promoção do mundo das finanças, já que qualquer pauta em relação aos aspectos econômicos como crédito, endividamento, poupança e investimento é motivo para consultores, acadêmicos e demais profissionais palpitarem sobre a necessidade de educação financeira (LEITE, 2011, p.139).

De forma análoga, podemos afirmar, então, que as discussões concernentes à inserção da Educação Financeira na escola permitiu a criação de um espaço social propício à produção de materiais didáticos e de pesquisas protagonizadas por agentes de diversas áreas. De acordo com o levantamento que empreendemos, encontramos profissionais que atuam nesses espaços de produção de livros de autoajuda voltados à produção de material didático para a escola básica.

Para Leite (2011), os modelos e fórmulas criados pelos agentes, identificados como consultores financeiros, funcionam como um guia cultural que vem a ser legitimado pela mídia e por todos os que se interessam pela produção na área. Os materiais produzidos,

são prescritos como um “guia cultural”, reforçado pela mídia e pelos diversos agentes interessados em escrever a história econômica, como jornalistas, acadêmicos e mesmo seus críticos que, conseqüentemente, se tornam agentes legitimadores do campo em construção (LEITE, 2011, p. 173).

A autora reforça o fato de que esses consultores tendem a apresentar “receitas de sucesso diferentes”, tornando-os concorrentes. Essa concorrência acaba colaborando para chamar a atenção de diferentes “setores da sociedade”, que conseqüentemente passam a se interessar pela temática (LEITE, 2011, p. 173).

Nos materiais didáticos que analisamos nesta pesquisa, nota-se também como se concretiza essa prescrição de que fala Leite (2011). As atividades que são apresentadas têm um passo a passo de como as ações podem ser desenvolvidas. Por exemplo, nas orientações do material para o Ensino Médio (CONEF, 2013d), essas prescrições aparecem nas ações sugeridas no que tange às despesas, como: registrar; classificar; listar e categorizar. Para o Ensino Fundamental, as orientações sinalizam que os objetivos propostos visam desenvolver “comportamentos financeiros saudáveis” (CONEF, 2014a, p. 14).

Conforme verificamos, a Enef assume a orientação da OCDE para definir a Educação Financeira. Nesse caso, ela é vista como um processo que pode levar os indivíduos a melhorar sua compreensão sobre os produtos financeiros mediante informação, formação e orientação, dando-lhes as competências para fazerem boas escolhas. De acordo com a definição, esse é um 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 (OCDE, 2013, p. 3).

Pesquisadores da área acadêmica, neste caso, da área de Educação Matemática, criaram uma nova definição para a Educação Financeira com o objetivo de legitimar o discurso no meio escolar. Eles a chamaram de *Educação Financeira Escolar* (SILVA; POWELL, 2013). De conformidade com essa definição, a Educação Financeira é entendida como um conjunto de informações que iniciam os jovens no mundo financeiro e os estimulam a compreender esse universo, ou seja, 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. 13).

Com essa conceituação, Silva e Powell (2013) propõem um programa de Educação Financeira para a Educação Básica das escolas públicas. Nesse programa, a formação em Educação Financeira é sugerida como parte da formação em Matemática e apresentada aos demais Educadores Matemáticos como suporte para o “campo novo e fértil” de pesquisas da área. Entre os itens sugeridos há também a ideia de um currículo de Educação Financeira.

No entender de Hofmann e Moro (2012), trabalhar no contexto da Educação Financeira em aulas de Matemática pode contribuir para integrar à disciplina o cotidiano dos estudantes, com questões financeiras e econômicas. Essa interlocução é vista pelas autoras como uma boa estratégia para desenvolver competências matemáticas e, ainda, “uma das possíveis formas de promover a (re)conciliação entre escola e cotidiano” (HOFMANN; MORO, 2012, p. 52).

As autoras reforçam que, para a nossa realidade, conhecimentos elementares do mundo financeiro devem estar em espaços formais de ensino:

Em sociedades como a nossa, nas quais o preço chancela grande parte das relações de troca e o mercado configura impessoalmente as relações sociais, surpreende que prevaleça a ausência de mecanismos formais de ensino de noções financeiras elementares. Trata-se de uma negligência que pode comprometer o desenvolvimento da socialização numa das dimensões mais salientes da experiência humana: a economia enquanto prática (HOFMANN; MORO, 2012, p. 52).

No cenário de produções acadêmicas brasileiras, majoritariamente no campo acadêmico da Educação, deparamo-nos com pesquisas sobre a Educação Financeira e sua interface com a Educação Básica como um dos temas na agenda de diversos grupos de pesquisadores. O consumo, o orçamento e as relações entre o ensino de Matemática e a Educação Financeira estão entre os temas pesquisados. Em nosso modo de ver, essas

tendências indicam como a Educação Financeira – em discussões sobre sua inserção na Educação Básica – está se tornando objeto de estudo no cenário acadêmico brasileiro.

O campo acadêmico, de acordo com Hey (2008), é considerado no Brasil como o lugar por excelência para produzir conhecimento, ou seja, é “como o lócus onde ocorrem práticas institucionalizadas de produção de conhecimento, o que envolve sobretudo a ideia de universidade” (HEY, 2008, p. 16).

Seguindo com essa definição de campo acadêmico, depreendemos, pelo levantamento realizado, que são inúmeros os pesquisadores que se interessam em trabalhar em uma agenda de pesquisa na temática.

Para efetivarmos o levantamento de pesquisas produzidas no Brasil com o tema da Educação Financeira e sua interface com a Educação Básica, utilizamos os seguintes descritores para busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes⁴⁴:

- “Educação Financeira” AND “Educação Básica”;
- “Educação Financeira” AND “Educação Infantil”;
- “Educação Financeira” AND “Ensino Fundamental”;
- “Educação Financeira” AND “Ensino Médio”.

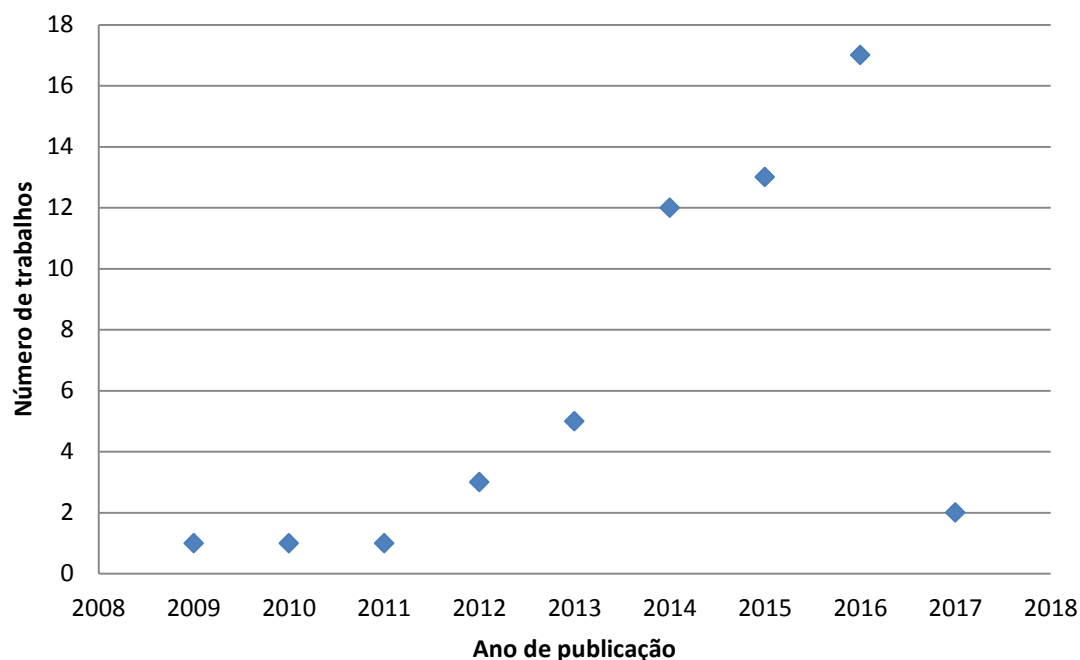
Ao utilizarmos esses descritores, buscamos encontrar as pesquisas que se dedicaram a tais investigações na sala de aula da Educação Básica. Não nos restringimos a nenhuma área disciplinar, mas consideramos todas que tenham se preocupado com a questão.

Os resultados indicaram-nos que houve um aumento significativo de pesquisas após a instituição da Enef em 2010, possivelmente pela proposta de inserção do tema escola e a naturalização do próprio termo pela ampla utilização nos espaços escolares.

O gráfico a seguir mostra o número de trabalhos publicados por ano.

Figura 23: Gráfico sobre o número de trabalhos publicados no Brasil

⁴⁴ Pesquisa realizada em janeiro de 2018.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do levantamento de pesquisa pelo banco da Capes.

Para chegarmos a esses números, orientando-nos por pesquisas discutidas no âmbito da Educação Básica, confirmamos a hipótese de que a Enef promoveu a inserção do tema não só nas escolas como também na agenda de pesquisas no meio acadêmico, tendo em vista o aumento progressivo do número de trabalhos.

De acordo com essa busca, encontramos trabalhos distribuídos entre Mestrado acadêmico, Mestrado Profissional e Profissionalizante, e Doutorado – conforme quadro no Apêndice deste trabalho. Nesse momento, optamos por considerar apenas os trabalhos cujos títulos incluíam o termo Educação Financeira.

Das pesquisas levantadas, a maioria era desenvolvida por pesquisadores/orientadores da área da Matemática e, mais especificamente, da área da Educação Matemática. Em muitos trabalhos, o objetivo é averiguar relações entre a Educação Financeira e a Matemática, ou vice e versa. Temos alguns exemplos dessas pesquisas: i) que buscam em livros didáticos de Matemática atividades que contemplem a Educação Financeira; ii) que buscam em materiais específicos da Educação Financeira encontrar a Matemática e, iii)

pesquisas que querem mostrar a importância da Matemática Financeira para a Educação Financeira.

Almeida (2015), ao fazer um levantamento das pesquisas realizadas no Brasil, de 1999 a 2015, com a temática da Educação Financeira Escolar, encontrou cinquenta e cinco trabalhos acadêmicos – teses, dissertações, TCC e artigos – alocados na área de Ciências Exatas. As pesquisas tiveram como eixos para análise as relações estabelecidas entre a temática e o ensino de Matemática que envolvessem aspectos inerentes à formação de professores.

Em nossa interpretação, parece haver uma relação estabelecida entre a Educação Financeira e o ensino de Matemática, com ênfase em Matemática Financeira. Com essa relação detectada, depreendemos que os pesquisadores com formação em Matemática, Educação ou áreas afins, estão protagonizando as discussões no âmbito acadêmico.

Se a Educação Financeira, como vem sendo proposta para a Educação Básica aparece como um tema transversal, podendo ser considerada como um contexto, por que, no âmbito acadêmico, a maioria das discussões é desenvolvida em pesquisas ligadas à Matemática?

A busca por essas pesquisas acadêmicas não caracterizou uma revisão bibliográfica na temática, mas sim um modo de assimilarmos como a Educação Financeira está se inserindo nas agendas de pesquisas acadêmicas do país. Não fizemos o filtro por disciplinas. Entendemos que esse modo de olhar nos permite perceber quais áreas de conhecimento atuam com essa temática.

Os resultados mostraram-nos que são os matemáticos e/ou educadores matemáticos os que mais se preocupam com a investigação, tendo em vista que, em alguns trabalhos acadêmicos, fica claro que se trabalha a Matemática Financeira para o desenvolvimento da Educação Financeira. Podemos questionar: para que essa relação exista, até que ponto as discussões avançam para além dos cálculos e fórmulas matemáticas presentes na disciplina de Matemática Financeira?

Nas pesquisas levantadas, observamos alguns termos que foram sendo criados. São expressões como: *Educação Financeira Crítica*; *Educação Matemática Financeira* e *Educação Financeira Escolar*.

Dentro de tais perspectivas, são diversas as bases teóricas que aparecem, como por exemplo: Educação Matemática Crítica; Etnomatemática;

Resolução de Problemas, História da Matemática, Análise do Discurso e Psicologia da Educação. Do ponto de vista metodológico, há uma grande tendência por considerar dados empíricos coletados a partir de experiências em sala de aula, entrevistas com a população, escolar ou não, análises de livros didáticos de Matemática e criação de atividades para a sala de aula.

Diante do conhecimento dessas pesquisas e, de acordo com as bases teóricas de que nos valem, podemos entender a tendência de produção do tema no âmbito acadêmico. Essas investigações parecem se constituir pela demanda criada para a abordagem da Educação Financeira em sala de aula. Com a inserção do tema na BNCC, em 2018, e anteriormente com a instituição da Enef em 2010, vários são os pesquisadores que se mobilizam e passam a investir na produção acadêmica com essa abordagem, ou seja, Educação Financeira passa a ser um tema rentável para as pesquisas.

Para Bourdieu (1983c), essa rentabilidade é pensada com antecedência, isto é, antes do investimento ser feito. Dito de outra forma, com essa antecipação de lucros que, para o autor, pode ser consciente ou inconsciente, acaba-se fazendo com que os pesquisadores se dediquem a objetos que expressam mais importância e acrescenta,

a tendência dos pesquisadores a se concentrar nos problemas considerados como os mais importantes se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico mais importante (BOURDIEU, 1983c, p. 125).

Por outro lado, a forte competição pode diminuir esses lucros e fazer com que pesquisadores migrem em busca de outros objetos, ou seja,

a intensa competição assim desencadeada tem todas as chances de determinar uma baixa nas taxas médias de lucro material e/ou simbólico e, conseqüentemente, uma migração de pesquisadores em direção a novos objetos menos prestigiados, mas em torno dos quais a competição é menos forte (BOURDIEU, 1983c, p. 125).

O autor ainda acrescenta que, quando um pesquisador migra de um campo para outro socialmente inferior, levando seus capitais acumulados, ele tende a obter mais lucros em consequência da baixa competição.

Com a realização de pesquisas na temática surgem os grupos de pesquisa que incorporam o objeto nas suas linhas de investigação, em que se

considera o tema da Educação Financeira e sua interface com a Educação Básica. Muitas dessas investigações desenvolvem-se em grupos com temáticas mais amplas, como Educação, Matemática, entre outras.

Com a busca na plataforma de grupos de pesquisas registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq⁴⁵ -, encontramos diversas áreas que estudam a temática. Consideramos todos os grupos que se registraram na plataforma e têm no título/descrição do grupo ou, nas linhas de pesquisa, o termo relacionado com a temática exposta acima.

No levantamento, levamos em conta todas as áreas de conhecimento, desde que tivessem, dentre as diversas linhas de pesquisa, uma vinculada à Educação. Ao verificarmos as linhas de pesquisa, acolhemos apenas aquelas atinentes à Educação Básica, com exceção de dois grupos cuja atuação é a formação de professores para a Educação Básica (grupos 7 e 17), - quadro no Apêndice.

Esse filtro considerado – ter Educação Financeira voltada para a Educação Básica –, foi uma forma de encontrar apenas grupos que se identificam especificamente com a temática, independentemente da linha teórica que dispusessem para a realização das pesquisas. Para constituir os dados da tabela, optamos por demonstrar todas as linhas de pesquisa existentes em cada grupo, com o objetivo de apontar que, majoritariamente, a Educação Financeira não é tema exclusivo nos grupos mas aparece em contextos mais diversos, ou seja, está presente em grupos heterogêneos.

Os resultados apontaram-nos que, em sua maioria, as áreas que estão liderando a instituição de linhas de pesquisa em Educação Financeira para a escola são: a da Matemática, da Administração e da Educação.

Dos grupos eleitos, destacamos também os professores/pesquisadores comprometidos com a temática. Selecionamos pelo menos um dos professores bem como abordamos sua formação acadêmica. Nessa recolha de dados, nosso objetivo foi conhecer quem são os docentes/acadêmicos envolvidos – quadro no Apêndice.

Esse levantamento sobre os pesquisadores cadastrados nos grupos de pesquisas indicaram-nos a predominância da atuação de acadêmicos da área

⁴⁵ Para realizar essa busca utilizamos o descritor “Educação Financeira”. Foram encontrados 33 registros. Pesquisa realizada em janeiro de 2018.

de exatas. Relativamente, mais de 40% são da área específica da Matemática. Esses resultados mostram que os interessados em investir na pesquisa sobre o tema consideram a Matemática como uma área prioritária. A crença da área de exatas em se aproximar do desenvolvimento de pesquisas em Educação Financeira reforça a ideia da racionalidade e do cálculo nas decisões financeiras.

Essa ideia ligada aos cálculos matemáticos está intimamente ligada aos princípios da teoria econômica. Para essa área, ter Educação Financeira é compreender a importância da administração e gestão das finanças pessoais, com vistas ao consumo e a acumulação de capital, atuando como um consumidor disciplinado e racional. Assim, o consumidor deve ter

sua prática com disciplina e foco na racionalidade do uso do dinheiro tanto para consumo como para acumulação de capital. Sugere-se que a pessoa experimente a rotina de gerir as finanças, para que assim possa vivenciar seus benefícios, verificando o dinheiro se capitalizar, evitar dívidas e oportunizar a realização de sucessos através da educação financeira (COLADELI; BENEDICTO; LAMES, 2013, p. 11-12)

Essa crença também se evidenciou por meio das pesquisas levantadas nesta tese, ao encontrarmos, de forma predominante, trabalhos com a disciplina de Matemática como meio de desenvolver a Educação Financeira na sala de aula.

Para além das pesquisas, deparamo-nos também com espaços de divulgação dessas atividades, ou seja, com a realização de eventos temáticos. Nestes, listados a seguir, o envolvimento com a Matemática continua presente, como visto anteriormente. Esses encontros buscam promover a socialização e legitimação do tema.

Destacamos alguns deles:

- *Semana Nacional de Educação Financeira* – Semana Enef. Criada pelo Conef com o objetivo de divulgar a Educação Financeira e a própria Enef. Eventos relacionados à Semana ocorrem simultaneamente em diversas cidades do país.

1. Desde 2014 são realizados anualmente.

- *Seminário de Pesquisa em Educação Financeira Escolar e Educação Matemática*. Seu objetivo é discutir sobre a inserção da Educação Financeira nas escolas, apresentar a interlocução entre os pesquisadores dessa temática e conhecer as experiências assim como são em outros países.
 1. Em 2014: em sua primeira edição, o evento foi realizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora - MG e contou com a participação de pesquisadores do Brasil, Portugal e Estados Unidos.
 2. Em 2015: o 2º Seminário de Investigação em Educação Financeira Escolar e Educação Matemática, realizado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
 3. Em 2016: o 3º *Seminário de Pesquisa em Educação Financeira Escolar e Educação Matemática* teve como local a Universidade Federal de Juiz de Fora, MG.

- *Criação do Grupo de Discussão no EBRAPEM* – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática –, evento nacional de grande repercussão entre os pesquisadores em Educação Matemática. O Grupo de Discussão 15 – GD15 – foi criado em 2015, segundo seus organizadores, para atender aos pedidos feitos no Ebrapem do ano anterior. O GD Educação Financeira surge com o objetivo de possibilitar as discussões entre os pesquisadores da área de Educação Matemática que estão desenvolvendo a temática.
 1. No ano de 2015: o XIX Ebrapem foi realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.
 2. No ano de 2016: o XX Ebrapem foi realizado na Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba – PR.
 3. No ano de 2017: o XXI Ebrapem foi realizado na Universidade Federal de Pelotas, RS.
 4. No ano de 2018: o XXII Ebrapem foi realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Belo Horizonte, MG

Esses eventos tratam da temática e sua interlocução com a Educação Básica. Nesses espaços, pesquisadores notabilizam suas produções em busca de dar visibilidade e, mais especificamente, discutir com os pares os rumos e inquietações do objeto de pesquisa. Discutir os resultados cientificamente analisados contribui para o fortalecimento dos grupos de pesquisa bem como favorece o acúmulo de capital científico para o pesquisador envolvido. Para Bourdieu (1983c), só os pares podem discutir e avaliar suas pesquisas, só eles possuem a legitimidade para impor simbolicamente valor no que produzem, ou seja, “somente os cientistas engajados no mesmo jogo detêm os meios de se apropriar simbolicamente da obra científica e de avaliar seus méritos” (p. 127).

7.2.2 As crenças implícitas no mercado editorial e outros espaços

Após a apresentação dos movimentos provocados pela temática no meio acadêmico, dos grupos de pesquisas e das investigações realizadas e eventos, mostraremos o panorama que se tem configurado no mercado editorial. As produções, já apresentadas nesta tese, forneceram-nos as bases para entendermos, partindo dos pressupostos da Sociologia Econômica, como se tem configurado a constituição desse mercado de produções de materiais na temática para a escola.

Ademais, tínhamos por objetivo encontrar quem são os agentes que atuam neste espaço social a fim de entendermos as crenças envolvidas. Encontramos um agente atuante na proposta de uma Educação Financeira para a escola, o consultor Reinaldo Domingos. Em 2008, ele fundou DSOP, uma empresa que tem por objetivo trabalhar com a Educação Financeira baseado na metodologia DSOP, cujo significado é Diagnosticar, Sonhar, Orçar e Poupar. Esse agente, presidente e fundador da Abefin – Associação Brasileira de Educadores Financeiros – que, de acordo com seu Estatuto, tem a finalidade de regulamentar a profissão de Educador Financeiro promovendo a criação e o funcionamento de cursos e escolas que atendam a essa formação (ABEFIN, 2016), possui coleções de materiais voltados para a Educação Básica, desde a Educação Infantil, dados constantes em nosso levantamento – quadro no Apêndice.

Encontramos também a AEF – Associação de Educação Financeira no Brasil –, instituída pela Anbima, BM&FBovespa, CNSeg e a FEBRABAN. Essa Associação, de acordo com o seu Estatuto, tem como objeto social promover o desenvolvimento econômico e social, mediatizado pelo fomento da Educação Financeira no país (AEF, 2012).

De acordo com o nosso referencial teórico, esses discursos tendem a produzir a *doxa* – senso comum – sobre a defesa do trabalho com a Educação Financeira no ambiente escolar. Esses discursos, como surgem de áreas de conhecimento diferentes, criam modos diferentes de ver e conceber a Educação Financeira. Entendemos, de acordo com Bourdieu (1996), que essa *doxa* é o “ponto de vista” dos discursos, que vão criando um tipo de interpretação sobre a Educação Financeira que passa a ser aceita por todos, isto é, no “mundo social, as palavras criam as coisas” ou o “senso comum, a *doxa* aceita por todos como dada” (BOURDIEU, 1996, p. 127).

Em nossa interpretação, a Educação Financeira proposta para a escola, se for trabalhada no espaço escolar, pode criar nos jovens, a longo prazo, um *habitus* para lidar com as questões ligadas ao mercado financeiro. Para Bourdieu (1996), esse *habitus* é como um senso prático que envolve princípios de visão e divisão que orientam as ações, ou seja, é uma “espécie de senso prático do que deve fazer em dada situação” (p. 42).

Pela Sociologia da Educação, pautada nos princípios de reprodução, entendemos que a escola, enquanto reprodutora da estrutura de distribuição de capital cultural legítimo e promotora da *doxa* dominante, tende a esconder o arbitrário cultural dominante (Nogueira e Nogueira, 2011). Isso faz com que a escola, de modo dissimulado, distribua o capital legítimo entre os estudantes, disfarçando as desigualdades entre eles e fazendo-os responsáveis pelos fracassos e sucessos diante dos conteúdos e conhecimentos transmitidos. Essa forma de lidar com os conhecimentos legitimados pela escola, a nosso ver, também se revela com os conteúdos da Educação Financeira. Estudantes com maior capital econômico e familiaridade com a linguagem do mundo econômico tendem a maiores facilidades em assimilar as orientações e conquistar uma vida financeira tranquila. Ao contrário daqueles que, sem muitos recursos financeiros disponíveis e longe desse universo, tendem a ter, no futuro, dificuldades para conseguir a estabilidade financeira, ou seja, o

“domínio varia de acordo com a maior ou menor distância existente entre o arbitrário cultural apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar de origem dos alunos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011, p. 38).

Pelo discurso proposto a partir da Enef, tudo se passa como se, com boa organização e disciplina, o estudante será capaz de levar uma vida tranquila financeiramente, ele será responsável pelo resultado de suas ações, apagando as responsabilidades do coletivo, deixando de lado as desigualdades sociais, culturais e econômicas do meio social.

Desse modo, a escola propende a legitimar e valorizar *um modo* de se relacionar com a Educação Financeira. Prevalece a crença de que boa organização e disciplina é suficiente para haver tranquilidade financeira.

Esse movimento, desencadeado no Brasil por meio das recomendações da OCDE, de levar assuntos do mundo financeiro para a escola básica, segue a orientação para o País criar uma estratégia para educar financeiramente a população. O objetivo é garantir o crescimento econômico e estabilidade do sistema financeiro. No entanto, consideramos isso como efeito causado pela globalização e, especificamente, da disseminação da linguagem neoliberal.

Para Boltanski e Chiapello (2009), o capitalismo, para manter o seu poder de mobilização, incorpora outros assuntos que não estão na esfera da teoria econômica, ou seja, ele incorpora em seu discurso demandas que extrapolam sua área de atuação, assim

para manter seu poder de mobilização, o capitalismo, portanto, deve obter recursos fora de si mesmo, nas crenças que, em determinado momento, têm importante poder de persuasão, nas ideologias marcantes, inclusive nas que lhe são hostis, inseridas no contexto cultural em que ele evolui (BOLTANSKI, CHIAPELLO, 2009, p. 53).

Para os autores, o capitalismo se utiliza, muitas vezes, de assuntos que não surgiram para justificar o capitalismo, ou seja, a acumulação de capital, com o objetivo, entre outros, de seduzir as pessoas para as “novas formas de acumulação” (p. 54).

Nesse sentido, quando o discurso da Educação Financeira adota certos termos, tais como *vida financeira saudável* e *meio ambiente*, desloca os sentidos próprios do capitalismo em bem-estar para o indivíduo e responsabilidade com o planeta. Da forma como interpretamos, essa

incorporação de discursos tende a suavizar a ideia de acumulação de riquezas bem como situa a Educação Financeira – e o próprio capitalismo – em um discurso de bem comum, justificando principalmente a necessidade de inseri-lo em ambiente escolar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PRODUÇÃO DE *DOXA* ACERCA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

O real é relacional!
(BOURDIEU, 1996, p. 16)

Nesta última seção, apresentaremos a síntese das crenças encontradas nas análises dos materiais empíricos da pesquisa. Nosso objetivo foi chegarmos à *doxa*, ou senso comum naturalizado, sobre a Educação Financeira no Brasil, a partir desses materiais.

De acordo com o referencial que adotamos na pesquisa, o senso comum pode ser nacional, pois ele pode representar as percepções de uma nação e são, geralmente, reforçados na escola, ou seja,

o senso comum é em grande parte nacional porque quase todos os grandes princípios de divisão têm sido até agora inculcados ou reforçados pelas instituições escolares cuja missão máxima consiste em construir a nação como população dotada das mesmas “categorias”, logo do mesmo senso comum (BOURDIEU, 2007b, p. 119, aspas do autor).

O quadro na sequência mostra a relação de cada área de conhecimento, instituição e/ou agentes e suas respectivas crenças sobre o que cada um pensa a respeito da Educação Financeira. Com essa relação, objetivamos escrever sobre a *doxa*, ou senso comum, sobre essa temática no Brasil.

Quadro 13: Relação estabelecida entre as áreas de conhecimento e suas crenças.

Área de conhecimento/ Instituições e agentes	Crença sobre o que é Educação Financeira com base nas referências estudadas na tese	Doxa ou senso comum
OCDE	Compreender os conceitos do mundo financeiro. Criar competências para participar de modo ativo do mundo financeiro. O indivíduo se torne responsável pelo bem-estar da sociedade	Educação Financeira é um conteúdo importante para a sociedade/escola
Enf brasileira	Contribuir para tornar o indivíduo/consumidor consciente, cidadão e para o fortalecimento do sistema financeiro.	
BNCC	Um tema contemporâneo que envolve a vida do indivíduo e da sociedade. É um tema transversal.	
Educação Matemática	Educação Financeira Escolar é iniciar o estudante na compreensão do mundo das finanças. Envolve o indivíduo, família e sociedade.	
Psicologia Econômica	Psicologia x Economia. Conhecer o comportamento das pessoas no mundo econômico.	
Socialização Econômica	Psicologia Econômica x Psicologia do Desenvolvimento Envolve fatores cognitivos, culturais, demográficos, socioeconômicos e relações pessoais. Conhecer o comportamento das crianças com relação ao uso do dinheiro.	
Sociologia Econômica	<i>Critica ao homo oeconomicus.</i> Mercado da produção de materiais sobre Educação Financeira é uma construção social/estrutura social.	
Teoria Econômica	Ter racionalidade, disciplina. É consumir e acumular capital.	
Dsop	Metodologia de ensino sobre diagnosticar, sonhar, orçar e poupar	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das análises realizadas na pesquisa.

As interpretações expostas no quadro anterior revelam que a *doxa* constituída com base nas publicações sobre Educação Financeira para a escola converge para o senso comum de que é um assunto contemporâneo importante para a sociedade e exige estar presente nos currículos escolares.

Nos estudos em seu âmbito, estão presentes crenças na formação de comportamentos que, por sua vez, necessitam conhecer a linguagem desse mundo para serem tomadas as decisões adjetivadas como corretas. Além do mais, a necessidade de trabalhar o assunto no espaço escolar confirma a escola como espaço legítimo para inculcar as crenças do mundo econômico alinhadas ao desenvolvimento de assuntos da Matemática.

Pelas propostas examinadas, constata-se que a *doxa* é reforçada por termos como “Para gastar é preciso ter”; “Em busca do tênis perfeito”; “Um carro para chamar de seu” e “Tudo tem seu preço” (CONEF, 2013d, p. v, vi, vii). Essas frases reafirmam a importância de conhecer o mundo financeiro e saber lidar com o dinheiro e, como consequência, conquistar o consumo desejado. Destarte, é preciso preparar as crianças para lidarem com dinheiro de forma saudável, ou seja, uma vida sem dívidas, em que o indivíduo não precise do Estado, consiga se sustentar sozinho, ser financeiramente livre e dar conta de se manter com seu trabalho, seu dinheiro, de acordo com os preceitos do neoliberalismo econômico.

Inspirados em Bourdieu (1989), este trabalho mostrou que se essas atividades forem desenvolvidas na escola podem incutir nos estudantes um *habitus* econômico. Esse *habitus* supõe uma aprendizagem de saberes sobre o mundo econômico, tais como: investir, poupar e consumir. No entanto, esses conhecimentos impõem uma linguagem específica, e o domínio dessa linguagem é condição para a participação no mundo capitalista em que os pressupostos do que é correto é consumir bens e acumular riquezas.

Para tanto, em nossa tese, intitulada “A Educação Financeira no Brasil: gênese, instituições e produção de *doxa*”, tivemos por objetivo investigar as crenças, presentes nos materiais publicados pelo Conef, dos conteúdos que devem compor a Educação Financeira para a escola básica. No percurso da pesquisa, buscamos por meio de um levantamento histórico-bibliográfico, encontrar outros assuntos que pudessem ter relação com a atual Educação Financeira.

A partir do encontro com a disciplina de Economia Doméstica, presente no currículo da escola brasileira nos séculos XIX e XX, e de suas particularidades, desencadeou-se uma discussão de gêneros. A Economia Doméstica era destinada às meninas e por outro lado havia uma disciplina chamada de Economia Social então destinada aos meninos. Essa particularidade chamou-nos a atenção por termos percebido que, na proposta sobre a instituição da Enef no Brasil, havia diferentes abordagens para o público masculino e para o feminino. Reportando-nos à discussão proposta por Bourdieu (2002) em *A Dominação Masculina*, traçamos percursos analíticos que nos esclareceram como a escola, ainda hoje, naturaliza a visão e divisão do mundo a partir do gênero.

A mudança da disciplina de Economia Doméstica para o contexto de Educação Financeira apontou-nos uma mudança de foco. A palavra economia vem do grego *oikonomía* (*óikos*: casa; *nómos*: lei) e significa a administração de uma casa ou Estado (VASCONCELLOS e GARCIA, 2008, p. 2). Com base na origem da palavra, a disciplina Economia Doméstica, que fez parte do currículo da escola brasileira, era composta por conhecimentos que aludiam à administração da casa. Esses conhecimentos abrangiam as finanças da família, as decisões sobre compras para a casa, o orçamento doméstico, ou seja, eram todos aqueles afins à instituição família. Com o uso do termo Educação Financeira, o discurso tem como foco o indivíduo, de tal modo que os conhecimentos da esfera familiar passam a contemplar a esfera individual.

Outro aspecto que discutimos foi a abrangência conseguida em todo o país. Na época que encontramos a disciplina de Economia Doméstica, desde a lei do período do Império e, depois, na República, a escola não era acessível a toda a população. Nos dias de hoje, com a instituição da Enef, a Educação Financeira tomou proporções bem maiores, de abrangência nacional.

Ademais das características observadas com a disciplina de Economia Doméstica para o tema da Educação Financeira, constatamos que houve uma mudança na linguagem, uma incorporação do vocabulário neoliberal dessa Educação Financeira e uma adequação do que está naturalizado hoje – vindas da OCDE –, com reflexos no Brasil, indicando que agora temos em princípio uma organização baseada no individual e não mais no coletivo, na família. Essas adequações têm provocado uma ressignificação do senso comum.

Contudo, alguns aspectos permaneceram, como, por exemplo, o papel da mulher – marcando a desigualdade de gênero. A mulher está no mercado de trabalho, mas ganha menos, e isso é naturalizado. Não é mais uma Economia Doméstica para a mulher organizar as finanças do lar, mas uma educação econômica para todos, meninos e meninas, para que cada um organize as suas finanças pessoais. O reflexo na família é consequência, o importante é o individual.

Outrossim, entendemos que o foco é sempre o capital, os bens materiais e a boa administração deles, com vistas à obtenção de lucro. O que muda é que a linguagem tornou mais técnico o que era moral. Na Educação Financeira a *doxa* dominante está dentro da perspectiva neoliberal. Sublinhamos que, não só os termos se modificaram, mas também a forma de reprodução de capital de cada período histórico, que hoje gira em torno do capital especulativo.

Considerando esses aspectos e percorrendo outros documentos escolares, encontramos vestígios de assuntos dessa temática nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e, atualmente, o termo surge na *Base Nacional Comum Curricular* como proposta de contexto que deve ser explorada em aulas de Matemática.

Essa relação entre a Educação Financeira e a disciplina de Matemática ficou evidenciada em várias análises. Além da indicação no documento da BNCC, os materiais didáticos publicados pelo Conef também expuseram estreita relação entre os dois conhecimentos. As pesquisas acadêmicas também nos indicaram que, majoritariamente, são os professores/pesquisadores da área da Matemática aqueles que têm produzido as pesquisas.

Ainda tratando dessa relação da Matemática com a Educação Financeira, identifica-se a aproximação da temática com a definição dada pela teoria econômica, marcada pelo racionalismo e pela formação do *homo oeconomicus*.

Partindo do exposto, podemos retomar nossa questão de pesquisa: quais as instituições, agentes e crenças de diversos campos disciplinares, que estruturaram o discurso sobre o trabalho com a Educação Financeira na escola básica por meio da Enef e quais os seus desdobramentos? No quadro que apresentamos anteriormente, as crenças que ecoam de diversos agentes e

instituições tendem a legitimizar a *doxa* sobre a importância da Educação Financeira para a sociedade. Essa *doxa* está inscrita na busca pela formação de um indivíduo típico para o cenário capitalista, o qual teria como responsabilidade o fortalecimento do próprio sistema capitalista em sua busca de constituir uma sociedade economicamente consolidada.

No entanto, devemos entender também que o que se entende por Educação Financeira pode passar por novas definições. Fatores que abarcam a cultura, a condição financeira, o meio social, os costumes, darão sentido ao que é gastar, poupar, economizar, ou seja, à organização financeira de cada agente no mundo social.

Com a análise sociológica aqui praticada, suscitamos questionamentos que não estão naturalizados no momento em que a temática passa a ser ensinada às crianças e jovens da escola básica. Como esse assunto passa a ser legítimo para a escola? Quem tem autoridade para escrever/falar sobre isso? Pelo que entendemos, a Educação Financeira está a serviço do *ethos* neoliberal, reproduzindo a ideia do individualismo, marcando o fim do social, portanto, o fim do Estado, fortalecendo as bases do mercado.

Ademais, para desenvolver a temática nesta tese, mobilizamos alguns conceitos, tais como crença e *doxa*, que foram reconhecidas na análise como estratégias que estariam reforçando a mensagem capitalista na escola. O Estado, enquanto promotor de políticas públicas, presente por meio da instituição da Enef, tem participação ativa em todo esse desencadeamento. Na escola, os materiais tenderiam a desempenhar um efeito de performatividade, ou como sugere nosso referencial teórico, o *efeito de teoria*. Os estudantes, a longo prazo, se constituiriam em consumidores do capitalismo pelo efeito das aprendizagens e das disposições adquiridas e ligadas a um *habitus* econômico.

Deliberadamente, deixamos de considerar nesta pesquisa inúmeros desencadeamentos acerca da Educação Financeira na escola. Optamos por analisar os documentos/materiais produzidos por consequência direta com a Enef. Não nos propusemos a dar conta de uma Educação Financeira geral no Brasil. Em vez disso, a nossa tarefa principal consistiu em entender as propostas elaboradas e divulgadas a nível nacional, pois essas produções didáticas estão disponíveis a toda e qualquer escola – seja pública ou privada – por meio do acesso ao material digital.

Não nos orientamos neste estudo por apoiar a necessidade de uma Educação Financeira na escola e nem por questionar que, se essa Educação Financeira vinda da Enef está alinhada aos ideais do neoliberalismo, ela deveria ser abolida da escola. Orientamo-nos, primordialmente, na necessidade de compreendermos o que é essa Educação Financeira e quais as crenças nela envolvidas.

Ao que nos parece, tudo decorre como se a escola tendesse a apoiar assuntos surgidos de necessidades construídas socialmente. Atravessamos uma crise financeira e econômica e, conseqüentemente, por altos índices de endividamento, e dessa forma vimos então surgir nas escolas a necessidade de abordar tais assuntos com crianças e jovens. E mais do que isso, pela necessidade de introduzir uma linguagem voltada para valores, tais como: vida financeira saudável, consumir de forma responsável, construir um pensamento financeiro consistente, comportamento financeiro saudável, entre outros.

Por outro lado, na análise efetuada por nós, desde a busca por disciplinas que estiveram presentes no currículo da escola brasileira até o surgimento do termo Educação Financeira, a partir da Enef, vimos uma dissolução de conteúdos disciplinares da Educação Financeira, o que implica um tipo de “fim” dessa educação. Entendemos que essa difusão e expansão em diferentes áreas de conhecimento faz com que a Educação Financeira não seja uma disciplina isolada, mas, ao contrário, ela sobrevive das relações estabelecidas, uma vez que o seu conteúdo perpassa diversos conhecimentos, tornando-se um contexto. Destarte, a Educação Financeira termina, chega ao “fim”, não no sentido de ter se tornado um “nada”, mas porque se tornou importante como meio de reforçar disciplinas que já compõem o currículo da escola.

Portanto, em nosso entendimento, a Educação Financeira não ganhou espaço próprio na escola, pelo contrário, ela se tornou um tema que pode servir para o desenvolvimento de conteúdos disciplinares como nos aponta o documento da BNCC (BRASIL, 2018).

Nossas conjecturas e interpretações sobre o material produzido por meio da Enef nos permitiu perceber essa dissolução de conteúdos diversos compondo a Educação Financeira. O tema que parece se estender por meio de uma variedade de disciplinas, tais como a Matemática, a Língua Portuguesa, a

Geografia, a História, dissolveu suas fronteiras e inaugurou um momento em que o dinheiro – e o consumo com toda a sua representação social – ganharam direitos – credenciais – que lhe permitiram chegar aos estudantes desde a primeira infância. Falar de dinheiro e de como usá-lo tornou-se, com a Educação Financeira, um assunto necessário para ser trabalhado no espaço escolar, mesmo que para isso, conforme vimos, esse assunto seja ainda visto como um contexto para o reforço de disciplinas escolares.

Assim, a Educação Financeira parece encontrar legitimidade em uma afirmação peremptória que constitui o seu modo de apreender e representar os interesses do capitalismo financeiro, dito de outro modo, uma forma privilegiada na qual o capitalismo invade o currículo da escola, reforçando as crenças vindas da OCDE. A temática encontrou sua autoridade precisamente na relativização de definições de várias áreas de conhecimento, nas linguagens vindas do meio ambiente, da vida saudável, do futuro seguro e da meritocracia e também nos discursos sobre o analfabetismo financeiro da população evidenciado em pesquisas sobre endividamento. Desse modo, ela se legitima no espaço escolar, mais especificamente na escola pública de massa, buscando doutrinar crianças e jovens a incorporarem atitudes neoliberais e pouco altruístas. Em diálogo com o nosso referencial teórico, essa incorporação tende a criar um *habitus* de consumidor. Desse modo, a Educação Financeira surge na escola com base em discussões que estão fora da esfera escolar. Crises financeiras, novos produtos financeiros, mudanças no mercado financeiro tornaram-se motivos para que o contexto da Educação Financeira se tornasse legítimo na escola. Nesse sentido, a Educação Financeira pode ser vista como uma construção social envolvendo diversos campos disciplinares.

A temática torna-se importante na escola, aparentemente, menos como obra isolada do que como resultado de uma mudança nos processos sociais, ou seja, o acesso de grande parte da população aos mais variados produtos financeiros fizeram com que novas agendas tornassem legítimas para compor o currículo da escola. Falar sobre o tema e inserir seus estudos na escola básica passou a ser socialmente aceito.

Pelo viés sociológico, a Educação Financeira pensada para a escola básica brasileira, a partir dos materiais didáticos produzidos pelo Conef, parece

sobrepujar conceitos sobre o uso racional do dinheiro e toca em assuntos como a busca pelo mercado de trabalho e a construção de uma carreira autônoma, limitando-se ao desempenho de atividades que demandam pouca qualificação escolar e universitária. Desse modo, entendemos que essa Educação Financeira acaba por reforçar as desigualdades sociais por meio da escola, pois tendem a “contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função” (BOURDIEU, 2015a, p. 296), alocando estudantes de baixa renda em mercados informais de trabalho e renda.

Se pensarmos de forma relacional, a Educação Financeira não é para tirar a população das dívidas, é para fazê-los consumir os produtos criados pelo próprio sistema capitalista, como, por exemplo, a Previdência Privada. É uma mensagem baseada no *faça você mesmo, você pode*. No entanto, a escola ao privilegiar um tipo de conhecimento, com a mensagem de oferecer oportunidades iguais, exclui e expõe ao fracasso a quem o destino social deu oportunidades diferentes. É a reprodução das desigualdades.

Verificamos, com o cenário de produções, que a Educação Financeira foi sendo construída como um tema que deve ser abordado com as crianças e adolescentes da escola, cultivando hábitos de prevenção. No discurso, os estudantes tornaram-se público-alvo desse assunto, ao serem colocados como responsáveis por garantir um futuro mais estável para a Economia do país. Fortalecendo as crenças do capitalismo financeiro e do neoliberalismo, pensamos que esse discurso busca formar um *ethos* neoliberal.

Para a pesquisa de Britto e Kistemann (2013), a Educação Financeira tornou-se um tema que busca assimilar as mudanças ocorridas no processo de acumulação de riquezas, ou seja, compreender essa nova forma de lidar com os mercados financeiros,

a necessidade de que os indivíduos devam se educar financeiramente não se justifica apenas pelos contextos descritos nas Estratégias de Educação Financeira, em que pesem a complexidade e diversidade dos produtos financeiros hoje. Como se pode justificar a oferta de produtos financeiros também pelo deslocamento do capital da produção para os mercados financeiros, a Educação Financeira, podemos dizer, pode ser descrita como prática que decorre de uma mudança no modo de acumulação capitalista (BRITTO; KISTEMANN, 2013, p. 7251).

Desse modo, a Educação Financeira legitima-se com um discurso que tende a potencializar o consumo de produtos financeiros oferecidos pelo mercado. Como nos apontam Britto, Kistemann e Silva (2014), existe um “processo de legitimação da Educação Financeira”, que os autores chamaram de PLEF, que se compreende como um

conjunto de discursos favoráveis ao desenvolvimento curricular da Educação Financeira, mas que a despeito da intenção, anunciada, tem o efeito discursivo, entendemos e nos preocupamos com esse efeito, de potencializar a capacidade dos indivíduos de consumir produtos financeiros promovendo, fundamentalmente, a constituição de consumidores de produtos financeiros ((BRITTO; KISTEMANN; SILVA, 2014, p. 185).

Para os autores, a instituição envolvida nesse processo de legitimação é a OCDE que, conforme analisam, nela encontra-se a gênese. Segundo afirmam, essa instituição instaura “uma prática (neo)liberal, orientada aos mercados financeiros e em favor do capital” (BRITTO; KISTEMANN ; SILVA, 2014, p. 188).

Portanto, a Educação Financeira busca instaurar uma nova forma de viver o consumo, buscando produzir uma subjetividade no estudante baseado no princípio de que só é feliz quem consome, de que para estar incluso tem que consumir, primordialmente, dois tipos de bens, os materiais e os simbólicos. Consumindo, dessa forma, um jeito de ser no mundo. Ao empreender esse novo jeito de ser, as pessoas tendem a traduzir e a ressignificar esse jeito de ser, passando a usá-lo e a ensinar como usá-lo, se desdobrando em comportamentos e estilos. Desse modo, a escola apresenta os conceitos, incute o convencimento de que são bons, e as pessoas passam a buscá-los, tamanha a força simbólica com que esses materiais chegam no chão da escola.

Entendemos, portanto, que essa Educação Financeira traz o simbólico do individualismo e do empreendedorismo, juntamente com uma ressignificação de valores. Para o caso do Brasil, entendemos que a Enef tende a encontrar desafios ao tentar impor uma lógica do individualismo e inculcar nessa lógica, a ideia de que não precisamos mais do Estado e da

família. Eu resolvo as minhas demandas, eu me basto! Reforçando, além do individualismo, a intolerância.

O fracasso propalado da Previdência Social revelou-nos a desqualificação do idoso – ele dá prejuízo –, evidenciando uma guerra intergeracional e cultural. Assistimos, assim, a naturalização de um conjunto de *doxas* que tenderão mudar o nosso dia a dia e que fere a construção do social, como, por exemplo, com a ideia de que o Estado não precisa estar à frente da aposentadoria.

Desse modo, a Educação Financeira como *doxa* funciona por estar no senso comum, pois ao contrário, provocaria transgressões. O senso comum não é questionado e é constituído sempre com um pouco da verdade, não da verdade individual, mas da verdade construída no coletivo. Essa *doxa* está relacionada à naturalização de que é melhor ganhar menos e ter trabalho, é comum a mulher ganhar menos, porque fica com as crianças, é preciso ter uma previdência privada, dentre outras. A constituição dessa *doxa* – que pode ter origem no meio acadêmico ou na OCDE – transforma-se não na maior ou melhor estratégia, mas na única de sobreviver na sociedade presente.

Com esta pesquisa, realizada no âmbito da linha de pesquisa em Educação Matemática, em diálogo com a Sociologia, empreendemos *um novo modo de ver* a Educação Financeira. Investigações que buscam essa interlocução têm sido realizadas no Grupo de Pesquisa: *Educação Matemática e Cultura*, do PPGE/UFSCar do qual fazemos parte. Nas pesquisas realizadas, Souza Neto (2012), Farias (2017) e Passos (2017), os pesquisadores buscaram desnaturalizar práticas do *campo* da Matemática, ensino e pesquisa, incorporando *um novo modo de ver*.

Esperamos que, com esta pesquisa, consigamos lançar um alicerce que tenha um mínimo de segurança para embasar ulteriores reflexões e pesquisas que integrem a análise sociológica e as interlocuções com a área da Educação Matemática.

Esse *ver de outro modo* que empreendemos, nos fez entender a relação entre Educação Financeira e Educação Matemática além da racionalidade. Pelas pesquisas analisadas na área, parece haver um estreitamento do ensinar a Matemática no contexto da Educação Financeira, reduzindo esta última aos cálculos matemáticos. Essa relação, assim como a vimos, reduz a Educação

Financeira à definição dada pela teoria econômica, qual seja, a formação do *homo oeconomicus* como indivíduo consumidor e maximizador de lucros.

Outrossim, entendemos que *a mão direita* da Educação Financeira, representada pela Enef, traz uma proposta intimamente de acordo com os ideais do capitalismo e do neoliberalismo, vindos da OCDE. Britto (2012), ao analisar as propostas da Enef, apontou-nos esses estreitamentos com a formação de um indivíduo consumidor. Ao contrário, *a mão esquerda* da Educação Financeira, em nosso ponto de vista, pode estar sendo pensada por educadores e/ou educadores matemáticos, se buscarem inserir o tema na escola por um viés crítico, ou seja, levando à discussão conhecimentos que extrapolam a racionalidade e o individualismo.

Agora, mais do que nunca, parafraseando Pierre Bourdieu:

A SOCIOLOGIA É UM ESPORTE DE COMBATE!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEFIN. **Estatuto social da Associação Brasileira de Educadores Financeiros**. 2016. Disponível em: < <https://abefin.org.br/documentos/>>. Acesso em: 06 jun. 2017.
- AEF-Brasil. **Estatuto Social da Associação de Educação Financeira do Brasil**. 2012. Disponível em: <<http://www.aefbrasil.org.br/wp-content/uploads/Estatuto-AEF-Brasil.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2018.
- ALMEIDA, J. S. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, D. **O legado educacional do século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- ALMEIDA, R. M. **O Movimento das Pesquisas em Educação Matemática Financeira Escolar de 1999 a 2015**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal De Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2015.
- ANSELMO, J. A. Educação Financeira no Brasil e o diálogo entre Estado e Mercado. 2008. In: **Anais...** 38º Encontro Anual da Anpocs. Disponível em: <<https://anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/spg-1/spg01-1/9237-a-educacao-financeira-no-brasil-e-o-dialogo-entre-estado-e-mercado/file>>. Acesso em: 21 set. 2017.
- ARAÚJO, F.C.; CALIFE, F.E. A História não contada da Educação Financeira no Brasil. In: Roque, J.R.R. (Org.). **Otimização na Recuperação de Ativos Financeiros**, São Paulo: IBeGi, vol. 4, 2014. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas. p. 77-92, abr. 1999.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BASTOS, M. H. C.; GARCIA, T. E. M. Leituras de Formação – Noções de Vida Doméstica (1879): Félix Ferreira traduzindo Madame Hippeau para a Educação das mulheres brasileiras. In: **Revista História da Educação**, ASPHE-FAE-UFPel, v. 5, p. 77-79, abr. 1999.
- BOLTANSKI L.; CHIAPELLO, È. O espírito do capitalismo e o papel da crítica. In: BOLTANSKI L. CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, p.31-79, 2009.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R. **Sociologia**. São Paulo: Ática, p. 156-183, 1983a.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. **Sociologia**. São Paulo: Ática, p. 46-81, 1983b.
- _____. O Campo Científico. In: ORTIZ, R. **Sociologia**. São Paulo: Ática, p. 122-155, 1983c.

- _____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, p. 17-58, 1989.
- _____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- _____. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. **A Dominação Masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. A formação do habitus económico. In: **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. v. 14, p. 9-34, 2004a.
Disponível em:
<<http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2458/2248>>. Acesso em: 02 maio 2019.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.
- _____. **Esboço de autoanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. **As estruturas sociais da economia**. Porto, PT: Campo das Letras. 2006.
- _____. O conhecimento pelo corpo. In: BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 157-198, 2007a.
- _____. Os fundamentos históricos da razão. In: BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 113-155, 2007b.
- _____. Violência simbólica e lutas políticas. In: BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 199-233, 2007c.
- _____. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. , 2008.
- _____. Classes e classificações. In: BOURDIEU, P. **A Distinção**. Porto Alegre, RS: Zouk, p. 434-460, 2013.
- _____. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- _____. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015a.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (Org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 43 -72, 2015b.

_____. **A Produção da Crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. 3. ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2015c.

_____. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (Org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 257 – 266, 2015d.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (Org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 89-142, 2015e.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 mar. 2017.

_____. **Estratégia Nacional de Educação Financeira**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf> Acesso em: 17 jan. 2019.

BRITTO, R. R. **Educação Financeira**: uma pesquisa documental crítica. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2012.

BRITTO, R. R.; KISTEMANN M. A. Educação Financeira & Financeirização Do Capital. In: **Atas do VII CIBEM**. Montevideo, Uruguay. 16 a 20 de set. 2013, p. 7246-7253, 2013. Disponível em: <<http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/1058.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRITTO, R. R.; KISTEMANN M. A.; SILVA, A. M. Sobre Discursos e Estratégias em Educação Financeira. In: **JIEEM – Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 7, p. 177- 208, 2014. Disponível em: <<http://revista.pgsskroton.com.br/index.php/jieem/article/view/90/80>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

COLADELI, V. A. C.; BENEDICTO, S. C.; LAMES, E. R. Educação Financeira x Comportamento do Consumidor no Mercado de Bens e Serviços. 2013. In: **Anais XX Congresso Brasileiro de Custos – Uberlândia, MG, Brasil, 18 a 20 de novembro de 2013.** Disponível em: <<https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/viewFile/26/26>> . Acesso em: 22 jan. 2019.

CONEF. **Educação financeira nas escolas:** ensino fundamental. Livro do Professor. Vol. 1. Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) – Brasília: Conef, 2014a. Disponível em: <<http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/ensino-fundamental/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Educação financeira nas escolas:** ensino fundamental. Livro do Professor. Vol. 5. Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) – Brasília: Conef, 2014b. Disponível em: <<http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/ensino-fundamental/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Educação financeira nas escolas:** ensino fundamental. Livro do Professor. Vol. 6. Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) – Brasília: Conef, 2014c. Disponível em: <<http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/ensino-fundamental/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Educação financeira nas escolas:** ensino fundamental. Livro do Professor. Vol. 7. Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) – Brasília: Conef, 2014d. Disponível em: <<http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/ensino-fundamental/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Educação financeira nas escolas:** ensino fundamental. Livro do Professor. Vol. 8. Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) – Brasília: Conef, 2014e. Disponível em: <<http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/ensino-fundamental/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Educação financeira nas escolas:** ensino fundamental. Livro do Professor. Vol. 9. Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) – Brasília: Conef, 2014f. Disponível em: <<http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/ensino-fundamental/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Educação financeira nas escolas:** ensino médio. Livro do Aluno. Vol.1. Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) – Brasília: Conef, 2013a. Disponível em: <<http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/materiais/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Educação financeira nas escolas:** ensino médio. Livro do Aluno. Vol.2. Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) – Brasília: Conef, 2013b. Disponível em: <<http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/materiais/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Educação financeira nas escolas:** ensino médio. Livro do Aluno. Vol.3. Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) – Brasília: Conef, 2013c. Disponível em: <<http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/materiais/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Educação financeira nas escolas:** ensino médio. Livro do Professor. Vol. 1. Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) – Brasília: Conef, 2013d. Disponível em: <<http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/materiais/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Educação financeira nas escolas:** ensino médio. Livro do Professor. Vol. 2. Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) – Brasília: Conef, 2013e. Disponível em: <<http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/materiais/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. **Educação financeira nas escolas:** ensino médio. Livro do Professor. Vol. 3. Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef) – Brasília: Conef, 2013f. Disponível em: <<http://www.edufinanceiranaescola.gov.br/materiais/>>. Acesso em: 18 maio 2017.

DARDOT, P. e LAVAL, C. A nova racionalidade. In: DARDOT, P. e LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, p. 187-402, 2016.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP**, vol. 14, nº 1, p. 73-78, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

DIEESE. **Metodologia da Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos.** São Paulo: DIEESE, fev. 2016. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/metodologia/metodologiaCestaBasica2016.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

DORIGON, C. A Construção do mercado de produtos de origem colonial: o caso da região oeste de Santa Catarina – Brasil. In: **Sociologia Econômica e das Finanças:** um projeto em construção. Mondadore, A. P. C. *et al.* (Org.)

ELIAS, N. **O Processo Civilizador.** Volume I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FARIAS, J. V. **O Profmat e as relações distintivas no campo da matemática**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FERREIRA, V. R. M. Psicologia Econômica. In: **Revista RAE**, vol. 47, n. 3. p. 122-125, Jul./set. 2007. Disponível:
<<http://www.scielo.br/pdf/rae/v47n3/v47n3a08>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Formação do Professor).

FOUCAULT, M. Aula de março de 1979. In: FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, p. 297-327, 2008.

GARAVELLO, J. P. Educar para ter uma vida saudável. Será que isso basta? In: MARTINS, J. P. e CASTELLANO, E. G. (Org.). **Educação para a Cidadania**. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p. 215-222.

GRANOVETTER, M. Ação econômica e estrutura social: o problema da imersão. In: **Revista RAE – Eletrônica**, v.6, n.1, jan./jun. 2007.

_____. Ação econômica e estrutura social: o problema da incrustação. In: PEIXOTO, J.; MARQUES, R. (Org.). **A nova sociologia econômica**. Oeiras: Celta, 2003.

HEY, A. P. e CATANI, A. M. Bourdieu e a Educação. In: **Cult: Revista Brasileira de Cultura**, n. 128, ano 11, set/2008.

HEY, A. P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil**. São Carlos, EdUFSCar, 2008.

HEY, A. P.; CATANI, A. M. Bourdieu e a Educação. **Revista Cult**, São Paulo, p. 62-64, 2008.

HOFMANN, R. M. e MORO, M. L. F. Educação matemática e educação financeira: perspectivas para a Enef. In: **Zetetiké**, FE/Unicamp, v. 20, n. 38, p. 37-54, jul/dez. 2012.

JARDIM, M. A. C. e MOURA, P. J. C. A construção social do mercado de dispositivos de redes sociais: a contribuição da sociologia econômica para os aplicativos de afeto. In: **TOMO**, n. 30, p. 151-196, jan./jun. 2017.

JARDIM, M. A. C. **Entre a solidariedade e o risco: sindicatos e fundos de pensão em tempos de governo Lula**. 2007. 421 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

_____. Nem Sagrado, nem Profano: MercadoS como Fato Social Total. In: JARDIM, M. C. (Org.). **MercadoS: nem Sagrado, nem Profano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 7-18, 2015.

LABEGALINI, A. C. F. B. **A Formação de Professores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975)**. São Paulo: Arte & Ciência Editora, 2009.

LAUER-LEITE, Iani D., MAGALHÃES, Celina M. C., LORDELO, Eulina R. & LELIS, Irani L. Socialização econômica: conhecendo o mundo econômico das crianças. In: **Estudos de Psicologia**, p.145-152, 2010. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n2/03.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

LEITE, E. S. Entre a economia e a crítica feminista da “racionalidade”: um esboço dos cursos de economia doméstica no Brasil. In: **Política & Sociedade** – Florianópolis, vol. 15, nº 33, p. 254-281, maio/ago. 2016.

_____. **Reconversão de Habitus: o Advento do Ideário de investimento no Brasil**. 2011. 190 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MARTINELLI, A. O Contexto do Empreendedorismo. In: MARTES, A. C. B. (Org.). **Redes e Sociologia Econômica**. São Carlos: EdUFSCar, p. 207-237, 2014.

MERTON, R. K. A profecia que se cumpre por si mesma. In: MERTON, R. K. **Sociologia: teoria e estrutura**. São Paulo: Mestre Jou, p. 515-531, 1970.

MÜLLER, L. H. A. **Educação Financeira**. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=smEwIC8BGfE>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

NOGUEIRA C. M. M. e NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril, p. 15-36, 2002.

NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA C. M. M. Um arbitrário cultural dominante. **Revista Educação**, São Paulo: Segmento, 2011.

OCDE. **BRASIL: implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira**. 2013. Tradução realizada pelo Departamento de Educação Financeira do Banco Central do Brasil. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

OMS. **Relatório mundial de saúde**. 2008. Disponível em: <http://www.who.int/eportuguese/publications/whr08_pr.pdf?ua=1>. Acesso em: 03 mar. 2017.

PASSOS, C. M. (2017). **Condições de produção e legitimação da Etnomatemática**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

PEREIRA, P. A Educação Financeira nas escolas públicas. In: JARDIM, M. C. (Org.). **MercadoS: nem Sagrado, nem Profano**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 321-334, 2015.

PINTO, L. Doxa. In: CATANI, A. M. [et al] (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 157-159, 2017.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RANGEL, M., MOCARZEL, M. S. M. V. e PIMENTA M. F. B. A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. In: **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 29-47, jan./abr. 2016.

RAUD-MATTEDI, C. A Construção Social do Mercado em Durkheim e Weber: análise do papel das instituições na sociologia econômica clássica. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 20, n. 57, p. 127-142, fev. 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Semana da Economia. In: **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais**. Secretaria de Educação e Cultura. p. 73-76. 1952/1953.

_____. Você pode ensinar Economia no primeiro ano. In: **Revista do Ensino**. Secretaria de Educação e Cultura. Ano XV. n. 115. p. 27-28. 1968.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVOIA, J, R, F; SAITO, A, T; SANTANA, F, A. Paradigmas da educação financeira no Brasil. In: **RAP**, Rio de Janeiro, p. 1121-1141, nov./dez. 2007. Disponível em: <<http://w.scielo.br/pdf/rap/v41n6/06.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

SERRANO, I. A. **Noções de Economia Doméstica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

- SETTON, M. G. J. Crença. In: CATANI, A. M. [et al] (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 134-135, 2017.
- SILVA A. M.; POWELL, A. B. Um programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica. In: **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática**, Curitiba, PR, 18 a 21 de julho, 2013.
- SILVA A. S.; SOUZA A. O. Política educacional no Brasil: Do império à República. In: **Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE**, p. 69-78, dez. 2011. Disponível em: <https://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/5/politica_educacional_no_brasil.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- SILVA, M. A. M. Educação-Cidadania: um fazer histórico. In: MARTINS, J. P. e CASTELLANO, E. G. (Org.) **Educação para a Cidadania**. São Carlos: EdUFSCar, p. 73-83, 2003.
- SOUZA NETO, J. A. **Olimpíadas de Matemática e aliança entre o campo científico e o campo político**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- SOUZA, R. F. Espaço da Educação e da Civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 33-84, 2006.
- SWEDBERG, R. A Sociologia Econômica do capitalismo: uma introdução e agenda de pesquisa. In: MARTES, A. C. B. (Org.). **Redes e Sociologia Econômica**. São Carlos: EdUFSCar, p. 161-205, 2014.
- SWEDBERG, R. Sociologia Econômica: hoje e amanhã. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, v. 16, n. 2, nov. 2004.
- VALDEMARIN, V. T. **Estudando as Lições de Coisas**. Campinas, SP: Autores Associados. 2004.
- VASCONCELLOS, M. A. S. e GARCIA, M. E. **Fundamentos de Economia**. São Paulo: Saraiva, 2008.
- VILELA, D. S. **Matemáticas nos usos e jogos de linguagem**: ampliando concepções na Educação Matemática. 2007. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- VILELA, D. S., SOUZA NETO, J. A. Práticas de avaliação e capital simbólico da Matemática: o caso da Obmep. In: **Rematec**, 62-82, 2012.
- ZERO, A.H., FERNANDES, L.F.B. **O Consumo Consciente**. Campinas: Edição do autor, 2011.

APÊNDICE

Apêndice A – Tabela com as teses e dissertações desenvolvidas na interface: Educação Financeira e Educação Básica.

(A tabela está organizada por ordem alfabética do sobrenome do autor)

	Nível	Título	Autor	Orientador	Universidade	Ano
1	Mestrado em Educação	Educação Financeira: Aspectos Discursivos, Subjetivação E Governamentalidade	Abreu, Ricardo Jose Reis De	Profa. Dra. Alexandrina Monteiro	Universidade São Francisco, Itatiba, SP	2015
2	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	Educação Financeira. Propostas Metodológicas	Aguiar, Andreia Fonseca De	Prof. Dr. Marcos Santos De Oliveira	Universidade Federal De São João Del-Rei, MG	2014
3	Mestrado Profissional em Educação Matemática	As Contribuições da Etnomatemática e da Perspectiva Sociocultural da História da Matemática para a formação da cidadania dos alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental por meio do ensino e aprendizagem de conteúdos da Educação Financeira	Alves, Gelindo Martineli	Prof. Dr. Milton Rosa	Universidade Federal De Ouro Preto, MG	2014
4	Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática	Educação Matemática Financeira: construção do conceito de moeda no último ano do Ensino Fundamental	Amaral, Gustavo Perini do	Prof. Dr. Helio Rosetti Junior	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, ES	2013
5	Mestrado Profissional em Educação	Educação Matemática Financeira por meio de sequências didáticas: duas	Amorim, Michelle Ribeiro	Prof. Dr. Helio Rosetti Junior	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito	2014

	Ciências e Matemática	aplicações cotidianas			Santo, Vitória, ES	
6	Mestrado Profissional em Educação Matemática	Educação Financeira Escolar: Planejamento Financeiro	Barbosa, Glauca Sabadini	Prof. Dr. Amarildo Melchiades Da Silva	Universidade Federal De Juiz De Fora, MG	2015
7	Profissionalizante em Educação Matemática	Educação Financeira: uma pesquisa documental crítica	Britto, Reginaldo Ramos de	Prof. Dr. Marco Aurelio Kistemann Junior	Universidade Federal De Juiz De Fora, MG	2012
8	Mestrado Profissional em Educação Matemática	Investigando como a Educação Financeira crítica pode contribuir para tomada de decisões de consumo de jovens-indivíduos-consumidores (JIC's)	Campos, Andre Bernardo	Prof. Dr. Marco Aurelio Kistemann Junior	Universidade Federal De Juiz de Fora, MG	2013
9	Mestrado em Psicologia Educacional	A percepção de alunos do Ensino Fundamental sobre Educação Financeira	Campos, Jose Luiz de	Profa. Dra. Cleomar Azevedo	Centro Universitário FIEO, Osasco, SP	2014
10	Profissionalizante em Educação Matemática	Educação Financeira na Matemática do Ensino Fundamental: uma análise da produção de significados	Campos, Marcelo Bergamini	Prof. Dr. Amarildo Melchiades Da Silva	Universidade Federal de Juiz De Fora, MG	2012
11	Mestrado em Design	Desafios Financeiros: o Papel do Design em um jogo de Educação Financeira	Carvalho, Flavia de Oliveira	Prof. Dr. Ricardo Ramos Fragelli	Universidade de Brasília, Brasília, DF	2016
12	Mestrado em Educação	Educação Financeira Crítica: novos desafios na formação continuada dos professores	Chiarello, Ana Paula Rohrbek	Profa. Dra. Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi	Universidade Comunitária da Região de Chapecó, SC	2014

13	Mestrado Profissional em Ensino	Educação Financeira: uma perspectiva da disciplina Matemática no Ensino Médio pela Resolução de Problemas	Cunha, Clistenes Lopes da	Prof. Dr. Joao Bosco Laudaes	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG	2014
14	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	Educação Financeira: trabalhando com o conceito de inflação no Ensino Fundamental	Dias, Cintia Teixeira	Profa. Dra. Claudia Ferreira Reis Concordido	Universidade do Estado do Rio De Janeiro, RJ	2016
15	Mestrado Profissional em Educação Matemática	Educação Financeira Escolar: A Noção De Juros	Dias, Jesus Nazareno Martins	Prof. Dr. Amarildo Melchiades Da Silva	Universidade Federal De Juiz De Fora	2015
16	Mestrado Profissional em Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências E Matemática	Educação Matemática Financeira: uma abordagem socioeconômica no 2º ano do Ensino Médio Politécnico	Fernandes, Pamela Franco	Prof. Dr. Valdir Pretto	Centro Universitário Franciscano, Santa Maria, RS	2016
17	Mestrado Profissional em Ensino de Matemática	Educação Financeira e o livro didático de Matemática: uma análise das coleções aprovadas no PNLD 2015 para o Ensino Médio	Gaban, Artur Alberti	Prof. Dr. David Pires Dias	Universidade de São Paulo, SP	2016
18	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais	Educação Financeira por meio de dados reais: atividades didáticas para a Educação Básica	Gadotti, Ana Carolina	Profa. Dra. Tania Baier	Universidade Regional De Blumenau, SC	2016

	e Matemática					
19	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	A importância da Matemática Financeira no Ensino Médio e sua contribuição para a construção da Educação Financeira no cidadão	Gallas, Rafael Guilherme	Prof. Dr. Airton Kist	Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR	2013
20	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	O ensino de Matemática aliado a Educação Financeira	Goncalves, Domingos Savio de Sousa	Prof. Dr. Placido Francisco de Assis Andrade	Universidade Federal do Ceará, CE	2015
21	Mestrado Profissional em Educação Matemática	Educação Financeira Escolar: orçamento familiar	Gravina, Raquel Carvalho	Prof. Dr. Amarildo Melchiades da Silva	Universidade Federal De Juiz De Fora, MG	2014
22	Profissionalizante em Ensino de Ciências Exatas	Uma Reflexão sobre a importância de inclusão de Educação Financeira na Escola Pública	Kern, Denise Teresinha Brandão	Profa. Dra. Miriam Ines Marchi	Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social, Lajeado, RS	2009
23	Mestrado Profissional em Ensino das Ciências	A abordagem da Educação Financeira nas escolas: uma proposta didática para Educação de Jovens e Adultos nos anos finais do Ensino Fundamental	Laport, Vanessa de Albuquerque	Profa. Dra. Haydea Maria Marino de Sant Anna Reis	Universidade do Grande Rio - Prof. Jose de Souza Herdy, RJ	2015
24	Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica	Educação Financeira no Ensino Fundamental: um bom negócio	Lima, Adriana de Souza	Prof. Dr. Ilydio Pereira de As	Colégio Pedro II	2016

25	Mestrado Profissional em Educação Matemática	Design de tarefas de Educação Financeira para o 6º ano do Ensino Fundamental	Losano, Luciana Aparecida Borges	Prof. Dr. Amarildo Melchades da Silva	Universidade Federal De Juiz De Fora, MG	2013
26	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	Matemática Financeira com abordagem em Educação Financeira para o Ensino Médio	Martins, Hewerton Alves	Prof. Dr. Alberto Martin Martinez Castaneda	Fundação Universidade Federal De Roraima, RR	2016
27	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	A utilização da Matemática na Educação Financeira no Ensino Médio	Medeiros, João Luiz da Silva	Prof. Dr. Jose Teixeira Cal Neto	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ	2016
28	Mestrado em Educação	Educação Financeira para o Ensino Médio da rede pública estadual: uma proposta inovadora	Negri, Ana Lúcia Leme	Prof. Dr. Renato Kraide Soffner	Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, SP	2010
29	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	A Matemática na Educação Financeira	Neto, Alessandro Andreatini	Prof. Dr. Mario Jose de Souza	Universidade Federal De Goiás, GO	2015
30	Mestrado em Educação	Educação Financeira: a percepção dos alunos do Ensino Médio sobre a relação entre gestão das finanças pessoais e vida financeira saudável	Pagliato, Wagner	Prof. Dr. Julio Gomes Almeida	Universidade Cidade de São Paulo, SP	2015
31	Mestrado em Educação em Ciências	A relevância da Educação Financeira na formação de jovens	Pelicioli, Alex Ferranti	Prof. Dr. Maurivan Guntzel Ramos	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS	2011

	Matemática					
32	Mestrado em Educação	Educação Financeira Crítica: uma perspectiva de empoderamento para jovens camponeses	Pelinson, Nadia Cristina Picinini	Prof. Dra. Luci Teresinha Marchiori Dos Santos Bernardi	Universidade Comunitária Da Região De Chapecó, Chapecó	2015
33	Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática	Fluxo de Caixa Pessoal: Educação Financeira em Aulas de Matemática com estudantes do Ensino Médio de uma escola do interior do Espírito Santo	Pereira, Alexandra Alves	Prof. Dr. Helio Rosetti Junior	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, ES	2014
34	Mestrado em Administração	Propostas de Educação Financeira nas escolas brasileiras: uma visão da Associação de Educação Financeira (AEF – Brasil)	Pereira, Bruno Frota	Profa. Dra. Maria da Gloria Marcondes Gohn	Centro Universitário Das Faculdades Metropolitanas Unidas, SP	2016
35	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	Uma abordagem sobre Matemática Financeira e Educação Financeira no Ensino Médio	Pietras, Gelson	Profa. Dra. Lorena Ramos Correia Cardoso	Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR	2014
36	Mestrado Profissional em Ensino de Matemática	Investigação sobre as contribuições da Matemática para o desenvolvimento da Educação Financeira na escola	Raschen, Samuel Ricardo	Prof. Dr. Marcus Vinicius de Azevedo Basso	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS	2016
37	Mestrado em Ensino de Matemática	A construção de cyberproblemas: analisando a produção de conhecimento de estudantes do 6º ano acerca de aspectos da Educação Financeira	Rego, Luciana Moreira	Profa. Dra. Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira	Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ	2016

38	Mestrado Profissional em Educação Matemática	A Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: uma leitura da produção de significados financeiro-econômicos de dois indivíduos-consumidores	Resende, Amanda Fabri de	Prof. Dr. Marco Aurelio Kistemann Junior	Universidade Federal de Juiz de Fora, MG	2013
39	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	A utilização da Matemática na Educação Financeira no segundo segmento do Ensino Fundamental	Rosa, Ana Lucia	Prof. Dr. Jose Teixeira Cal Neto	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ	2016
40	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	A Educação Financeira como ferramenta para o Ensino da Matemática e formação da cidadania	Santo, Hudson Rodrigues do Espirito	Prof. Dr. Mario Olivero Marques da Silva	Universidade Federal Fluminense, RJ	2016
41	Mestrado Profissional em Educação Matemática	Educação Financeira Escolar para estudantes com deficiência visual	Santos, Glauco Henrique Oliveira	Prof. Dr. Amarildo Melchiades da Silva	Universidade Federal De Juiz De Fora, MG	2014
42	Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica	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?	Santos, Lais Thalita Bezerra dos	Profa. Dra. Cristiane Azevedo dos Santos	Universidade Federal De Pernambuco, Recife, PE	2017
43	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	O ensino da Matemática Financeira no nível Médio e sua importância para a Educação Financeira do aluno	Santos, Rodrigo Oliveira	Prof. Dr. Enaldo Silva Vergasta	Universidade Federal Da Bahia, BA	2015

44	Mestrado em Educação	Educação Financeira: análise de uma proposta desenvolvida no 7º ano no Ensino Fundamental	Scolari, Lidinara Castelli	Profa. Dra. Neiva Ignes Grando	Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS	2014
45	Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica	Programa de Educação Financeira nas escolas de Ensino Médio: uma análise dos materiais propostos e sua relação com a Matemática	Silva, Ingrid Teixeira da	Profa. Dra. Ana Coelho Vieira Selva	Universidade Federal De Pernambuco, Recife, PE	2017
46	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	Abordagem da Matemática Financeira no Ensino Médio sob a perspectiva da Educação Financeira	Silva, Margareth Brandao Mendes	Prof. Dr. Mikhail Vichnevski	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, RJ	2016
47	Mestrado Profissional em Ensino das Ciências	Educação Financeira na escola: uma proposta para o quinto ano de escolaridade	Silva, Roberto Mendonca da	Profa. Dra. Jurema Rosa Lopes	Universidade do Grande Rio – Prof. Jose de Souza Herdy, RJ	2016
48	Mestrado Profissional em Ensino das Ciências	Educar Financeiramente em situações a-didáticas no município de São João de Meriti/RJ: algumas possibilidades	Silva, Rosilane Motta da	Prof. Dr. Abel Rodolfo Garcia Lozano	Universidade Do Grande Rio – Prof. Jose De Souza Herdy, RJ	2015
49	Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias	Educação Financeira no Ensino Fundamental II do Paraná: uma análise das Diretrizes Curriculares	Silva, Vania de Almeida	Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Streisky Strang	Universidade Norte do Paraná, Londrina, PR	2016
50	Profissionalizante em Educação	Resolução de problemas e simulações: investigando potencialidades e limites numa proposta de Educação Financeira	Sousa, Luciene de	Profa. Dra. Teresinha Fumi Kawasaki	Universidade Federal De Ouro Preto, MG	2012

	Matemática	para alunos do Ensino Médio				
51	Mestrado Profissional em Educação Matemática	Design e desenvolvimento de um Curso de Formação Continuada para professores em Educação Financeira Escolar	Souza, Andrea Stambassi	Prof. Dr. Amarildo Melchiades da Silva	Universidade Federal De Juiz De Fora, MG	2015
52	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	Da Matemática Básica e Financeira à Educação Financeira: trabalhando a Economia Doméstica no Ensino Médio para o controle do orçamento familiar	Souza, Marcelo Jose de	Prof. Dr. Gilmar Pires Novaes	Universidade Federal Do Tocantins, TO	2016
53	Doutorado em Educação Matemática	Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre Educação Financeira e Matemática Financeira	Teixeira, James	Profa. Dra. Cileda de Queiroz e Silva Coutinho	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP	2015
54	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	Educação Financeira no Ensino Médio: uma abordagem através da análise de produtos financeiros	Tozetto, Vitor Paulo	Prof. Dr. Santos Richard Wieller Sanguino Bejarano	Universidade Tecnológica Federal do Paraná, PR	2015
55	Mestrado Profissional em Educação Matemática	Educação Financeira e Educação Matemática: inflação de preços	Vital, Marcio Carlos	Prof. Dr. Amarildo Melchiades da Silva	Universidade Federal De Juiz De Fora, MG	2014

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações encontradas no banco de Teses e Dissertações da Capes. 2018.

Apêndice B - Materiais Didáticos produzidos por editoras no Brasil.

Nº	Público	Nome da obra	Editora	Autores
1	Educação Infantil	Quero ser rico, rico de verdade	Mais Ativos	Álvaro Modernell
2	Ensino Fundamental I	O pé de meia mágico	Mais Ativos	Álvaro Modernell
3	Ensino Fundamental I	Zequinha e a porquinha Poupança	Mais Ativos	Álvaro Modernell
4	Ensino Fundamental I	Paulina e o ipê-amarelo	Mais Ativos	Álvaro Modernell
5	Ensino Fundamental I	Versinhos de prosperidade	Mais Ativos	Álvaro Modernell
6	Ensino Fundamental I	O tesouro do vovô – Livro infantil sobre educação previdenciária	Mais Ativos	Álvaro Modernell
7	Ensino Fundamental I	O poço dos desejos	Mais Ativos	Álvaro Modernell
8	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Tem que pagar? Quanto custa?	Mais Ativos	Álvaro Modernell
9	Ensino Fundamental I	Poupança, a porquinha do Zequinha	Mais Ativos	Álvaro Modernell
10	Para pessoas de bom humor	Tirinhas e ditados	Mais Ativos	Álvaro Modernell
11	Todos que gostam de viajar	Passaporte para viajar mai\$	Mais Ativos	Álvaro Modernell e Newton Machado
12	Ensino Fundamental (4º ao 6º anos)	Didático: O bê a bá do dinheiro	Scortecci	Ana Paula Hornos (2014)
13	Ensino Fundamental (3º ao 7º anos)	Paradidático: Crise Financeira na Floresta	Geração Zinha	Ana Paula Hornos (2015)
14	Ensino Fundamental II – 6º ano 9º ano – um livro para cada ano	Educação Financeira	Cereja	Arethusa Helena Zero
15	Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano – um livro para cada ano	Didático: Empreendedorismo	Positivo	Cláudia R. Escudeiro Cosentino (2014)
16	Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano – um livro para cada ano	Didático: Educação Financeira	Positivo	Cláudia R. Escudeiro Cosentino (2015)
17	Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano – um livro para cada ano	Didático: Empreendedorismo e Educação Financeira	Positivo	Cláudia R. Escudeiro Cosentino e Jefferson Moraes (2015)
18	Ensino Fundamental I e II	As duas faces da moeda	Mais Ativos	Eraldo Miranda
19	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Sociedade da fortuna	Mais Ativos	Fabio Araujo
20	Guia de Educação Financeira para pais e professores	Descobrimo o valor das coisas	Mauricio de Sousa Editora e	Gustavo Cerbasi e Mauricio de

	ensinarem as crianças		Editora Gente	Sousa (2012)
21	Ensino Fundamental I e II	A família mais rica do mundo	Mais Ativos	Jonas Ribeiro
22	Ensino Fundamental I	O que não tem preço	Mais Ativos	Jonas Ribeiro
23	Ensino Fundamental I	O homem mais rico da cidade	Mais Ativos	Jonas Ribeiro
24	Educação Infantil ao Ensino Fundamental II – 12 livros anuais Essa Coleção é complementada por planos de aula e atividades complementares, disponibilizadas no Portal Escolas.	Didático: Coleção DSOP de Educação Financeira Revisada	DSOP	Não consta
25	Do Maternal (2 anos) ao Ensino Fundamental II 1º ano: 2 livros (1 para alfabetizadas e outro para os que estão em processo) Essa Coleção é composta por: • Livro do aluno • Livro do professor • Kit da família • Tapete de atividades • Guia do Tapete de atividades • Painel Nuvem dos Sonhos • Fantoches • Dedoches	Didático: Coleção dos Sonhos	DSOP	Não consta
26	Paradidáticos para Educação Infantil Todos os títulos indicados para a Educação Infantil acompanham caderno de atividades e material de suplemento para os pais.	O Menino do Dinheiro O Menino, o Dinheiro e os Três Cofrinhos O Menino, o Dinheiro e a Formigarra	DSOP	Não consta
27	Paradidáticos para o Ensino Fundamental I	O Menino do Dinheiro – Sonhos de Família O Menino do Dinheiro – Vai à Escola O Menino do Dinheiro – Ação entre Amigos O Menino do Dinheiro – Num		Não consta

		Mundo Sustentável O Menino do Dinheiro – Pequeno Cidadão		
28	Paradidáticos para o Ensino Fundamental II	Ter Dinheiro Não Tem Segredo O Menino do Dinheiro – Cordel	DSOP	Não consta
29	Paradidáticos para o Ensino Médio	Quanto custa uma vaca? Escolha certa Mesada	DSOP	Não consta
30	Ensino Fundamental I e II em nove volumes	Coleção: Construindo Valores – Educação Financeira Humana, Sustentável e Cidadã (Enef, BNCC, PCN)	Mais Ativos	Não consta
31	Educação Infantil até Ensino Médio – no total são 15 livros anuais	Didático: Coleção DSOP de Educação Financeira Ampliada	DSOP	Reinaldo Domingos
32	Crianças – Kit Diário dos sonhos mais cofrinho e adesivos	Diário dos Sonhos – com aplicativo – realidade aumentada	DSOP	Reinaldo Domingos
33	Educação Infantil	O Cofre do João	Mais Ativos	Vera Lúcia Dias

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações encontradas na internet.

Apêndice C - Autores envolvidos nas publicações dos materiais didáticos – mercado editorial.

	Nome dos autores	Editora	Formação/Instituição
1	Álvaro Modernell	SM e Mais Ativos	Finanças
2	Ana Paula Hornos	FTD, Geração e Scortecci	Engenharia
3	Andyara de Santis Outeiro	Moderna	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda
4	Arethuzza Helena Zero	Cereja	Ciências Sociais
5	Cassia D'Aquino	Moderna	Ciências Políticas
7	Cláudia R. Escudeiro Cosentino	Positivo	Psicologia
8	Eraldo Miranda	Mais Ativos	sem informação
9	Fabio Araujo	Mais Ativos	sem informação
10	Flávia Aidar	Moderna	História
11	Gustavo Cerbasi	Gente/Maurício de Sousa	Administração Pública
12	Iraci Müller	Ática	Licenciatura em Matemática
13	Januária Cristina Alves	Moderna	Jornalista
14	Jefferson Moraes	Positivo	sem informação
15	Jonas Ribeiro	Mais Ativos	Língua e Literatura Portuguesas
16	Luiz Roberto Dante	Ática	Licenciatura em Matemática
17	Mauricio de Sousa	Gente/Maurício de Sousa	Desenhista/Cartunista
18	Newton Machado	Mais Ativos	sem informação
19	Reinaldo Domingos	DSOP	Ciências Contábeis
20	Vera Lúcia Dias	Mais Ativos	sem informação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com informações pesquisadas na internet.

Apêndice D - Grupos de pesquisas que atuam na temática da Educação Financeira e suas relações com a Educação Básica.

Nome do grupo	Área de atuação	Linhas de pesquisa envolvidas	Instituição	Ano de formação
1 – Divulgação Científica e Cultural	Divulgação Científica	1. A História da Ciência e o Ensino de Física 2. Abordagens metodológicas para o Ensino e a Divulgação da Ciência 3. Aprendizagem significativa / Produção de material de divulgação científica 4. Biofísica 5. Difusão e Popularização da Ciência 6. Educação Financeira 7. Instrumentação para o ensino de Física	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	2000
2- Educação em Ciências e Matemática	Matemática	1. Educação Financeira 2. Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática 3. Formação do Professor	Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO)	2002
3 – Ensino e Aprendizagem em Matemática e Estatística	Educação	1 .A Educação Estatística na Formação Inicial e Continuada de Professores 2. A Educação Financeira na Formação Inicial e Continuada de Professores 3. A Educação Matemática na Formação Inicial e Continuada de Professores 4. Neurociências Cognitivas para o Aprendizado em Matemática e Estatística 5. Políticas Públicas de Formação de Professores	Universidade Federal Fluminense (UFF)	2012
4 – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Matemática Financeira	Educação	1. Aplicações de Tecnologias no ensino de Matemática Financeira 2. Educação Financeira 3. Ensino de Matemática Financeira	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES/ES)	2011
5 – Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem da Matemática na Contemporaneidade	Matemática	1.Educação Financeira nas Escolas Básicas 2. Ensino e Aprendizagem da Matemática na contemporaneidade 3. Modelagem Matemática na perspectiva da sala de aula 4. O uso de Novas Tecnologias no contexto da Escola Básica	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMIN)	2017

idade			AS)	
6 – Grupo de Estudos em Desenvolvimento e Aprendizagem de Matemática na Educação Básica	Educação	1. Análise de recursos pedagógicos 2. Educação Matemática: formação de professores 3. Estudos de Intervenção Pedagógica 4. Estudos de Sondagem de conhecimentos (tem Edu. Fin)	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2015
7 – Grupo de Pesquisa em Administração Estratégica e Desenvolvimento Sustentável	Administração (trabalha com a formação de professores da educação básica em educação financeira)	1. Administração Estratégica e Desenvolvimento Sustentável 2. Educação Financeira 3. Gestão de Finanças 4. Gestão de Pessoas 5. Gestão Financeira e mercado de capitais 6. Mercado de Capitais 7. Modelos Econômicos e Estatísticos, Estratégicas para a Inovação	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)	2014
8 – Grupo de Pesquisa em Educação Estatística	Probabilidade e Estatística	1. Educação Estatística 2. Educação Financeira no Contexto da Educação Crítica	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Rio Claro)	2008
9 – Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Estatística	Educação	1. Análise de conteúdos de Matemática e Estatística em Livros Didáticos 2. Educação Matemática e Estatística em interface com a inclusão digital 3. Ensino de tópicos de Matemática e de Estatística na Educação Básica 4. Feedback docente 5. Interpretação e construção de gráficos 6. Letramento Estatístico 7. Organização, Construção e Interpretação de Dados com auxílio de Software 8. Processos de Educação Financeira e suas interfaces com a Educação Matemática e Estatística 9. Processos de Formação de professores que ensinam Matemática e/ou Estatística	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2010
10 – Grupo de Pesquisa em Educação Matemática e Matemática Aplicada	Matemática	1. Formação inicial e Continuada de professores de Matemática 2. Matemática aplicada a finanças e a Educação Financeira Escolar 3. Processamento e Classificação de Imagens 4. Processos de Ensino e Aprendizagem de Matemática	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	2015
11 – Grupo de Pesquisa em	Matemática	1. Educação Financeira 2. Fundamentos de Matemática	Universidade Tecnológica	2015

Ensino de Matemática		3. Geometrias Não Euclidianas 4. História da Matemática 5. Métodos e Técnicas de Ensino de Matemática 6. Novas Tecnologias no Ensino de Matemática 7. Origami 8. Tratamento da Informação 9. Álgebra	Federal do Paraná (UTFPR)	
12 – Grupo Interdisciplinar em Educação, Matemática e Gestão	Administração	1. Educação Financeira 2. Matemática Aplicada aos espaços escolares 3. Tecnologia, Inovação e Gestão em Educação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-Capivari)	2017
13 – Inteligência em Finanças e Mercados	Administração	1. Análise de Investimentos 2. Análises Socioeconômicas 3. Educação Financeira 4. Finanças em Mercados Latino-Americanos 5. Gestão de Crédito e Finanças de Curto Prazo 6. Gestão de Risco e Comercialização de Commodities 7. Modelagem e Simulação em Finanças e Mercados	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	2009
14 – Laboratório de Pesquisas em Economia Aplicada e Engenharia de Produção - LAPEA	Economia	1. Cesta básica e Evolução de preços em Pequenas áreas 2. Contas Nacionais e Desenvolvimento de cidades 3. Desenvolvimento Socioeconômico 4. Econometria e séries temporais 5. Economia de Empresas 6. Economia de Empresas e cenários na indústria farmacêutica 7. Economia do Trabalho (teoria) 8. Economia Industrial 9. Economia Regional e Urbana 10. Educação Financeira Orçamentária 11. Finanças públicas de municípios 12. Inovação e Processos Industriais 13. Jogos de Estratégias empresariais 14. Macroeconomia 15. Nanotecnologia e cadeias produtivas 16. Perfil das novas organizações mundiais 17. Perfil de chefes de família 18. Pobreza e salários 19. Setor público, gestão pública, orçamento público	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	2005

		20. Telecomunicações e inovações de processos		
15 – Linguagem e Tecnologia no Ensino da Matemática	Matemática	1. Desenvolvimento de Software e dispositivos eletrônicos digitais com emprego de Teoria Matemática 2. Educação Financeira nas Escolas Básicas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)	2015
16 – Núcleo de Educação Financeira (NEF ⁴⁶)	Administração	1. Crédito e Endividamento 2. Decisões de Consumo, Poupança e Renda 3. Endividamento e Saúde Coletiva (<i>fala da educação</i>) 4. Finanças Pessoais 5. Investimentos 6. Psicologia Econômica e Finanças Comportamentais	Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG)	2015
17 – DENARIUS: Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Financeira	Administração	1. Economia 2. Educação 3. Finanças 4. Projetos Especiais	Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI/MG)	2015

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com informações encontradas no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil - CNPq. 2018.

⁴⁶ Uma das participantes deste grupo é a Dr. Vera Rita Ferreira, que trabalha com Psicologia Econômica e já foi citada nesta tese.

Apêndice E - Relação de professores/pesquisadores atuantes em grupos de pesquisa na temática da Educação Financeira e suas formações acadêmicas.

Grupo	Nome	Graduação
1	Profa. Dra. Ana Maria Nélo	Ciências Contábeis
2	Profa. Dra. Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi	Licenciada em Matemática
3	Dr. Fabiano do Santos Souza	Licenciado em Matemática
4	Dr. Hélio Rosetti Júnior	Matemática
5	Dr. Willian José da Cruz	Licenciado em Matemática
6	Profa. Dra. Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa	Graduada em Pedagogia
7	Prof. Dr. Claudio Alvim Zanini Pinter	Administração
8	Prof. Dr. Celso Ribeiro Campos	Bacharelado e Licenciatura em Física e em Engenharia Mecânica
9	Profa. Dra. Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho	Psicologia
10	Profa. Dra. Patrícia da Conceição Fantinel	Licenciada em matemática
11	Prof. Dr. Rubens Robles Ortega Junior	Matemática
12	Prof. Dr. Valdir Antonio Vitorino Filho	Administração
13	Prof. Dr. Odilon José de Oliveira Neto	Administração
14	Profa. Dra. Isabel Lausanne Fontgalland	Ciências Econômicas
15	Prof. Me. Rafael Filipe Novoa Vaz	Licenciado em Matemática
16	Prof. Dr. Pablo Rogers Silva	Ciências Econômicas e Contábeis
17	Prof. Dr. Carlos Eduardo Corrêa Molina	Engenharia Mecânica

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com de informações do currículo Lattes.

Apêndice F - Ciclo da Educação Financeira na escola básica brasileira.

