

DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/cmp4j562>

**A REALIDADE SOCIAL DE ESTUDANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS COMO CENÁRIO
PARA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA:
uma proposta de formação para professores**

**THE SOCIAL REALITY OF PUBLIC SCHOOL STUDENTS AS A SCENARIO FOR IN-
VESTIGATION IN FINANCIAL EDUCATION: a training proposal for teachers**

Cleudson Ferreira dos Santos¹
Sonia Maria da Silva Junqueira²

Resumo: A temática Educação Financeira (EF) vem ganhando bastante relevância nos últimos anos, e diversos segmentos da sociedade, por meio de instituições públicas e privadas, têm abordado e investido em pesquisas no setor. No entanto, apesar da relevância do tema, segundo dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005), grande parte da população mundial ainda carece de conhecimentos para melhor gerir sua vida financeira. Nessa linha, o presente trabalho, recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, tem como objetivo apresentar uma proposta de curso de formação em Educação Financeira para professores que atuam na Educação Básica da Rede Pública. Este curso será desenvolvido em sete módulos, com a expectativa de que os conhecimentos compartilhados durante o curso contribuam para expandir reflexões sobre a temática de Educação Financeira na direção de uma formação crítica, aliada no combate à desigualdade social. Nessa direção, entende-se que a inclusão financeira deve ser disponibilizada a toda a sociedade, sobretudo entre a população em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Palavras-chave: Educação Financeira. Educação Matemática Crítica. Formação de professores. Cenários para Investigação.

Abstract: The theme of Financial Education (FE) has gained considerable relevance in recent years, with various segments of society, through public and private institutions, addressing and investing in research in the sector. However, despite the importance of the topic, according to data from the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 2005), a large part of the world population still lacks the knowledge to better manage their financial lives. In this context, this work, an excerpt from an ongoing master's

¹ Licenciado em Matemática pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Mestrando em Ensino da Universidade Federal do Pampa. Bagé-RS. email: cleudsonsantos.aluno@unipampa.edu.br

² Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade Federal do Pampa. Bagé-RS. email: soniajunqueira@unipampa.edu.br

research, aims to present a proposal for a training course in Financial Education for teachers working in Basic Education in Public Schools. This course will be developed in seven modules, with the expectation that the knowledge shared during the course will contribute to expanding reflections on the theme of Financial Education towards a critical formation, allied in the fight against social inequality. In this direction, it is understood that financial inclusion should be made available to the entire society, especially among the population in situations of greater socioeconomic vulnerability.

Keywords: Financial Education. Critical Mathematical Education. Teacher Training. Scenarios for Investigation.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Financeira (EF) desempenha um papel crucial na formação integral de indivíduos conscientes e responsáveis em relação ao dinheiro. No entanto, para que esse processo seja efetivo, é essencial investir na formação contínua dos professores, que são os principais agentes de disseminação de conhecimento. Neste artigo, aborda-se a importância da formação de professores em Educação Financeira e como ela pode impactar positivamente a vida dos estudantes. Apresenta-se uma proposta de formação pensada para atender a professores que ensinam matemática em escolas públicas.

A formação pretendida nesta pesquisa pretende levar os professores a compreenderem os conceitos e princípios básicos de uma Educação Financeira comprometida com diferentes realidades sociais, permitindo o compartilhamento de informações precisas e relevantes para a tomada de decisões cotidianas em diferentes contextos de vida. Nessa direção, a formação deve incluir temas como orçamento pessoal, poupança, investimentos, crédito responsável e planejamento financeiro, buscando proporcionar aos professores o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas aos princípios de uma Educação Matemática Crítica (EMC). Essas práticas devem promover aos estudantes o acesso a metodologias pedagógicas eficientes, recursos educacionais

adequados e estratégias de ensino que despertem neles o interesse e a criticidade frente aos temas estudados, contribuindo também para um posicionamento consciente em relação às desigualdades sociais e à necessidade da inclusão financeira.

Dito isso, a proposta de formação em EF visa estimular aos professores a reflexão crítica sobre suas próprias práticas e crenças em relação à temática financeira, que aparentemente pode até ser conhecida do ponto de vista econômico ou mercadológico, mas carece de maior atenção do ponto de vista social, sobretudo em relação aos aspectos de inclusão financeira de camadas vulneráveis da população, público constantemente encontrado nas realidades da maioria das escolas públicas. Nesse sentido, implica a abordagem do tema de forma imparcial, sem julgamentos ou preconceitos, permitindo que os estudantes desenvolvam uma visão realista sobre finanças, não só na perspectiva de ser “bem-sucedido” no trato e administração de seu dinheiro, mas com o intuito de refletir que Educação Financeira também é bem-estar e responsabilidade social.

Dessa forma, a EF não se limita apenas ao conhecimento acadêmico com destaque para fórmulas e planilhas para controle e investimentos, mas prepara as pessoas para enfrentar desafios financeiros e desigualdades sociais do mundo contemporâneo. Ao fomentar a formação de professores nessa dimensão temática, são estruturadas habilidades essenciais

para orientar o planejamento financeiro, a tomada de decisões conscientes e o gerenciamento de recursos. Isso não se restringe ao âmbito individual, pois ao contribuir para a formação de cidadãos conscientes e críticos diante de decisões financeiras, tem impacto social significativo. Alunos que recebem uma Educação Financeira têm maior probabilidade de evitar dívidas excessivas, tomar decisões financeiras mais acertadas e contribuir para o desenvolvimento econômico sustentável, promovendo assim uma sociedade mais consciente e responsável, que vai de encontro com o que define a OCDE como sendo a Educação Financeira:

o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda e adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar. Assim, podem contribuir de modo mais consistente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (OCDE, 2005, p. 4).

Nesse cenário, o presente estudo tem como objetivo apresentar uma proposta de curso de formação em Educação Financeira para professores que atuam na Educação Básica da Rede Pública. Além desta introdução, o conteúdo deste artigo está dividido em três seções: reflexões teóricas, o curso de formação em Educação Financeira e considerações finais.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS

2.1 Breve histórico da temática Educação Financeira

Ao longo da História, desde os povos primitivos, a Matemática tem se relacionado diretamente com a atividade humana, desenvolvendo processos que permitiram, por exemplo, alcançar a contagem de objetos. Outros conceitos primitivos mais elaborados, como Aritmética e alguns conceitos de Geometria, também se desenvolveram em função das necessidades das civilizações. Nesse sentido, em diversos momentos da História, a prática comercial também se caracterizou como uma das possíveis motivações para o conhecimento que mais adiante seria conhecido como Educação Financeira.

Com a necessidade de facilitar as trocas cada vez mais numerosas e frequentes, surge então a moeda como parâmetro de troca e o acúmulo de valores, dando origem a um novo sistema posteriormente denominado Capitalismo. Avançando na história e já considerando esse cenário, em meio ao Capitalismo, eclode a primeira grande crise mundial: a Crise de 1929, também conhecida como Grande Depressão. Marcada por uma forte recessão econômica que atingiu o capitalismo internacional no final da década de 1920, esse período marcou a decadência do liberalismo econômico, naquele momento, e teve como causas a superprodução e especulação financeira. Antes da crise estourar, os Estados Unidos já ocupavam o posto de maior economia do mundo. Antes mesmo da Primeira Guerra Mundial, a economia americana já possuía índices que comprovavam sua supremacia, e os eventos da guerra só acentuaram sua condição de potência econômica. Essa euforia econômica se refletia na população a partir de um consumismo acelerado, levando as pessoas a consumirem de maneira desenfreada. O consumismo ancorava-se, em

parte, na expansão do crédito que acontecia no país sem nenhum tipo de regulação ou intervenção estatal. A expansão do crédito também desempenhava um papel importante no financiamento de diferentes atividades econômicas.

Os efeitos da crise para a economia dos Estados Unidos foram imediatos e se espalharam pelo país como um efeito dominó. O período mais crítico foi de 1929 a 1933; logo após, os efeitos da crise começaram a enfraquecer, principalmente devido à intervenção do Estado. Ainda com lembranças dessa grande crise e após a Segunda Guerra Mundial, começa-se a discutir na Europa a necessidade de debater sobre a economia global. Portugal foi um dos países fundadores da Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), criada em 16 de abril de 1948, visando a cooperação econômica entre os países europeus.

A OECE contava com a participação de 18 Estados-Membros (Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Grécia, Holanda, Irlanda, Islândia, Itália, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça, Turquia e Alemanha Ocidental). Portugal possuía estatuto de membro fundador e fazia parte do Comitê Executivo.

Em 14 de dezembro de 1960, os membros da OECE assinaram com os EUA e o Canadá uma nova Convenção que criou a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), substituindo a anterior OECE. A Convenção entrou em vigor em 3 de setembro de 1961, data em que a OCDE foi oficialmente fundada.

No plano internacional, a OCDE tem se mostrado a principal referência na produção de conteúdos e experiências sobre Educação Financeira. Um número crescente de governos nacionais tem se engajado em desenvolver estratégias para criar políticas específicas sobre a temática, com o objetivo de obter

implicações sociais e econômicas a longo prazo e reduzir os baixos índices de Educação Financeira da população mundial.

No Brasil, com sua histórica instabilidade econômica até o fim dos anos de 1990, a temática Educação Financeira era pouco discutida nas escolas e só ganhou destaque a partir de 2010, quando foi sancionado o Decreto nº 7.397 de 22 de dezembro de 2010. Esse decreto implantou, através da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), a Educação Financeira no contexto escolar (Brasil, 2010). Desde então, a ENEF foi gradualmente estabelecida em todo território nacional até atingir o âmbito municipal.

2.2 Educação matemática crítica: cenários para investigação

O ensino no Brasil apresenta variados modelos instrucionais aplicados nos processos de ensino e aprendizagem. Um dos modelos mais comumente aceitos pela sociedade, professores, pais e alunos é o modelo clássico centrado na figura do professor, conforme Moreira (2011), baseado em Dom Finkel (2008). Esse modelo é centrado na figura do professor, que submete os alunos a assistirem suas aulas com uma postura passiva diante dos fatos narrados pelos professores de forma expositiva.

Nesse cenário, as interações aluno-aluno e aluno-professor são fragilizadas, reduzindo as oportunidades de manifestações reflexivas, fazendo com que o estudante perca a oportunidade de analisar situações e apresentar seu posicionamento para a tomada de decisões, deixando de exercitar a criticidade. Moreira (2011, p. 4) defende que o modelo clássico deve dar espaço para propostas de ensino centradas nos alunos, que possam contribuir para o uso de estratégias nas quais os estudantes sejam conduzidos para “discutir, negociar significados entre si, apresentar oralmente ao grande

grupo o produto de suas atividades colaborativas, receber e fazer críticas”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incentiva esse tipo de trabalho pedagógico de cunho investigativo, pois isso requer uma postura ativa do aluno em relação à construção da própria aprendizagem.

Nessa perspectiva, há alinhamento com uma proposta pedagógica pautada pela Educação Matemática Crítica. Por meio dela, abrem-se espaços educativos aos Cenários para Investigação (Skovsmose, 2000), nos quais os estudantes são convidados a participar ativamente de uma ação pedagógica em que formulam questões e buscam explicações possíveis para os questionamentos. Nesse processo, os estudantes são corresponsáveis pelo processo de aprendizagem e constantemente são convidados a expressar os conhecimentos e experiências construídos.

Nessa direção, a matemática tem a função social de agir como uma ferramenta que pode contribuir para reduzir as disparidades sociais, particularmente em relação à formação de cidadãos capazes de produzir atitudes e pensamentos críticos e reflexivos. O professor que ensina matemática nessa lógica precisa estar atento à aplicabilidade de temas específicos que são geralmente estudados em suas aulas, identificando quem o utiliza, onde é usado e os interesses por trás dele. Também é importante que esteja ciente dos contextos em que o tema é promovido, suas funções e limitações, para facilitar o engajamento com a turma e contribuir para dar maior sentido ao aprendizado de seus alunos.

Skovsmose (2000) destaca que o ensino tradicional, geralmente absorvido pelo modelo clássico, não considera as questões que podem surgir na sala de aula, uma vez que os exercícios são formulados por um agente externo, resultando na falta de justificativa e relevância

das atividades durante a aula. Nesse sentido, sugere que os professores conheçam os contextos em que se estabelecem como mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, estejam cientes dos problemas sociais e das desigualdades das realidades em que estão inseridas as escolas e os estudantes com que atuam, a fim de tornar a educação uma força social ativa e progressiva tanto na prática quanto na pesquisa, discutindo as condições básicas para a aquisição do conhecimento.

Para garantir um ambiente favorável ao diálogo, a Educação Matemática Crítica se constitui de aspectos democráticos, visto que está pautada pelo desenvolvimento de “uma atitude democrática por meio da educação, a educação como relação social não deve conter aspectos fundamentalmente não democráticos” (Skovsmose, 2001, p. 18).

Nesse ambiente democrático, os diálogos entre alunos e professores devem fazer parte do processo educacional. Os conteúdos devem ser abordados por eles atendendo à sua importância e relevância. Além disso, devem ser desenvolvidos por meio de problemas que ultrapassem os limites do ambiente educacional.

Uma educação crítica não pode ser um simples prolongamento da relação social existente. Não pode ser um acessório das desigualdades que prevalecem na sociedade. Para ser crítica, a educação deve reagir às contradições sociais (Skovsmose, 2001, p. 98).

Diante disso, os Ambientes de Aprendizagem (Skovsmose, 2000) e a Cooperação-Investigativa (Alrø; Skovsmose, 2006) são possíveis meios para que, nas aulas de matemática, se possa agir e promover pensamentos reflexivos e críticos.

Os Ambientes de Aprendizagem, definidos por Skovsmose (2000), são apresentados como possíveis respostas ao desafio de praticar a Educação Matemática Crítica na sala de aula. Num total de seis,

os Ambientes de Aprendizagem são o resultado da combinação de três tipos de referência (matemática pura, semirrealidade, realidade) com dois paradigmas (exercícios e Cenários para Investigação), conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Ambientes de aprendizagem

	Listas de exercícios	Cenários para investigação
Referências à matemática pura	(1)	(2)
Referências a uma semirrealidade	(3)	(4)
Referências à vida real	(5)	(6)

Fonte: Skovsmose (2000, p.73).

Portanto, um Cenário para Investigação se caracteriza como uma proposta aberta a mudanças. No entanto, não basta elaborar uma problematização aberta para configurar um Cenário para Investigação. Um Cenário para Investigação em um grupo pode não fazer sentido como Ambiente de Aprendizagem para outro grupo, “pois o cenário somente torna-se um Cenário para Investigação se os alunos aceitam o convite” (Skovsmose, 2000, p. 72). Ele precisa essencialmente da relação estabelecida entre o professor, os estudantes e a investigação, na qual os estudantes aceitam o convite e se colocam de forma ativa frente ao processo de ensino e aprendizagem.

3 O CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA

3.1 Proposta de formação para professores

É fundamental que os professores reflitam sobre sua prática pedagógica a

fim de se adaptarem às demandas atuais da sociedade. Eles devem tornar-se articuladores de sua própria prática, conscientes de seu papel na construção de novas realidades educacionais. Além disso, é essencial identificar os saberes e habilidades que caracterizam a

ação docente, como destacado por Tardif (2002, p. 39):

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

No atual contexto social, é importante reconhecer que a humanidade passa por um período de rápidas e grandes transformações e incertezas. Além disso, observa-se uma valorização crescente da produtividade e competitividade em todos os aspectos da vida, inclusive na área da educação.

Sendo assim, ao professor cumpre a busca incessante por uma educação permanente que o leve a se apropriar de muitas competências a serem usadas durante a docência. Nesse sentido, foi elaborada uma proposta de curso para professores que favoreça a formação crítica em Educação Financeira, de forma a considerar os diferentes cenários e realidades dos participantes, com o propósito de desenvolver competências que possibilitem não apenas a apropriação de conhecimentos referentes às temáticas Educação Financeira e Educação Matemática Crítica, mas que considere de fato o papel social de relevância que as escolas e as aulas de

matemática ocupam ou podem ocupar no debate frente às desigualdades sociais que permeiam as diferentes realidades das escolas públicas brasileiras.

Para Freire (2001), a formação do professor não é um processo que se restringe ou se encerra com a formação inicial. Sendo mais do que uma necessidade do professor, trata-se de uma necessidade ética pela constante busca da qualidade de ensino e crítica da própria atividade. Esse autor destaca que:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (Freire, 2001, p. 72).

Dito isso, é importante informar que o curso proposto neste artigo integra a produção de dados prevista em projeto de pesquisa de mestrado em andamento. A escolha do público-alvo foi estabelecida em função da Lei Municipal nº 5.768 (Bagé, 2017), que dispõe sobre a inclusão de atividades e conteúdos relativos à Educação Financeira no plano curricular das escolas de Ensino Fundamental Pública Municipal. Sendo assim, os professores do Ensino Fundamental da Rede municipal de Bagé-RS participarão do curso, que está agendado para fevereiro de 2024 junto à Secretaria Municipal de Educação.

Para o desenvolvimento desta ação de formação continuada, foram

destacados temas sociais distribuídos em sete módulos conforme exposto no quadro 2:

Quadro 2 – Módulos e temas para formação de professores

Módulos e Temas	
Módulo I	Introdução ao Curso
Módulo II	Cenários para Investigação
Módulo III	Cenário: Orçamento
Módulo IV	Cenário: Planejamento
Módulo V	Cenário: Consumo Consciente e Sustentabilidade
Módulo VI	Cenário: Crédito e Juros
Módulo VII	Cenário: Investimentos e Previdência

Fonte: Autores (2023).

Nessa perspectiva, o curso foi estruturado em módulos que estão mais bem detalhados na próxima seção.

3.2 A estrutura do curso

Os módulos foram pensados e organizados de modo a apresentar em cada encontro um conteúdo essencial e cuja abordagem não ultrapassasse o tempo previsto para o seu desenvolvimento e discussão, possibilitando o aprofundamento da temática em estudo.

Os módulos foram estruturados em forma de tarefas pontuais, com as características de um cenário para investigação, com conteúdo problematizado em conformidade com os objetivos e desenvolvimento metodológico segundo as dimensões espacial e temporal do módulo específico.

A dimensão espacial dos cenários leva em conta o impacto das ações individuais sobre as sociais, reciprocamente abrangendo os níveis individual, local, regional, nacional e global (BCB, 2011). Nesse âmbito, debate-se que há poder nas escolhas individuais e de grupos de

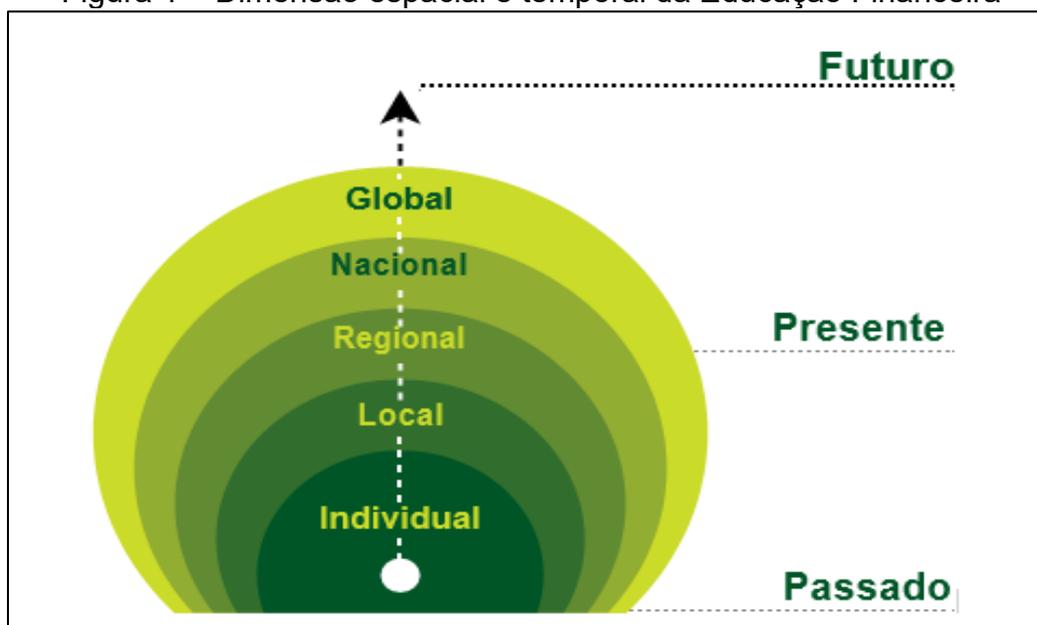
indivíduos, pois essas escolhas podem afetar outras pessoas. O crescimento econômico de um país, por exemplo, está intimamente relacionado ao comportamento financeiro de seu povo, assim como as decisões individuais em um dado ambiente acarretarão efeitos em outros níveis.

Quanto à dimensão temporal, ela está atrelada às inter-relações do tempo nas decisões tomadas (BCB, 2011) e visa verificar como as ações assumidas no presente resultam em consequências positivas ou negativas no futuro.

Educação Financeira (Brasil, 2011). O quadro 3 demonstra a relação entre objetivos espaciais, objetivos temporais e competências previstos na formação pretendida.

A definição dos conteúdos e atividades se organiza com base nos objetivos e competências preconizados pela ENEF e foram elaboradas de forma a contemplar as características de Cenário para Investigação apresentadas por Skovsmose (2000). Para tanto, foram elaboradas problematizações (Cenários para investiga-

Figura 1 – Dimensão espacial e temporal da Educação Financeira



Fonte: Autores (2023).

Nesse sentido, entende-se que para o desenvolvimento da formação pretendida, os pressupostos básicos estão ancorados também pelos objetivos propostos pela ENEF, sob os quais identifica-se que o processo de educar financeiramente ultrapassa a ideia de somente oferecer aos estudantes o conhecimento formal em Educação Financeira. Isso, portanto, combina informação, construção de habilidades e motivação para atingir as mudanças comportamentais necessárias de forma que agreguem valor a fim de melhorar o bem-estar do indivíduo e da coletividade, tendo como facilitadora a

ção) de modo que os participantes possam “interpretar e agir numa situação social e política estruturada pela Matemática” (Skovsmose, 2000, p. 2). Para finalidade de contribuir com um exemplo das atividades que serão trabalhadas nos módulos, um maior detalhamento do módulo III, Cenário: Orçamento, será exposto a seguir:

Quadro 3 – Relação entre objetivos espaciais, objetivos temporais e competências

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: CONEF (2014, p. 17).

Quadro 4 – Recorte do Módulo III – Cenário: Orçamento

CENÁRIO: ORÇAMENTO	
CONTEÚDOS	
1)	Organização das finanças para evitar dívidas;
2)	Identificação de despesas fixas, variáveis e eventuais;
3)	Diferenciação de receitas fixas e variáveis;
4)	Trabalho, emprego e renda;
OBJETIVO	
•	Conceber a importância do orçamento pessoal e familiar como forma de organização e controle financeiro;
•	Formar multiplicadores.
COMPETÊNCIA	
•	Distinguir desejos e necessidades de consumo e poupança no contexto do planejamento financeiro do projeto de vida familiar (C3 CONEF, 2014);
•	Atuar como multiplicador (C7 CONEF, 2014).

Fonte: Autores (2023).

Este módulo poderia começar como na maioria dos cursos, destacando o orçamento como uma parte essencial para alcançar uma vida financeira saudável, enfatizando o que envolve planejar e controlar os gastos, definindo prioridades e evitando o endividamento excessivo ou alertando sobre a importância de reservar uma porcentagem do orçamento para investimentos e poupança, garantindo a construção de um futuro financeiro estável.

No entanto, além desses conceitos básicos que são comumente trazidos em cursos que abordam a EF nas escolas, nesta proposta utiliza-se de um olhar crítico para trazer outros assuntos que o circundam, como por exemplo: trabalho, emprego e renda. Esse debate é necessário, pois para que uma pessoa possa planejar seu orçamento familiar, ela precisa primeiramente de uma renda, seja ela oriunda de um trabalho assalariado ou por fruto de empreendedorismo. E aí emergem outros temas que se interligam, como: assédio moral e o trabalho escravo contemporâneo.

O assédio moral no trabalho pode ter sérias consequências para a vítima, como estresse, ansiedade, depressão e até mesmo problemas físicos. É fundamental que as empresas adotem políticas de prevenção e combate ao assédio moral, promovendo um ambiente de trabalho seguro, respeitoso e livre de abusos. É importante denunciar casos de assédio e buscar apoio de profissionais especializados para lidar com essa situação. Já o trabalho escravo contemporâneo é uma realidade triste e inaceitável, na qual os indivíduos são submetidos a condições degradantes, trabalhando em regime de exploração, sem direitos básicos e liberdade. É um crime que viola os direitos humanos e deve ser combatido por meio de leis mais rigorosas, fiscalização efetiva e conscientização da sociedade sobre os produtos e serviços que podem estar envolvidos nessa prática.

Diante disso, cabe lembrar que geralmente, quando se trabalha orçamentos, os cursos partem de questões que implicam em possuir as finanças e organizá-las, mas a que custo as pessoas estão se

expondo para garantir o seu sustento e organizar suas finanças?

Face ao exposto, uma das sugestões do módulo é apresentar charges que tragam reflexões sobre os temas assédio moral e o trabalho escravo contemporâneo, a fim de gerar discussões e reflexões em grupos. Abaixo um exemplo de charge que pode ser utilizada para abordar os assuntos.

Figura 2 – Charge: Trabalho escravo no Brasil



Fonte: Dulcio (2017).

Essa reflexão crítica que se espera com este módulo busca resgatar a trajetória do combate ao trabalho escravo no Brasil e manter visibilidade para o tema, além de promover um contexto em que aos participantes são distribuídos diferentes cenários (contextos familiares dos quais fazem parte, com rendas definidas, perdas eventuais de emprego e renda, contratação para trabalhos em condições inadequadas, etc.). Dentro desses cenários, os participantes tornam-se os personagens de diferentes famílias fictícias e discutem o orçamento e questões relacionadas às condições do trabalho no Brasil, principalmente para as camadas mais vulneráveis da população.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta de formação apresenta como diferencial uma vertente crítica da Educação Financeira, que tem como viés social a busca por uma abordagem mais humanística, que trabalhe o fortalecimento das capacidades individuais e o empoderamento do cidadão juntamente com a sua emancipação social.

Espera-se que as atividades a serem realizadas nos diferentes módulos evidenciem contribuições no que se refere à produção de significados ao se trabalhar a temática Educação Financeira. Conjectura-se também que essa produção de significados não se limite apenas a conceitos matemáticos, mas que seja interpretada em sentido amplo, como um conjunto de ações evidenciadas pela habilidade de desenvolver a matemática de forma coordenada para tomada de decisões conscientes.

Pretende-se que haja por parte dos professores a produção de reflexões a respeito de questões da realidade que demonstrem a relevância de se desenvolver, de fato, uma Educação Financeira Crítica nas escolas. Nesse sentido, os participantes do curso tornam-se multiplicadores de ideias e, em um processo de (co)formação, demonstram e promovem a criticidade a partir das manifestações pessoais dos indivíduos por meio da análise de situações vinculadas à semirrealidade e à realidade. Desse modo, é cabível que compreendam como a matemática pode afetar o cotidiano da escola e da sociedade, bem como percebam o alcance da articulação entre a Educação Financeira e a Educação Matemática Crítica no processo de formação integral de pessoas

comprometidas com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALRO, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

BAGÉ. **Lei Municipal nº 5.768, de 13 junho de 2017**. Dispõe sobre a inclusão de atividades e conteúdos relativos à Educação Financeira no plano curricular das Escolas de Ensino Fundamental Pública Municipal. Bagé, RS, 2017. [Visualizar item](#)

BANCO CENTRAL DO BRASIL (BCB). **Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF**. Brasília, DF, 2011. [Visualizar item](#)

BRASIL. **Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010**. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. [Visualizar item](#)

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA (CONEF). **Educação Financeira nas escolas: ensino fundamental: livro do professor**. Brasília, DF, 2014.

DULCIO. Charge: Trabalho escravo no Brasil. **Entre Notícias**, Aracaju, 28 out. 2017. [Visualizar item](#)

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Niterói, RJ, v. 4, n. 1, p. 2-17, abr. 2011. DOI: 10.22409/resa2011.v4i1.a21094. [Visualizar item](#)

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO- (OCDE). **Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness**. OCDE, 2005. [Visualizar item](#)

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 13, n.14, p. 66-91, dez. 2000. [Visualizar item](#)

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática). [E-book Kindle].

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em: 09/12/2023

Aceito em: 15/06/2024