

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO  
PRINCÍPIO EDUCATIVO PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO  
FINANCEIRA CRÍTICA**

**WALDIR HENRIQUE FERNANDES DE SOUZA**

**MARINGÁ  
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO PRINCÍPIO  
EDUCATIVO PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA CRÍTICA**

Tese apresentada por WALDIR HENRIQUE FERNANDES DE SOUZA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores.

Orientador:

Prof. Dr.: JOÃO LUIZ GASPARIN

MARINGÁ  
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S729o

Souza, Waldir Henrique Fernandes de

A organização do trabalho pedagógico como princípio educativo para o ensino de educação financeira crítica / Waldir Henrique Fernandes de Souza. -- Maringá, PR, 2025. 153 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. João Luiz Gasparin.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação matemática - Ensino médio. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Didática. 4. Educação financeira. I. Gasparin, João Luiz, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.7

WALDIR HENRIQUE FERNANDES DE SOUZA

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO PRINCÍPIO  
EDUCATIVO PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA CRÍTICA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (Orientador) - DTP/UEM

Prof. Dr. Luciano Ferreira – UNESPAR/Campo Mourão

Profa. Dra. Vanderlea de Lima Inaba – UTFPR/Santa Helena

Profa. Dra. Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais – DTP/UEM

Profa. Dra. Joici de Carvalho Leite – DBI/EAD/UEM

Prof. Dr. Adalberto Ferdnando Inocêncio - UTFPR/Dois Vizinhos  
(suplente)

Profa. Dra. Paula Tamyris Moya – UNESPAR/Apucarana  
(suplente)

Maringá, 27 de março de 2025.

Dedico esse trabalho aos meus pais, Ilza e Waldyr, aos meus irmãos, Aleksandro e Leandra, aos meus cunhados, Denise e Josemar, aos meus sobrinhos, Gabriela, Luan, Kauan, Hives, Vitor e Loreen, à professora Dr<sup>a</sup> Luciana Lacanallo e ao meu professor e orientador Prof. Dr. João Luiz Gasparin e aos demais familiares e amigos, pelo incentivo, carinho e amor.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus que me capacitou e me fortaleceu durante estes anos de estudos, me permitindo chegar até aqui.

À minha família, por toda estrutura que me possibilitou dedicar-me aos estudos.

Ao Prof. Dr. João Luiz Gasparin, não só pela orientação nesse trabalho, mas sobretudo pelo seu apoio.

Aos meus amigos pelo apoio e ajuda.

Aos meus companheiros nas disciplinas, pelo apoio e ajuda.

A professora Dr<sup>a</sup> Luciana Lacanallo, por todo apoio e incentivo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e aos professores pela boa formação que me proporcionaram.

*“Desconfiai do mais trivial,*

*na aparência singelo.*

*E examinai, sobretudo, o que parece habitual.*

*Suplicamos expressamente:*

*não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,*

*pois em tempo de desordem sangrenta,*

*de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,*

*de humanidade desumanizada,*

*nada deve parecer natural,*

*nada deve parecer impossível de mudar”.*

*- Bertolt Brecht*

SOUZA, Waldir Henrique Fernandes de. **A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA CRÍTICA.** n.º de folhas (ex. 153 f.). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Luiz Gasparin. Maringá, 2025.

## RESUMO

Este trabalho buscou como objetivo geral identificar a organização do trabalho pedagógico como princípio educativo para o ensino do componente curricular Educação Financeira no Ensino Médio, a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Este trabalho foi desenvolvido como parte do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, na linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores. Essa pesquisa apresentou os resultados da investigação sobre a organização do trabalho pedagógico como princípio educativo no processo de ensino e aprendizagem de uma educação financeira crítica, por meio do conteúdo ministrado no componente curricular Educação Financeira no Ensino Médio. A proposta está embasada na filosofia Materialista Histórico-Dialética (MHD) e no referencial teórico e metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), por compreender que a Educação Financeira pode ser desenvolvida e apropriada de forma crítica e não apenas para atender a demanda da sociedade capitalista, ou seja, buscamos como tese que a Educação Financeira enquanto um componente curricular do Ensino Médio pode instrumentalizar os estudantes em direção à evolução humana e seu desenvolvimento integral que seja contra a alienação e a hegemonia do sistema capitalista. Desta forma, o problema desta investigação foi assim formulado: Por que e como, no atual contexto socioeducacional, a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, pode ser considerada um princípio educativo no processo de ensino e de aprendizagem da educação financeira crítica no Ensino Médio? Nesse sentido, o componente curricular Educação Financeira deve ser não hegemônico para que o professor consiga mediar o conhecimento científico da educação financeira do estudante de forma que o educando compreenda as contradições sociais, buscando uma educação que promova a emancipação. Para esse desenvolvimento, será necessário auxílio do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, que estão interligados na busca de compreender a educação como um processo social e histórico, marcado por relações contra a alienação do estudante, ou melhor, contra a escola hegemônica. O papel do professor, quando trabalha com a Educação Financeira de forma crítica, é buscar que os estudantes não sejam alienados pelo Estado, que a escola busque que os educandos tenham uma formação crítica. Metodologicamente, foi implementada a Pedagogia Histórico-Crítica de forma qualitativa, utilizando: questionário, diálogo e sequência didática, buscando oferecer encaminhamentos didáticos de ensino ao professor e de aprendizagem ao aluno. Os resultados obtidos pela implementação através da didática da Pedagogia Histórico-Crítica nos auxiliam a compreender que a ação do professor na formação do estudante através da Educação Financeira deve mediar o conhecimento científico de forma dialética e reflexiva, na busca de uma formação contra hegemônica. A nossa investigação indica que o educando, por meio desta forma de trabalho, será capaz de apropriar-se do conhecimento científico de educação financeira de maneira que, na vida real, seja capaz de encontrar estratégias matemáticas para resolver situações-problema da vida cotidiana. Além disso, que consiga utilizar essas ferramentas matemáticas para compreender sua sociedade e buscar a transformação dela, na medida do possível.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Pedagogia Histórico-Crítica; Didática; Educação Financeira; Ensino Médio.

SOUZA, Waldir Henrique Fernandes de. **A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA CRÍTICA.** nº de folhas (ex.153 f.). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Orientador: João Luiz Gasparin. Maringá, 2025.

## ABSTRACT

This work sought as a general objective to identify the organization of pedagogical work as an educational principle for teaching the curricular component Financial Education in High School, based on the assumptions of Historical-Dialectic Materialism (MHD) and Historical-Critical Pedagogy (PHC). This work was developed as part of the doctorate in the Postgraduate Program in Education at the State University of Maringá in the line of research: Teaching, Learning and Teacher Training. This research presented the results of the investigation into the organization of pedagogical work as an educational principle in the teaching and learning process of critical financial education, through the content taught in the curricular component Financial Education in High School. The proposal is based on the Historical-Dialectic Materialist philosophy (MHD) and the theoretical and methodological framework of Historical-Critical Pedagogy (PHC), as it understands that Financial Education can be developed and appropriated in a critical way and not just to meet the demands of capitalist society, that is, we seek as a thesis that Financial Education as a curricular component of High School can equip students towards human evolution and their integral development that is against the alienation and hegemony of the capitalist system. Therefore, the problem of this investigation was formulated as follows: Why and how, in the current socio-educational context, the organization of pedagogical work, from the perspective of historical-critical pedagogy, can be considered an educational principle in the teaching and learning process of critical financial education in high school? In this sense, the Financial Education curricular component must be non-hegemonic so that the teacher can mediate the scientific knowledge of the student's financial education so that the student understands social contradictions, seeking an education that promotes emancipation. For this development, assistance will be needed from Historical-Dialectic Materialism and Historical-Critical Pedagogy, which are interconnected in the search to understand education as a social and historical process, marked by relationships against the student's alienation, or rather, against the school. hegemonic. The role of the teacher when working with Financial Education in a Critical way is to ensure that students are not alienated by the State, and that the school seeks to ensure that students have critical training. Methodologically, Historical-Critical Pedagogy was implemented in a qualitative way using: questionnaire; dialogue and didactic sequence, seeking to offer didactic guidance for teaching to the teacher and learning for the student. The results obtained by implementing Historical-Critical Pedagogy didactics help us understand that the teacher's action in student training through Financial Education must mediate scientific knowledge in a dialectical and reflective way, in the search for counter-hegemonic training. Our investigation indicates that the student, through this form of work, will be able to appropriate the scientific knowledge of financial education so that, in real life, they will be able to find mathematical strategies to solve problem situations in everyday life. Furthermore, you must be able to use these mathematical tools to understand your society and seek to transform it, as far as possible.

**Key words:** Mathematical Education; Didactics; Historical-Critical Pedagogy; Financial Education; High school.

## **LISTA DE ABREVIATURAS / SIGLAS**

BC – BANCO CENTRAL

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS

EF – ENSINO FUNDAMENTAL

EFA – EDUCAÇÃO FINANCEIRA

EFC – EDUCAÇÃO FINANCEIRA CRÍTICA

EM – ENSINO MÉDIO

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IPCA – ÍNDICE NACIONAL DE PREÇOS AO CONSUMIDOR AMPLO

INPC – ÍNDICE NACIONAL DE PREÇO AO CONSUMIDOR

KG – QUILOGRAMA

MF – MATEMÁTICA FINANCEIRA

MHD – MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

PHC – PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

POF – PESQUISA DE ORÇAMENTOS FAMILIARES

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trabalho pedagógico da escola capitalista.....	16
Figura 2 - Trabalho pedagógico como Princípio Educativo.....	17
Figura 3 – Comportamento Financeiro.....	74
Figura 4 – Conhecimento sobre a Educação Financeira .....	75
Figura 5 – Compras por Impulso.....	76
Figura 6 – Autocontrole financeiro .....	77
Figura 7 – Concepções de alunos sobre o salário mínimo .....	84
Figura 8 – Desconhecimento sobre o valor do salário-mínimo .....	85
Figura 9 – Concepções dos alunos sobre a importância da Educação Financeira .....	88
Figura 10 – Concepção de um aluno sobre juros .....	88
Figura 11 – Concepção de um aluno sobre impostos e mercado de trabalho .....	89
Figura 12 – Concepção de um aluno sobre o endividamento .....	90
Figura 13 – Concepção de um aluno sobre a importância do uso do dinheiro na vida .....	90
Figura 14 – Analogia entre a Educação Financeira e uma partida de futebol .....	91
Figura 15 – Desconhecimento sobre a inflação .....	94
Figura 16 – Índices do IPCA .....	96
Figura 17 – Ofertas do Supermercado Muffato 2019.....	98
Figura 18 – Ofertas do Supermercado Muffato 2022.....	99
Figura 19 – Desconhecimento sobre a diferença entre os regimes de juros.....	100
Figura 20 – Equívocos de alunos sobre a inflação nos juros simples e compostos ....	101
Figura 21 – Conhecimentos mais elaborados sobre os juros simples e compostos....	101
Figura 22 – Jogo: O Kapital: Quem Ganhará a Luta De Classes.....	103
Figura 23 – Grupos de alunos realizando a leitura do manual do jogo .....	106
Figura 24 – Questão 1 do <i>Classroom</i> .....	110
Figura 25 – Questão 2 do <i>Classroom</i> .....	110
Figura 26 – Inflação de 2012 até 2022.....	111
Figura 27 – Porcentagem de aumento do salário-mínimo de 2012 até 2023.....	112
Figura 28 – Porcentagem de aumento real do salário-mínimo de 2012 até 2023.....	114
Figura 29 – Equívocos de alunos sobre o aumento real do salário-mínimo em 2016 .	115
Figura 30 – Erros cometidos pelos alunos na porcentagem de aumento real do salário mínimo .....	115
Figura 31 – Concepções dos alunos sobre conceitos de receita, despesa e saldo.....	116
Figura 32 – Desconhecimento sobre os conceitos de receita, despesa e saldo .....	117
Figura 33 – Questão 1 sobre cálculo de porcentagem envolvendo aumento e desconto .....	118
Figura 34 – Questão 2 sobre os conceitos de receita, despesa e saldo .....	119
Figura 35 – Questão 3a sobre o orçamento .....	121
Figura 36 – Questão 3b sobre o desconto .....	121
Figura 37 – Questão 5 sobre juros.....	123
Figura 38 – Questão 6 sobre a importância de porcentagem e juros simples e compostos.....	124
Figura 39 – Questão 6 sobre a importância de porcentagem e juros simples e compostos.....	125
Figura 40 – Questão 7 e 8 sobre porcentagem e aumento real.....	129
Figura 41 – Resposta de alunos sobre a verificação de aumento real de 2012 a 2023 .....	130
Figura 42 – Resposta de alunos sobre a valorização do salário mínimo .....	131
Figura 43 – Resposta de alunos sobre o poder de compra .....	132
Figura 44 – Resposta de alunos sobre a ocorrência de inflação .....	133
Figura 45 – Questão 9 sobre a diferença entre consumo e consumismo .....	133
Figura 46 – Autorreflexão sobre consumismo .....	134

Figura 47 – Resposta dos alunos sobre a diferença entre o consumo e consumismo	136
Figura 48 – Resposta dos alunos sobre a diferença entre juros simples e compostos	136
Figura 49 – Resposta dos alunos sobre a diferença entre receita, despesa e saldo...	137
Figura 50 – Resposta dos alunos sobre o impacto da inflação.....	138
Figura 51 – Resposta dos alunos sobre uma compra em 2019 e 2022 .....	140
Figura 52 – Resposta dos alunos sobre o que é perda do poder de compra.....	141
Figura 53 – Resposta dos alunos sobre a comparação se houve aumento ou perda do poder de compra, utilizando-se de uma mesma compra em 2019 e 2022.....	142
Figura 54 – Resposta dos alunos sobre a comparação se houve aumento ou perda do aumento real de salário, utilizando-se de uma mesma compra em 2019 e 2022.....	142

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	<b>26</b>
2.1 MÉTODO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO.....	26
2.2 A EDUCAÇÃO SEGUNDO MARX .....	31
2.3 O CONTEXTO DA OBRA DE DERMEVAL SAVIANI .....	40
2.4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA.....	47
<b>3. DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA.....</b>	<b>58</b>
3.1 CAMPO DE PESQUISA.....	60
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	60
3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS.....	60
3.4 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS .....	62
3.5 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PARA A ANÁLISE DE DADOS .....	63
<b>4. A EDUCAÇÃO FINANCEIRA CRÍTICA .....</b>	<b>64</b>
4.1 EDUCAÇÃO FINANCEIRA PROPOSTA PELO ESTADO .....	65
4.2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA CRÍTICA (EFC) .....	71
<b>5. DA PROPOSTA À PRÁTICA .....</b>	<b>80</b>
5.1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO ESCOLAR .....	81
5.2 PROBLEMATIZAÇÃO .....	92
5.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO .....	103
5.4 CATARSE .....	117
5.5 PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO ESCOLAR.....	128
<b>6. CONCLUSÃO .....</b>	<b>144</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>149</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação originou-se de nossa ação profissional como professor da disciplina de Matemática nos anos finais da educação básica e no ensino médio e como desafio a responder algumas perguntas que surgiram como resultado de nosso anseio, no atual contexto socioeducacional. Com esta investigação, buscou-se conhecer o tipo de educação financeira que busquei ofertar aos estudantes do ensino médio de uma escola pública estadual.

Diante disso, procurei investigar como a educação financeira pode ser ministrada, de forma crítica, aos alunos do Ensino Médio, considerando o trabalho pedagógico como princípio educativo no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que todo o trabalho escolar e sua organização encontram-se sob a égide do trabalho imaterial, não produtivo, ou seja, "[...] aquele que produz os bens imateriais como a informação, os saberes, as ideias, as imagens, as relações e os afetos" (Negri, 2004, p. 44). Assim,

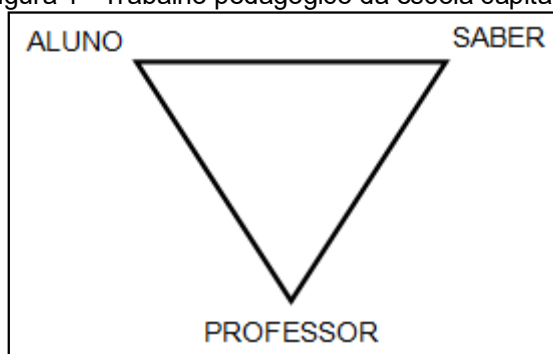
Embora não resulte um bem material e durável como uma televisão ou um par de sapatos, o trabalho imaterial é assim considerado por produzir coisas imateriais como informação, antecipação das necessidades dos clientes, cuidado, conforto, tranquilidade, segurança e sentimento de bem-estar. O trabalho imaterial, nesse sentido, torna-se produtivo porque transforma o consumidor naquilo que diz respeito a seu modo de pensar e agir, ao seu estilo de vida (Grisci, 2008, p. 5).

Sabemos que o trabalho, enquanto criador de valor de uso, é o que transforma a natureza e produz bens úteis para satisfazer as necessidades particulares do ser humano, por isso é um trabalho necessário e essencialmente constitutivo da humanidade. É o labor, como valor de uso, na concepção de Marx (1986), no qual se realiza e mantém a vida dos seres humanos.

No entanto, compreendemos que a organização do trabalho pedagógico, mesmo não sendo um trabalho produtivo, se constitui como princípio educativo, unindo a ação docente e a ação do aluno em vista da formação do cidadão participativo socialmente. Busca-se, assim, a democratização do ensino, ou seja, o acesso a todos, especialmente à classe trabalhadora, ao conhecimento historicamente elaborado e acumulado.

Para entendermos o trabalho como princípio educativo, primeiramente, é necessário compreender como estão organizadas as escolas capitalistas. Freitas (1995) nos mostra que é da seguinte maneira:

Figura 1 - Trabalho pedagógico da escola capitalista



Fonte: (Freitas, 1995. p.101)

Nesse tipo de estrutura apresentada por Freitas (1995), podemos observar que não se prioriza o conhecimento historicamente construído, pois ele utiliza o trabalho alienado como alicerce da educação. Além disso, o aluno se encontra isolado em um dos vértices do triângulo, precisando se ligar ao saber e ao professor, que estão ambos distantes dele, dificultando que o aluno consiga de forma fácil chegar em qualquer um dos dois. Aliás, mostra que o estudante será o responsável por absorver o conhecimento teórico por meio do que o docente explica. No caso, o aluno deverá apreender, praticamente sozinho, o conhecimento que ouviu em aula, ou seja, será o único responsável se não alcançar o esperado.

Reforçamos que, desta forma, o docente é o detector do conhecimento e se encontra solitário em um dos vértices do triângulo, assim como o conhecimento científico e o aluno como um receptor do saber passado pelo professor. Então, o que resta nesse esquema ao aluno é receber as aulas ministradas pelo professor e ser o único responsável por conectar o conhecimento que aprendeu em sala de aula à sua prática social. Com isso, o estudante não consegue, muitas vezes, relacionar nada do seu cotidiano com a sua formação escolar e, conseqüentemente, não estabelecerá conexões entre o trabalho abstrato e o concreto. Esse tipo de sistema hegemônico é evidenciado por Marx (2008) quando escreve:

O operário não é um agente livre. Em demasiados casos, ele é até demasiado ignorante para compreender o verdadeiro interesse do seu filho, ou as condições normais do desenvolvimento humano. No entanto, a parte mais esclarecida da classe operária compreende inteiramente que o futuro da sua classe, e, por conseguinte, da humanidade, depende completamente da formação da geração operária nascente. Eles sabem, antes de tudo o mais, que as crianças e os jovens trabalhadores têm de ser salvos dos efeitos esmagadores do presente sistema. Isto só poderá ser efectuado convertendo a 'razão social' em 'força social' e, em dadas circunstâncias, não existe outro método de o fazer senão através de 'leis gerais' impostas pelo poder do Estado. Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente. Eles efectuam por

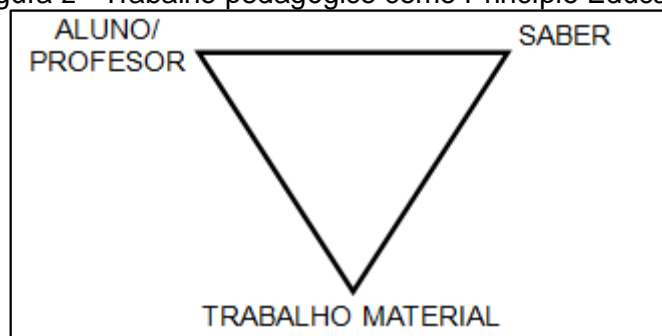
uma medida *[act]* geral aquilo que em vão tentariam atingir por uma multidão de esforços individuais isolados (Marx, 2008, p.5).

Contra essa perspectiva, a escola deve procurar um trabalho como princípio educacional. Para isso, é necessário que a educação persiga um movimento dialético que possibilite o trabalho material, articular teoria e prática para construir o conhecimento; como resultado, o professor e o aluno devem estar no mesmo espaço enquanto se engajam em um movimento dialético com a prática social e trabalhem juntos para realizar novas sínteses. Concordando com isso, Freitas (1995) complementa:

que o fato da educação definir-se por uma forma particular de trabalho, trabalho não material, não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza. Ao contrário, o trabalho material, socialmente produtivo, deve ser o ponto de partida da especificidade da educação como trabalho não material – a educação é trabalho não material no seio da prática social global (Freitas, 1995, p. 100-101).

Ainda, Freitas (1995) acrescenta para melhor compreensão o seguinte esquema:

Figura 2 - Trabalho pedagógico como Princípio Educativo



Fonte: (Freitas, 1995, p.102)

Desse modo, Frigotto (2005) reforça que esta concepção torna-se um princípio educativo se levarmos em conta que a organização do trabalho, na sua forma mais elaborada, é um princípio educativo para cada período, época e sociedade. Assim, entende-se que as classes dominantes decidem a educação para que seus objetivos sejam alcançados. No entanto, quando a classe trabalhadora se une e, conscientemente, percebe que nesse processo é possível buscar estratégias para lutar e procurar uma educação que não seja mercadoria e que tenha bases na humanização, inicia-se uma nova fase do processo educativo no qual a escola tem um papel importante no desenvolvimento de uma consciência crítica e do trabalho imaterial, pois

o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez

mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação. Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (Saviani, 2021a, p. 11-12).

Nessa direção, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) busca desenvolver a consciência histórica para que as pessoas possam ter uma compreensão do mundo ao seu redor e do sistema capitalista, bem como o papel que a educação desempenha no avanço do conhecimento científico e no auxílio em sua formação histórica e social, a fim de ajudar o homem a escapar do estado de alienação necessário para sua emancipação. E assim, precisamos procurar instrumentos que ajudem os alunos a se apropriarem desses conhecimentos científicos e consigam ser seres humanos críticos e libertos.

Nessa perspectiva, compreendemos que no componente curricular de Matemática geralmente os alunos enfrentam muitas dificuldades no conhecimento dos conceitos matemáticos, bem como os professores também, e tais dificuldades fazem com que exista um grande índice de reprovação nesta disciplina; logo, o educador deverá exercer uma função importante para o melhor aprendizado destes alunos, despertando a vontade destes para a prática dos novos conhecimentos para além da sala de aula.

Diante desses fatos, ao analisarmos dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF), realizada no período de 2017-2018 e publicada no ano de 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constatamos uma preocupante estatística que apresenta que mais de um terço da população brasileira não consegue fazer o seu rendimento chegar ao final do mês.

Assim, entendemos a relevância da pesquisa sobre educação financeira (EFA) como componente curricular do Ensino Médio, mostrando a importância desse estudo que envolve as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro.

Buscando investigar como se realiza a educação financeira junto aos jovens, nosso problema de pesquisa foi assim formulado: *“Por que e como”, no atual contexto socioeducacional, a organização do trabalho pedagógico, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, pode ser considerada um princípio educativo no processo de ensino e de aprendizagem da educação financeira crítica no Ensino Médio?*

E, para o desenvolvimento dessa tese, buscamos investigar a organização do trabalho pedagógico como princípio educativo para o ensino de educação financeira para o ensino médio. Nesse sentido, será necessário buscar a concretização dos seguintes objetivos, em sua dimensão escolar e social:

- **Objetivo geral:**  
Identificar a organização do trabalho pedagógico como princípio educativo para o ensino do componente curricular Educação Financeira no Ensino Médio, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico-Dialético;
- **Objetivos específicos:**
- Compreender a organização do ensino de Matemática para o componente curricular de Educação Financeira para que os jovens, em seu cotidiano, fora da escola, sejam capazes de utilizar a Matemática como instrumento que oriente para uma transformação da sociedade mais crítica;
- Compreender as concepções dos estudantes sobre os conteúdos que fazem parte da Educação Financeira.

Diante dos nossos objetivos, acreditamos ser necessário reforçarmos que a organização do trabalho pedagógico se constitui como princípio educativo quando a união do propósito do trabalho e a instrução seguem juntas. Quando garantimos uma educação como princípio educativo, buscamos a democratização do ensino, ou seja, que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento historicamente elaborado e acumulado e não, como muitos dizem, a universalização do ensino.

Acrescentamos ainda que a organização do trabalho pedagógico, como princípio educativo, tem como fundamento a forma atual do trabalho capitalista, tanto em modo material quanto intelectual e imaterial. Nesse processo, os documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dos cursos de formação de docentes e de licenciaturas, constituem-se a forma de gestão escolar que orienta a formação dos futuros professores e, nesse caminhar, as metodologias de ensino de cada docente, em sua área específica de conhecimento, são processos que formam o docente que os utiliza quanto os alunos que se preparam para a futura profissão, sabendo que os fundamentos teórico-práticos possuem a base da forma capitalista de trabalho (Gasparin, 2014).

O professor, ao desenvolver seu trabalho em uma instituição educacional, não é totalmente livre na organização de seu trabalho pedagógico. Então, torna-se primordial conhecer os limites e possibilidades da instituição escolar para não reproduzir mecanicamente a estrutura social durante o exercício do seu trabalho. O ideal é que o docente posicione-se de forma crítica e política sobre ela, a fim de realizar uma formação docente que possibilite ao ser humano realizar-se como pessoa e profissional.

Entendemos que esse processo não é fácil e nem rápido em fazer com que a organização do trabalho pedagógico seja princípio educativo, porém concordamos com Gramsci (2016) que a escola deve ser unitária, ou seja, que ofereça aos estudantes elementos culturais e científicos mais avançados. Acreditamos que o estudante, ao se apropriar desse conhecimento científico, pode se tornar um ser emancipado, ou seja, um indivíduo crítico que adota uma nova postura nas ações individuais e sociais, compreendendo a si mesmo e ao mundo. Essa compreensão é essencial para que o indivíduo crítico busque ações com o objetivo de superar as contradições impostas pela classe dominante.

Para alcançar esse desenvolvimento integral do indivíduo, além do conhecimento científico mais avançado, é imprescindível que a organização do trabalho pedagógico deva relacionar o currículo à idade e ao desenvolvimento intelectual e moral dos estudantes. E para isso vemos que o papel do professor é de certa maneira essencial, pois ele deve buscar programar e antecipar mentalmente suas aulas para não separar teoria da prática. De acordo com isso, Saviani (2021a) nos diz que o trabalho educativo:

é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação

dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2021a, p. 13).

Entendendo a importância de mediarmos os conteúdos aos nossos alunos para que se tornem seres humanos críticos, optamos, entre as várias estratégias existentes, pela utilização da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino do componente curricular de Educação Financeira. Compreendemos que, ao ensinar Educação Financeira, o estudante não é mero coadjuvante que só escuta e reproduz. Assim, o professor procura uma relação dialógica com o estudante durante o processo de aprendizagem, fazendo com que o aluno saia da relação de oprimido e consiga pensar criticamente.

Para que aconteça uma formação em contexto de cidadãos e trabalhadores da educação, na perspectiva de que os educandos se tornem críticos, é necessário conhecer as novas formas de trabalho no sistema capitalista, para entender como elas atuam sobre a formação de professores para prever as formas contra-hegemônicas de luta no processo de formação e atuação docente.

Nessa circunstância, a força material dominante da sociedade capitalista é caracterizada pela posse dos meios de produção, dos produtos dos trabalhos realizados pela classe assalariada; pelo domínio das relações sociais, econômicas e políticas (Gasparin, 2014). Ao se apossar desta materialidade e sua consequente representação intelectual, tem-se como resultado o domínio de concepções das outras instâncias sociais, entre elas a educação e a formação de professores. Esta dependência do pensamento em relação à materialidade não significa, porém, que ela se opera de maneira automática e linear:

Entre um extremo e outro há muitas outras determinações intermediárias, tais como teorias filosóficas; concepções educacionais, científicas e religiosas; novas tecnologias; normas, leis, política educacional; ambiente cultural, tudo isso condiciona a formação docente e o seu fazer. Assim, a educação e, de modo especial, a formação profissional precisa ser repensada, pois, ao mesmo tempo em que ela é uma expressão decorrente de uma determinada forma de trabalho – o capitalismo – pode ser também uma resposta pedagógica contra-hegemônica, contestatória das condições inumanas a que são reduzidos os trabalhadores bem como a formação docente (Gasparin, 2014, p. 04).

Portanto, pode-se considerar que os períodos históricos e as Revoluções Industriais marcam os modelos de trabalho e as consequentes manifestações culturais e educacionais. Destarte, a Terceira Revolução Industrial, denominada de acumulação

ou produção flexível, que conduz à atual fase do sistema capitalista, constitui um novo modo de ser social, sem alterar a essência de sua dominação.

A proposta educacional que convém a esta nova modalidade de produção é a que incentiva a competitividade manifestada na Educação Financeira e Empreendedora, que se torna, segundo o empresariado, o novo paradigma pedagógico.

Segundo Rodrigues (2005), a educação teve o papel de resolver as demandas da industrialização fordista; a educação está sendo agora conclamada a atender as novas demandas do padrão de acumulação flexível, em que evidencia-se a subordinação da educação e da organização do trabalho pedagógico ao sistema capitalista.

A formação docente, por intermédio da organização do trabalho pedagógico, requer uma compreensão adequada do que seja trabalho, para, a partir deste conceito, verificar como ele atua e conforma o processo e os princípios da formação docente e do trabalho do professor no ensino e aprendizagem dos jovens.

Para concluir, o pressuposto filosófico dessa investigação parte do método Materialista Histórico-Dialético (MHD), que tem como reflexão central a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles são constituídos na sua prática, conforme Martins e Lavoura (2018).

Isto posto, a teoria possibilita a análise da dimensão epistemológica da realidade científica que permite à humanidade sistematizar a relação humana entre aquilo que é a realidade natural e social dos sujeitos na sua relação universal-particular-singular. Ao trazer essa dimensão para a pesquisa proposta, compreendem-se as relações universais do trabalho que se deram por meio do processo de hominização e humanização, conforme Saviani (2021a), até o desenvolvimento humano das relações sociais culminar na trajetória que instituiu o trabalho na sociedade capitalista na sua particularidade e que afetou, nos dias atuais, de modo singular, a organização do ensino do professor e da aprendizagem do educando.

Para tanto, apontamos, no primeiro momento, a importância de estudar uma Matemática que não fique somente presa a habilidades de trabalhar com números e operações, mas, sim, que busque estratégias pedagógicas que visem essas habilidades como uma maneira transformadora do meio em que o estudante vive, buscando o melhor aprendizado, enfatizando a importância aos alunos de compreender os conceitos matemáticos e utilizá-los na prática extraescolar.

Outro fator a ser considerado é que o estudo dos conceitos econômicos e financeiros fundamentais deve levar em conta questões que precisam ser discutidas em

conjunto com alíquotas (taxas de juros), inflação, aplicações financeiras (como rentabilidade e liquidez dos investimentos) e impostos. Isso requer a participação interdisciplinar das dimensões cultural, social, política e psicológica, bem como da economia em questões de consumo, emprego e outras questões de trabalho e dinheiro.

É possível, por exemplo, segundo a unidade temática sobre Educação Financeira na BNCC (2018), desenvolver um projeto com história que examine o dinheiro e seu papel na sociedade, a relação entre dinheiro e tempo, diversos tipos de impostos, comportamento do consumidor ao longo da história e estratégias de marketing atuais. Além disso, essas questões podem servir como excelentes contextos para a aplicação de conceitos da Matemática Financeira e para a ampliação e aprofundamento desses conceitos, além de favorecer o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Diante disso, para contribuir para uma educação geral, é necessário, segundo nossa análise, usar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, incluindo atividades cotidianas, fatos das ciências naturais e humanas, questões socioeconômicas e questões tecnológicas que são comunicadas por meio de uma variedade de mídias.

Ao analisar a BNCC, constatou-se a necessidade de a Matemática estar relacionada às demandas das Ciências da Natureza ou Humanas. Os estudantes deverão, por exemplo, ser capazes de analisar criticamente o que é produzido e divulgado nos meios de comunicação (livros, jornais, revistas, internet, televisão, rádio etc.), muitas vezes de forma imprópria e que induzem a erro: generalizações equivocadas de resultados de pesquisa, uso inadequado da amostragem, forma de representação dos dados – escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), etc. Portanto, é necessário discutir as relações de interdisciplinaridade nas ações de ensino do professor e aprendizagem do aluno.

Dessa forma, com base em nossa compreensão de Belfort (2004), reconhecemos que podemos melhorar a formação dos alunos mesmo em nossa realidade atual, tornando-os cientistas matematicamente informados e, conseqüentemente, tornando-os seres mais racionais, capazes de tomar decisões sobre suas vidas ou empregos. Como resultado, podemos perceber o quanto esse conhecimento é importante para os alunos de hoje a fim de melhorar sua educação financeira.

Na busca da apropriação desse conhecimento sobre Educação Financeira de uma forma crítica, nosso trabalho foi desenvolvido em seis seções, sendo que na segunda

seção, apresentamos os fundamentos filosóficos no método dialético do Materialismo Histórico-Dialético e uma discussão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a necessidade de derrotar uma sociedade que não permite a emancipação do ser humano. Compreendemos que, segundo Marx:

a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas "*forces propres*" [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força. (Marx, 2010, p. 54)

Assim, entendemos que a emancipação humana ocorrerá quando o ser humano se libertar de todas as consciências alienadas e, sobretudo, entender o funcionamento do sistema econômico. No entanto, essa realização do sujeito histórico não é apenas a do indivíduo, mas de todos, já que somente de forma coletiva é possível construir uma nova história universal.

Nesse sentido, discutimos em Saviani como a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria verdadeiramente crítica da educação. Segundo Saviani (2021b), trata-se de uma teoria educacional voltada para a compreensão da educação em termos de seu objetivo histórico de desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a realidade social, política e econômica em que o estudante está inserido. Desta forma, a PHC busca um estudante crítico, ou seja, que compreenda as desigualdades, opressões e as relações de alienação do ser humano para perpetuar o poder da classe hegemônica.

A PHC abre as portas para a possibilidade de formular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência ou compromisso seja a emancipação da sociedade e não sua manutenção ou perpetuação. Além disso, mostramos como Gasparin (2012) apresenta uma maneira para desenvolvermos a Didática na implementação dessa pedagogia de forma dinâmica, não tradicional e nem tecnicista, o que significa que os alunos estão sempre em movimento de aprendizado ao longo da aula.

Já, na seção três, trouxemos quais foram as metodologias da pesquisa adotadas e sua fundamentação teórica para o desenvolvimento do nosso projeto educativo.

Na quarta seção, enfatizamos a importância de estudar educação financeira (EFA) e demonstramos a importância deste estudo, que inclui dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além das econômicas, e aborda questões de consumo, emprego e dinheiro. Nesta seção, optamos por ensinar educação financeira utilizando-se da PHC.

Na quinta seção, apresentamos as atividades sugeridas e o planejamento de como desenvolvê-las segundo a didática de Gasparin (2012) para a Pedagogia Histórico-Crítica, delineando a necessidade de cada uma, bem como o processo de como será realizada, além de apresentarmos como foi feita a implementação das atividades e como as desenvolvemos, destacando quais questões foram respondidas com sucesso e como os alunos participaram das discussões e fichas de respostas.

Na última seção, considerações finais, trouxemos, após o desenvolvimento da proposta de trabalho baseada na Pedagogia Histórico-Crítica, uma análise que inclui se os alunos se apropriaram do conhecimento científico ligado à Educação Financeira de forma crítica, ou seja, se desenvolveram conhecimentos através da Matemática e do conhecimento da Sociologia para se reconhecerem como classe social e não serem alienados.

## 2. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 2.1 MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO-DIALÉTICO

Todo esforço acadêmico precisa estar pautado em uma perspectiva metodológica. Para fins de análise, não poderia ser outra a escolha possível senão o método materialista histórico-dialético. Isso porque a criticidade é meio e fim desta pesquisa. Abordar uma educação “acrítica” e supostamente “neutra”, ou ainda, “sem partido”, como esteve em pauta em discussões políticas recentes, é negar o próprio esforço pedagógico, ligado à busca por posicionamento social e político. Não se educa para que o conhecimento seja uma mera contemplação abstrata de erudição e conceitos. Educa-se para uma perspectiva transformadora, que concretiza uma mudança material nas comunidades e na própria história. Para isso, é preciso discutir, ainda que brevemente, o método materialista-histórico e a visão marxista, sobre os quais se assentam as ideias aqui trazidas.

Karl Marx (1818 – 1883) foi um filósofo, economista, sociólogo, jornalista e revolucionário socialista nascido em Trier, na Prússia, que na atualidade faz parte da Alemanha. Suas ideias foram fundamentais não só para a sociologia, mas também para a configuração política e jurídica dos séculos XIX e XX. Podemos exemplificar que, a partir das ideias marxistas, os estados transcendem a noção liberal de direitos e liberdades individuais, buscando promover um Estado do bem-estar social, a partir de ações afirmativas, em busca de isonomia. Como expressão dessa influência, recorda o jurista brasileiro José Afonso da Silva (2005), teve-se na Alemanha a Constituição de Weimar, em 1919, na própria Alemanha, e a Constituição Mexicana de 1917. Ambas foram pioneiras ao trazer direitos sociais e econômicos<sup>1</sup>, influenciadas pelas ideias marxistas.

Feita essa breve contextualização com elementos políticos, jurídicos e históricos, é necessário afirmar que uma das características essenciais do método materialista-histórico é sua ênfase na base material da sociedade como determinante

---

<sup>1</sup> Ainda segundo Silva (2005), se nos direitos civis e políticos, ligados à ideia de liberdade individual, havia um absentismo estatal, nos direitos sociais e econômicos o Estado deve intervir para garantir o mínimo existencial para as pessoas. Tem-se aqui uma crítica à exploração do homem pelo homem que só foi amadurecida à luz das ideias marxistas e da indignação com as desigualdades sociais.

das superestruturas ideológicas e políticas. Segundo esta perspectiva, as condições materiais de produção e a luta de classes são os motores que impulsionam o desenvolvimento histórico. Com efeito, as instituições sociais, as ideias e as formas de governo são entendidas como reflexos das relações de produção dominantes em uma dada época (Marx, 2013).

As lutas de classes ostentam a condição de ser uma constante dicotomia na história, como uma tese e uma antítese. A partir dessas contradições, a sociedade vai gradativamente se consolidando em síntese numa ótica revolucionária. Essa visão estava presente na ideia hegeliana, no entanto, Marx se colocará, em certa medida, como contraponto a Hegel:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (Marx, 2013, p. 90).

Assim, o pensamento marxista é dotado de concretude e significado histórico, não se restringindo a uma abstração filosófica. Sobre isso, é preciso trazer uma outra citação do autor bastante enriquecedora para a compreensão do método, embora se apresente extensa:

Se consideramos um dado país de um ponto de vista político-econômico, começamos com sua população, sua divisão em classes, a cidade, o campo, o mar, os diferentes ramos de produção, a importação e a exportação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex., trabalho assalariado, capital, etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço, etc. O capital. p. ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [Abstrakta] cada vez mais finos, até que tivesse chegado a determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações. A primeira via foi a que tomou historicamente a Economia em sua gênese. Os economistas do século XVII. p. ex., começam sempre com o todo vivente, a população, a nação, o Estado, muitos Estados etc.; mas sempre terminam com algumas relações determinantes, abstratas e gerais, tais como a divisão do trabalho, necessidade, valor etc., que depois descobrem por meio da análise.

Tão logo esses momentos singulares foram mais ou menos fixados e abstraídos, começaram os sistemas econômicos, que se elevaram dos simples, como trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, até o Estado, a troca entre as nações e o mercado mundial. O último é manifestamente o método cientificamente correto. O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (Marx, 2011. p.54).

Dessarte, é preciso nesse momento comentarmos que Marx se encontra na nova dialética, que segundo Foulquié (1974), ela permite a contradição, ou seja,

a nova dialética vê a contradição nas coisas que simultaneamente são e não são e desta contradição faz o *fulcro* essencial da atividade dos seres que, sem ela, seriam inertes. Também não devemos julgar-nos em erro sempre que se é levado a formular proposições contraditórias; sem dúvida será preciso superar esta contradição, mas sem rejeitar nem um nem outro dos membros da alternativa (Foulquié, 1974, p. 40).(Grifo do autor).

Em função disso, como se verá adiante, o professor, ao trabalhar com Materialismo Histórico-Dialético - MHD, não está apenas se projetando numa perspectiva empírica e pragmática, ele está unindo a transformação material do percurso pedagógico a uma consciência filosófica. Esta, por seu turno, dotada de criticidade e reflexão, mas que não se esgota na mera abstração. A reflexão, neste caso, gera ação e, a partir de ações concretas, se tem a transformação social, fruto do esforço revolucionário.

O trabalho ocupa uma posição central na teoria aqui discutida, sendo considerado como uma atividade fundamental que molda tanto a estrutura social quanto a própria condição humana. Para Marx (2013), o trabalho não é apenas uma atividade econômica, mas também um processo social e histórico que define as relações entre os seres humanos e a natureza, assim como entre si mesmos. Na visão marxista, o trabalho é o meio pelo qual os seres humanos transformam a natureza para atender às suas necessidades materiais. Por meio do trabalho, os indivíduos não apenas produzem bens e serviços, mas também criam relações sociais específicas, determinadas pelo modo de produção predominante em uma sociedade. Assim, o trabalho não é apenas uma atividade isolada, mas sim um processo socialmente mediado que reflete e reproduz as estruturas de poder e dominação existentes.

Uma das principais contribuições dessa visão foi a análise das relações de produção capitalistas, nas quais o trabalho assume uma forma alienada. Nesse contexto,

os trabalhadores são alienados do produto de seu trabalho, do processo de produção e até mesmo de si mesmos, pois são tratados como meros instrumentos de produção dentro de um sistema que visa a acumulação de capital. Essa alienação resulta em uma sensação de estranhamento e falta de realização para os trabalhadores, que não têm controle sobre o produto de seu próprio trabalho nem sobre as condições em que ele é realizado (Marx, 2013).

Outrossim, Marx (2013) também destacou a exploração inerente ao sistema capitalista, onde os trabalhadores são pagos por apenas uma fração do valor que produzem, enquanto os proprietários dos meios de produção (os capitalistas) acumulam lucros excedentes. Essa exploração é vista como uma fonte fundamental de desigualdade e injustiça social, que perpetua a divisão entre a classe trabalhadora e a classe dominante. No entanto, este filósofo não via o trabalho apenas como uma fonte de opressão, mas também como uma potencial fonte de libertação. Ele acreditava que, valendo-se da luta de classes e da conscientização dos trabalhadores sobre sua condição, seria possível superar as relações de produção capitalistas e construir uma sociedade mais justa e igualitária, na qual o trabalho seria realizado de forma livre e autônoma, em benefício de toda a comunidade.

Em suma, a análise marxista sobre o trabalho oferece uma perspectiva crítica sobre as estruturas sociais e econômicas de sua época, destacando tanto as contradições quanto as possibilidades de transformação radical. A consciência do trabalhador sobre sua exploração leva à criticidade e prospecção de teses que, ao se deparar com as resistentes antíteses dos determinismos do sistema, fomenta-se a luta pela afirmação da sociedade justa e sem classes como uma síntese possível.

Ainda segundo o autor:

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (Marx, 1968, p. 208).

Assim sendo, o primeiro passo é obter uma compreensão básica da realidade empírica e, por meio de estudo teórico, movimento mental e abstrações, chegar à realidade concreta – uma realidade pensada e compreendida à luz da necessidade de mudança. Educação é sinal de transformação social e, antes disso, de transformação de

sujeitos, tanto do educador quanto do educando, já que se tem nessa relação bilateralidade, reciprocidade e não autoritarismos.

A ideia deve se voltar para a matéria. A abstração intelectual deve movimentar a revolução social:

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria [Stoff] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori (Marx, 2013. p.90).

Segundo Davydov (1988), apropriamo-nos de um conhecimento sabendo que a filosofia de Marx procura atuar dessa maneira quando fala do trabalho, enquanto realidade transformadora da história. Então podemos dizer que Saviani, ao criar sua teoria, baseou-se em Marx, pois Saviani (2021a) considera o trabalho educativo uma produção direta e intencional para se projetar mudanças sociais, e Duarte (2012) explica que:

Em vários outros momentos de sua obra Saviani demonstra apoiar-se na análise ontológica feita por Marx em "O Capital", da natureza essencialmente teleológica do processo de trabalho. Assim, Saviani não poderia deixar de definir o trabalho educativo como uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e não intencional. Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. Em primeiro lugar, trata-se de uma relação direta entre educador e educando e, em segundo lugar, o resultado direto do trabalho educativo deve ser a humanização do indivíduo (Duarte, 2012. p.54).

A teleologia do trabalho é transformar a sociedade. Na ideia marxista, uma ditadura do proletariado seria romper com a lógica burguesa exploradora e fazer com que se desconstrua o monopólio dos meios de produção gerador de desigualdades. A análise parte do princípio de que as relações de produção capitalistas geram contradições e injustiças que se tornam cada vez mais evidentes à medida que o sistema se desenvolve. Nesse contexto, a reflexão crítica é ímpar ao permitir que os trabalhadores compreendam sua condição de exploração e alienação dentro do sistema capitalista. Ao refletir sobre suas próprias experiências e sobre as estruturas sociais que as perpetuam, os trabalhadores são capazes de desenvolver uma consciência de classe e reconhecer seus interesses comuns como uma classe oprimida. Essa conscientização é o primeiro passo em direção à ação coletiva e à transformação revolucionária.

Não se faz educação sem revolução. A própria ideia de aprender se amolda a uma perspectiva de resistência quanto à ignorância e inauguração de um novo modo de pensar, valendo-se de premissas intelectuais novas. A educação acontece a partir da revolução e esta só ocorre à luz da criticidade. Tem-se então o seguinte trajeto: a crítica gera reflexão, a reflexão se desdobra em ações concretas que constroem gradativamente um processo revolucionário. Por fim, como resultante dessa atividade intelectual e pragmática, tem-se a transformação social.

## **2.2 A EDUCAÇÃO SEGUNDO MARX**

No cenário das primeiras revoluções industriais, o clima que tomava conta tratava de otimismo e certeza diante de tantas evoluções e supostos avanços. Hoje, em uma espécie de segunda modernidade, como recorda Beck (2011), tem-se um cenário incerto, repleto de riscos e temores. Pode-se perceber que a lógica da produção em massa e do progresso industrial traz suas consequências indesejadas, como, por exemplo, a crise ambiental diante da ausência de preocupação com a sustentabilidade. Essa segunda modernidade, ou ainda, pós-modernidade, está inserida em um contexto de liquidez e fragilidade, nas palavras do sociólogo polonês Zigmunt Bauman (2001), seja nas relações pessoais ou econômicas. Como contraponto ao adjetivo “líquido”, sedimenta-se aquilo que, supostamente, é “sólido”. Com isso, não há como não trazer aqui a frase de Marx e Engels (1993), salientando que tudo que é sólido desmancha no ar. Esses dizeres inclusive deram título a uma obra de Marshal Berman (2007) que salienta a instabilidade dos últimos cinco séculos em que, em um espaço curto de tempo, ruíram-se tantas certezas consolidadas. Logo, não se pode hoje realizar uma releitura do pensamento marxista, desprezando a fragilidade pós-moderna. Com esse pano de fundo, mostra-se necessário, inclusive, refletir sobre o conceito de educação.

O conceito marxista de educação é profundamente enraizado em sua teoria do materialismo histórico e dialético, sobre o qual já se falou acima, bem como em sua crítica ao capitalismo. Nessa perspectiva, a educação não é um processo neutro, mas está intimamente ligada às relações de produção e à estrutura de classes da sociedade: “A burguesia mesma, portanto, fornece ao proletariado os elementos de sua própria educação, isto é, armas contra si mesma” (Marx, 1993, p. 8). Quando há a difusão de

educação, conseqüentemente, há os meios para a formulação de um pensamento potencialmente revolucionário e dotado de criticidade. Uma educação que não possa ser vista como realidade crítica e com potencial transformador (revolucionário) não pode ser intitulada com esse nome, sendo mais próxima da ideia de “alienação” e da superestrutura, a qual, por sua vez, corresponde ao aglomerado instrumental que visa a manutenção do poder das classes dominantes<sup>2</sup>.

Marx (2013) argumentava que a educação, em sociedades capitalistas, funciona como um mecanismo ideológico para perpetuar a dominação da classe capitalista sobre a classe trabalhadora. Segundo ele, a ideologia dominante em uma sociedade é a ideologia da classe dominante, e a educação serve para internalizar e reproduzir essa ideologia nas mentes das novas gerações. A educação, portanto, se mostra como alienação, porquanto se consolida na manutenção do *status quo* e na perpetuação das relações de produção existentes. A alienação é uma característica central do trabalho sob o capitalismo. Os trabalhadores são alienados do produto de seu trabalho, do processo de trabalho, de sua essência humana e de outros seres humanos. O conceito de educação, destarte, pode ser visto tanto como uma ferramenta de alienação quanto como um potencial meio de emancipação. No sistema educacional capitalista, os estudantes podem ser alienados ao serem treinados para se tornarem meros trabalhadores, preparados para se encaixarem no sistema produtivo sem questioná-lo. No entanto, uma educação crítica e emancipadora pode ajudar a conscientizar os indivíduos sobre sua condição de alienação e capacitá-los para lutar por uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, tudo isso nasce do acesso à educação, cabendo aos docentes a incumbência de refletir criticamente sobre a sociedade e extrair da educação seu potencial emancipatório. Com isso, mesmo em uma sociedade capitalista e com foco na alienação, pode-se começar o intento revolucionário a partir da educação e, como decorrência dela, toda a sociedade caminha para sua justa evolução. A evolução, por sua vez, depende, inevitavelmente, da revolução, a qual surge a partir da reflexão e da educação.

O que se tem na obra marxista é a proposta de uma educação politécnica, que combina o ensino teórico e prático, permitindo aos indivíduos desenvolverem plenamente suas capacidades intelectuais e manuais. Ele postulava que essa forma de educação

---

<sup>2</sup> Um exemplo trazido por Marx (2013) de elemento da superestrutura é o próprio discurso religioso. Não é à toa que se tem sua célebre menção à religião como ópio do povo, tendo em vista que, frequentemente, o discurso divino impõe resignação que contraria a ideia revolucionária de transformação social.

seria essencial em uma sociedade comunista, em que a divisão entre trabalho intelectual e manual seria superada. A educação politécnica capacitaria os indivíduos a participar ativamente em todas as esferas da vida social e produtiva, promovendo uma sociedade mais igualitária e menos alienada. Marx (2013) via a educação como uma ferramenta potencialmente revolucionária. Ele acreditava que uma educação crítica poderia ajudar a despertar a consciência de classe entre os trabalhadores, levando-os a perceber a necessidade de uma revolução para derrubar o sistema capitalista. A educação, portanto, teria uma função fundamental na formação de uma consciência de classe e na preparação dos trabalhadores para a luta revolucionária (Marx, 2013).

Inexiste possibilidade de dissociar o pensamento sobre educação do pensamento acerca do próprio homem:

Quanto ao conceito de homem, remetemo-nos aqui [...]: a) o papel central e dialético do trabalho; b) a idéia (*sic*) de homem *omnilateral* (na qual harmoniza “tempo de trabalho” e “tempo livre”). [...] não é possível falar de educação sem referir-se à realidade socioeconômica e à luta de classes que a caracteriza e sustenta. Desse modo, a educação perde todo o aspecto idealista e neutro, bem como rejeita toda reminiscência romântica antiindustrial. Esse modelo interpretativo introduziu duas propostas consideradas revolucionárias: a) a referência ao trabalho produtivo, que se punha em contraste com toda uma tradição educativa intelectualista e espiritualista; b) a afirmação de uma constante relação entre educação e sociedade (Ferreira Junior; Bittar, 2008, p. 640) (Grifo dos autores)

O conceito de homem *omnilateral* (ou homem total) é uma ideia central em sua visão de emancipação humana e desenvolvimento integral. Esse termo se contrapõe à ideia de alienação e especialização restritiva imposta pelo sistema capitalista. No sistema capitalista, o autor argumenta que os trabalhadores são alienados de várias maneiras. Eles são alienados do produto do seu trabalho, do processo de produção, da sua essência humana e dos outros seres humanos. A especialização extrema exigida pelo capitalismo, onde os trabalhadores se tornam peritos em uma única tarefa ou função, contribui para essa alienação, limitando o desenvolvimento completo das capacidades humanas. Esse tipo de especialização restringe o potencial humano, transformando indivíduos em "parciais" em vez de "totais". O conceito de homem *omnilateral* refere-se a um indivíduo que se desenvolve de maneira completa e integral, tanto em suas capacidades físicas quanto intelectuais. Em uma sociedade comunista, onde a divisão do trabalho seria superada, os indivíduos teriam a oportunidade de desenvolver plenamente todas as suas habilidades e potencialidades, sem serem confinados a uma única função ou tarefa. Para Marx, o desenvolvimento integral do ser humano envolve a

superação da divisão entre trabalho manual e intelectual. Ele acreditava que, em uma sociedade comunista, todos os indivíduos teriam a oportunidade de engajar-se em uma variedade de atividades produtivas e criativas, permitindo um desenvolvimento harmonioso de todas as suas capacidades. Esse desenvolvimento integral seria possível em uma sociedade onde a produção é organizada de forma a satisfazer as necessidades humanas em vez de maximizar o lucro (Marx, 2013).

Ainda, mostra-se pertinente registrar:

O homem, portanto, possui todas as condições objetivas e subjetivas para atuar com vontade própria e conscientemente, pois é esse caráter voluntário e universal da atividade humana que se contrapõe ao domínio da naturalidade e da casualidade. Mas, as relações sociais de produção assentadas na propriedade privada dos meios de produção alienam o próprio homem da sua capacidade de agir conscientemente; e, por conseguinte, esse mesmo homem passa a não mais dominar as relações sociais necessárias ao seu desenvolvimento material e espiritual, mas a ser dominado - não é indivíduo total, mas membro unilateral de uma determinada esfera, e vive, numa palavra, no reino da necessidade, e não no da liberdade (Ferreira Junior; Bittar, 2008, p. 642).

Ora, o homem omnilateral representa a visão de Marx (2013) de uma humanidade emancipada, onde os indivíduos não são mais reduzidos a meros instrumentos de produção, mas são capazes de desenvolver todas as suas potencialidades. A emancipação humana, nesse sentido, envolve a superação das barreiras impostas pelo capitalismo e a criação de condições sociais que permitam o desenvolvimento pleno e integral de todos os indivíduos. O papel dialético do trabalho é fundamental para entender sua teoria do materialismo histórico e sua visão sobre a transformação social. O trabalho não é apenas uma atividade econômica, mas um processo dinâmico e contraditório que molda a realidade material e social. Pode-se vislumbrar o trabalho como a atividade humana essencial que transforma a natureza e cria a realidade material. Ao trabalhar, os seres humanos não apenas adaptam a natureza às suas necessidades, mas também se transformam no processo. O trabalho é, portanto, uma atividade criativa e produtiva que define a essência do ser humano. No sistema capitalista, o trabalho assume uma forma alienada. Os trabalhadores são alienados de várias maneiras: do produto do seu trabalho, do processo de produção, de sua essência humana e dos outros seres humanos. Essa alienação resulta das relações de produção capitalistas, onde o trabalho é mercantilizado e os trabalhadores são explorados para gerar lucro para a classe capitalista.

Sobre o conceito de dialética, é interessante o registro de que ela se dá a partir de uma dupla perspectiva que já se ilustrou acima, sendo criticidade e revolução:

A dialética, na sua forma racional, causa escândalo e horror à burguesia e aos porta-vozes de sua doutrina, porque sua concepção do existente, afirmando-o, encerra, ao mesmo tempo, o reconhecimento da negação e da necessária destruição dele; porque apreende, de acordo com seu caráter transitório, as formas em que se configura o devir; porque enfim, nada se deixa impor, e é, na sua essência, crítica e revolucionária (Marx, 1968, p. 17).

A dialética do trabalho refere-se às contradições inerentes ao processo de trabalho sob o capitalismo. Por um lado, o trabalho é uma atividade criativa e emancipadora que permite aos seres humanos realizarem seu potencial. Noutra vértice, no contexto do capitalismo, o trabalho é uma fonte de alienação e exploração. Essas contradições criam as condições para a luta de classes, na qual os trabalhadores, ao se conscientizarem de sua situação de exploração, podem se organizar para transformar as relações de produção. O trabalho se apresenta também como um elemento crucial na formação da consciência de classe. A experiência compartilhada de exploração e alienação no local de trabalho pode levar os trabalhadores a desenvolver uma consciência de sua posição de classe e de seus interesses comuns. Essa consciência de classe é essencial para a mobilização e a luta por uma sociedade justa. A superação da alienação do trabalho é muito relevante em uma sociedade comunista. Em uma sociedade pós-capitalista, o trabalho seria organizado de forma a satisfazer as necessidades humanas, e não o lucro. Os trabalhadores teriam controle sobre o processo de produção e o produto de seu trabalho, permitindo um desenvolvimento pleno e integral de suas capacidades. Em uma sociedade comunista, o trabalho assumiria um papel emancipador, permitindo o desenvolvimento integral do ser humano. Esta filosofia imaginava uma sociedade onde a divisão entre trabalho manual e intelectual seria superada, e onde os indivíduos poderiam participar de uma variedade de atividades produtivas e criativas. Esse desenvolvimento *omnilateral* seria uma realização plena das potencialidades humanas e, justamente aí, a educação tem uma função indispensável (Marx, 2013).

A educação, segundo Marx (2013), é um conceito que transcende o simples ato de instruir ou transmitir conhecimento, englobando uma crítica radical às estruturas de poder e às relações de produção no capitalismo. A visão marxista via a educação como um instrumento ideológico fundamental para a manutenção das relações de dominação de classe. Em sociedades capitalistas, a educação é moldada para reproduzir a ideologia

da classe dominante, funcionando como um mecanismo que perpetua a alienação e a exploração dos trabalhadores. Para o autor, a educação deve ser compreendida à luz de sua teoria do materialismo histórico, onde as condições materiais e as relações sociais de produção determinam a superestrutura ideológica, incluindo o sistema educacional. A educação, assim, não é neutra; ela está imersa nas contradições e conflitos de classe que caracterizam a sociedade capitalista. Nesse contexto, a escola funciona como um aparelho ideológico do Estado, onde se inculcam valores, comportamentos e conhecimentos que reforçam a hegemonia da burguesia e preparam os indivíduos para se encaixarem no sistema produtivo sem questioná-lo.

A alienação, como visto, está profundamente ligada à sua visão da educação. No capitalismo, os trabalhadores são alienados não apenas do produto de seu trabalho, mas também do processo de produção e de sua própria essência humana. A educação, quando orientada pela lógica capitalista, contribui para essa alienação ao transformar os indivíduos em meros componentes da máquina produtiva, especializados em tarefas restritas e desprovidos de uma compreensão crítica de sua realidade social. A especialização estreita, promovida pelo sistema educacional capitalista, limita o desenvolvimento integral dos indivíduos, reduzindo-os a funções específicas que servem aos interesses do capital. Em contrapartida, tem-se a proposta de uma educação politécnica como parte de sua visão de uma sociedade comunista. Essa forma de educação combina o ensino teórico e prático, permitindo que os indivíduos desenvolvam todas as suas capacidades de maneira integrada. A educação politécnica é, portanto, emancipadora, pois visa superar a divisão entre trabalho manual e intelectual, promovendo o desenvolvimento *omnilateral* do ser humano. Em uma sociedade comunista, a educação não estaria mais subordinada às necessidades do capital, mas seria organizada de acordo com as necessidades e potencialidades humanas, capacitando os indivíduos a participarem ativamente em todas as esferas da vida social e produtiva (Marx, 2013).

A dimensão revolucionária da educação não pode ser subestimada. Via-se a educação crítica como um meio essencial para despertar a consciência de classe entre os trabalhadores. Uma educação que fomente o pensamento crítico e a compreensão das contradições do capitalismo pode capacitar os trabalhadores a reconhecerem sua condição de exploração e alienação, levando-os a lutar por uma transformação radical da sociedade. Essa educação crítica e emancipadora é vista como um elemento

fundamental na formação de uma consciência revolucionária, necessária para a superação do capitalismo e a construção de uma sociedade comunista (Marx, 2013).

Assim, a educação em Marx é uma prática profundamente dialética, onde o processo educativo reflete e contribui para as lutas sociais. Em uma sociedade capitalista, a educação perpetua a dominação de classe e a alienação. No entanto, ao ser reorientada para servir às necessidades humanas e promover o desenvolvimento integral, a educação pode se tornar uma força revolucionária, capacitando os indivíduos a transformarem a realidade material e social em direção a uma sociedade justa e igualitária. Portanto, a educação, para Marx, é tanto um reflexo das relações de produção quanto um potencial agente de transformação social, essencial para a emancipação humana e a construção de uma nova ordem social.

Segundo Antonio Gramsci (1982), é mister refletir sobre a questão dos intelectuais dentro das estruturas sociais e econômicas. Ele questiona se os intelectuais constituem um grupo autônomo ou se são formados organicamente por cada grupo social com base em suas necessidades econômicas e funções produtivas. O autor postula duas formas distintas de criação de intelectuais. A primeira corresponde a intelectuais orgânicos. Surgem de cada novo grupo social, que cria para si intelectuais que ajudam a consolidar a função do grupo não só no campo econômico, mas também no social e político. Por exemplo, o empresário capitalista precisa desenvolver uma série de competências técnicas e organizacionais que vão além de sua função produtiva, incluindo a capacidade de organizar a sociedade em torno de suas necessidades. A segunda se trata de intelectuais tradicionais. São aqueles que já existem antes do surgimento de novos grupos sociais e que muitas vezes parecem independentes ou autônomos. Um exemplo clássico é o clero, que durante longos períodos históricos monopolizou funções importantes como a educação, a moral e a justiça. Esses intelectuais tendem a se ver como um grupo à parte, mas, na realidade, estão ligados a estruturas de poder preexistentes, como a aristocracia fundiária.

Gramsci (2016) também argumenta que todos os homens, em certa medida, exercem uma função intelectual, pois todas as atividades humanas envolvem um componente de elaboração intelectual, seja ela mais prática ou teórica. No entanto, os intelectuais, como uma categoria social, são aqueles cuja principal atividade profissional é de natureza intelectual. A criação de novos intelectuais consiste em organizar a atividade intelectual existente em todos os indivíduos e vinculá-la ao esforço prático, para formar uma nova concepção do mundo. Ele sugere que a educação técnica, vinculada

ao trabalho industrial, deve ser a base para esse novo tipo de intelectual. A complexidade e o desenvolvimento de uma sociedade podem ser medidos pela organização e hierarquização das suas instituições educacionais, que produzem intelectuais de diferentes níveis e especializações.

A escola politécnica, como um modelo educacional, emerge da intersecção entre a formação técnica e científica, promovendo uma educação voltada para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Esse modelo, historicamente, tem suas raízes no período da Revolução Industrial, quando a demanda por profissionais qualificados em áreas técnicas se tornou premente para o avanço tecnológico e econômico das nações. A escola politécnica, nesse contexto, surge como uma resposta às necessidades de um mercado cada vez mais exigente, que demanda não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas que possam ser imediatamente aplicadas na indústria. Entretanto, ao refletir criticamente sobre o papel da escola politécnica na contemporaneidade, é imprescindível considerar as mudanças paradigmáticas que a sociedade vem enfrentando. A aceleração tecnológica e a complexificação das relações sociais e econômicas exigem uma revisão do modelo educacional politécnico tradicional. A formação técnica, por si só, pode não ser suficiente para preparar os alunos para os desafios do século XXI, onde habilidades como pensamento crítico, criatividade, colaboração e adaptabilidade são igualmente importantes (Saviani, 2018).

Na história da educação brasileira, as propostas para a educação pública sob uma perspectiva socialista emergiram na década de 1980, durante o processo de redemocratização do país após vinte anos de ditadura militar. Essas propostas confrontavam visões que viam a escola como um aparelho ideológico do Estado burguês, destinado a perpetuar a dominação capitalista. A instituição escolar, como parte dos "aparelhos ideológicos de Estado", contribui para a reprodução das relações de produção e a manutenção da estrutura social existente, mascarando a ideologia dominante sob a aparência de neutralidade. Nos anos 1980, as ideias gramscianas começaram a ganhar destaque, oferecendo uma nova perspectiva que apoiava a defesa da educação pública e de qualidade para todos. Gramsci, diferentemente de Althusser descrevia a escola como um espaço de luta pela hegemonia cultural, onde poderia se promover uma educação que contribuísse para a transformação social. Com a ascensão do referencial gramsciano, as teorias que viam a escola apenas como um aparelho de reprodução social começaram a perder força (Duarte, 2012).

Entretanto, a partir da década de 1990, a influência de Gramsci na educação brasileira começou a declinar, levando à reflexão sobre as razões desse refluxo. No Brasil, durante a década de 1970, sob a repressão da ditadura, as análises educacionais estavam alinhadas com a teoria da reprodução, que associava a escola à perpetuação das estruturas sociais e econômicas dominantes. As ideias de outros teóricos ganharam força ao criticar o papel da escola na manutenção da estratificação social. Essas críticas eram parte de uma visão mais ampla que considerava a escola como um instrumento da dominação capitalista, incapaz de promover uma verdadeira igualdade de oportunidades. Além disso, ascendeu-se a defesa até da desescolarização, propondo que a educação deveria ser desinstitucionalizada para evitar a reprodução das desigualdades sociais. Nesse contexto, a educação pública foi amplamente criticada por sua função de manter a ordem social existente, com teorias que associavam o sistema educacional à reprodução das relações de poder. Essas críticas, predominantemente originárias de países como França e Estados Unidos, refletiam uma desconfiança generalizada na capacidade da escola pública de atuar como um agente de transformação social, o que acabou influenciando as perspectivas sobre a educação no Brasil durante e após a ditadura militar (Saviani, 2018).

A perspectiva histórico-crítica define a politécnica como o domínio dos fundamentos científicos das técnicas modernas no processo de trabalho produtivo, destacando a importância de atividades como o trabalho com madeira e metal na escola média. Consolida-se a proposta de uma escola politécnica como resposta à modernidade técnica, defendendo-a mesmo após a queda do bloco socialista e colaborando na elaboração do Decreto nº 5.154/2004, que institui uma concepção de educação voltada para a superação da divisão social do trabalho. A noção de politecnia como uma ferramenta de emancipação educacional é discutida à luz das críticas ao sistema educacional no "socialismo real", no qual o conceito foi distorcido e perdeu seu significado original. Vê-se que, sob Stalin, politecnia passou a ser vista como multiplicidade de preparações profissionais, desconectada da formação intelectual e do vínculo entre ciência e trabalho, mas vê-se que posteriormente houve um retorno ao verdadeiro significado das indicações marxianas. No entanto, reafirma-se a crítica à ausência de democracia e a repressão no "socialismo real", que impediu a renovação de ideias e promoveu um marxismo dogmático. A análise aqui posta sugere que a "politecnia" do socialismo real não corresponde à concepção marxiana de

"*omnilateralidade*" e que a ideia de politecnia, adotada na política educacional brasileira, se baseia mais no modelo soviético do que na reflexão gramsciana (Saviani, 2018).

### **2.3 O CONTEXTO DA OBRA DE DERMEVAL SAVIANI**

Dermeval Saviani é uma figura central no cenário da educação brasileira, cujas contribuições teóricas e práticas emergem de um contexto social e histórico marcado por profundas transformações políticas e culturais. Nascido em 1943, Saviani viveu sua formação e desenvolvimento intelectual durante um período de intensa efervescência política no Brasil, incluindo a ditadura militar (1964-1985), que exerceu uma influência significativa sobre seu pensamento e produção acadêmica. Sua obra está profundamente enraizada na tradição marxista, e ele é conhecido por desenvolver a teoria da pedagogia histórico-crítica, que busca articular uma compreensão crítica da educação como um fenômeno social vinculado às condições materiais e históricas de produção (Marsiglia, 2017).

Saviani nasce no término da chamada "Era Vargas". Durante o período do Estado Novo (1937-1945), Vargas implementou uma série de reformas que visavam a centralização do poder e a promoção de um nacionalismo integrado. No campo da educação, essa política se traduziu na criação de um sistema educacional mais uniforme e centralizado, com a implementação de um currículo nacional que buscava padronizar o ensino em todo o território nacional. A ideia era formar um cidadão nacional com uma identidade comum, alinhada aos interesses do Estado e aos valores do nacionalismo promovido pelo regime. Uma das principais mudanças foi a tentativa de consolidar a educação primária e secundária, com um foco particular na educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1942, foi um marco importante desse período. Esta lei estabeleceu um sistema educacional mais estruturado, criando diretrizes para a organização e funcionamento das escolas e propondo a ampliação da cobertura escolar. No entanto, a implementação dessas diretrizes enfrentou desafios significativos devido à falta de recursos e à desigualdade regional, que perpetuaram a disparidade na qualidade da educação entre diferentes áreas do país (Ghiraldelli Júnior, 2014).

O regime também promovia uma forte centralização do controle educacional, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, que mais tarde seria

reorganizado como o Ministério da Educação e Cultura em 1937. A centralização visava garantir uma maior uniformidade nas políticas educacionais e na aplicação das reformas propostas. O governo também incentivou a formação de professores e a criação de escolas técnicas e profissionais, alinhadas com a necessidade de modernização econômica e industrial do país. Contudo, a eficácia dessas políticas foi limitada pela ausência de um planejamento abrangente e pela falta de investimento adequado. Ademais, a educação neste período também foi marcada por um controle ideológico e político. O regime de Vargas utilizava o sistema educacional como um meio de promover a ideologia do Estado Novo, com ênfase na formação de uma juventude leal e alinhada com os princípios nacionalistas e autoritários do governo. Esse controle se manifestava em currículos que destacavam a importância do nacionalismo, da ordem e da disciplina, e na censura de conteúdos considerados subversivos (Ghiraldelli Júnior, 2014).

O período de 1946 a 1964 na história da educação brasileira é marcado por intensas transformações, que refletiram o dinamismo e os desafios políticos e sociais enfrentados pelo país. Esse intervalo abarca a transição do Estado Novo para a redemocratização, passando pelo período democrático da Primeira República, até o início da ditadura militar. A educação nesse período experimentou um ciclo de reformas e ajustes que buscavam adequar o sistema às novas demandas da sociedade e do Estado. A redemocratização de 1946, com a promulgação da Constituição que restabeleceu a democracia, trouxe consigo um otimismo quanto às possibilidades de renovação e progresso, incluindo na esfera educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1946, marcou um esforço para descentralizar a gestão educacional e promover uma maior autonomia das escolas e dos sistemas estaduais e municipais. Esta lei visava criar uma estrutura mais flexível e adaptável às diversas realidades regionais do Brasil, em contraste com a centralização predominante na Era Vargas. A educação deveria ser mais inclusiva, com um currículo que contemplasse tanto aspectos técnicos quanto culturais, e que promovesse a formação integral dos alunos. Nos anos seguintes, as políticas educacionais continuaram a evoluir, refletindo o contexto político de instabilidade e os esforços para modernização e expansão do sistema educacional. O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), por exemplo, foi marcado pelo lema "cinquenta anos em cinco", que visava acelerar o desenvolvimento econômico e social do país. Neste contexto, a educação foi vista como um pilar fundamental para o progresso nacional. O aumento do investimento em infraestrutura escolar e a expansão das universidades foram algumas das iniciativas importantes. A

criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1962 exemplifica essa preocupação com a expansão do ensino superior e a centralização de instituições acadêmicas em regiões estratégicas do país (Ghiraldelli Júnior, 2014).

Entretanto, o avanço educacional enfrentou desafios significativos. Apesar dos esforços para modernizar e expandir o sistema educacional, o país ainda lutava com desigualdades regionais acentuadas e uma infraestrutura escolar deficiente. A educação básica, especialmente em áreas rurais e periféricas, ainda sofria com a falta de recursos e com a qualidade desigual. As reformas implementadas frequentemente esbarravam na realidade das limitações econômicas e na resistência de grupos conservadores que temiam mudanças radicais na estrutura educacional. A partir de 1961, com a presidência de João Goulart, as tensões políticas e sociais começaram a influenciar mais diretamente as políticas educacionais. A proposta de reforma educacional de Goulart, que buscava uma maior democratização e reforma do currículo para atender às novas demandas sociais e econômicas, foi alvo de críticas e oposição. As propostas reformistas foram interpretadas por alguns setores como uma ameaça à ordem estabelecida e à ideologia dominante, o que contribuiu para o clima de instabilidade política (Ghiraldelli Júnior, 2014).

O golpe militar de 1964 interrompeu bruscamente esse processo de reforma e modernização. Com a instauração do regime militar, a educação brasileira passou a ser marcada por um forte controle ideológico e político. As políticas educacionais durante a ditadura foram orientadas para a conformidade com os princípios do regime e para a promoção de uma visão conservadora e nacionalista. A educação foi usada como um instrumento de controle social, e muitos dos avanços e reformas da década de 1960 foram revertidos ou cooptados para servir aos interesses do regime militar (Ghiraldelli Júnior, 2014).

A educação no Brasil durante o regime militar (1964-1985) reflete um período de profundas transformações e tensões, caracterizadas pelo controle ideológico e pela repressão política que marcaram a ditadura. A intervenção estatal na educação foi um dos instrumentos utilizados pelo regime para consolidar sua hegemonia e promover a conformidade com seus princípios, resultando em uma reconfiguração significativa das políticas educacionais e na configuração do sistema educacional. Desde o início do regime militar, a educação passou a ser tratada como um campo estratégico para o controle social e a legitimação da nova ordem política. A primeira grande intervenção foi a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), em 1968, que intensificou a repressão

política e a censura. Esse contexto autoritário influenciou diretamente as políticas educacionais, que foram orientadas para promover uma visão conservadora, nacionalista e anticomunista, alinhada aos interesses do regime. As diretrizes educacionais passaram a enfatizar a formação de um cidadão que fosse leal ao regime e que compartilhasse de seus valores, em detrimento de uma formação crítica e plural (Ghiraldelli Júnior, 2014).

O regime militar implementou uma série de reformas e medidas que moldaram o sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, que havia sido promulgada pouco antes do golpe, foi parcialmente alterada em 1971 para adequar-se aos objetivos do regime. Essa revisão da LDB trouxe uma série de mudanças que visavam centralizar o controle educacional e uniformizar o currículo nacional. A ênfase passou a ser na educação moral e cívica, com a introdução de disciplinas voltadas para o culto ao nacionalismo e à ordem. A ideia era formar uma geração que não apenas se adaptasse às exigências do mercado de trabalho, mas que também estivesse em conformidade com os valores e interesses do regime militar. A educação superior também foi alvo de intervenção. As universidades passaram a sofrer uma pressão crescente para se alinharem com os princípios do regime, resultando em um ambiente acadêmico de autocensura e restrições à liberdade de pensamento. A autonomia universitária foi severamente comprometida, e muitas instituições enfrentaram intervenções diretas por parte do Estado, incluindo a nomeação de reitores e a supervisão de currículos. O regime também implementou um controle rigoroso sobre as atividades estudantis, promovendo uma vigilância constante e reprimindo movimentos estudantis e qualquer forma de contestação política (Ghiraldelli Júnior, 2014).

Em paralelo, o regime militar promoveu a expansão da educação técnica e profissional, buscando atender às demandas de um mercado de trabalho em transformação e ao mesmo tempo afastar o foco da educação crítica e das ciências sociais. A ideia era preparar os alunos para um mercado de trabalho específico e funcional, minimizando a ênfase em áreas do conhecimento que pudessem fomentar questionamentos sobre a ordem vigente. A educação técnica foi fortalecida através da criação e expansão de escolas técnicas e de programas de formação voltados para a indústria e os serviços, refletindo a tentativa do regime de moldar a força de trabalho de acordo com suas necessidades econômicas e políticas. Também se promoveram campanhas de "reeducação" e propaganda educacional, tentando promover uma visão oficial da história e da política que justificasse suas ações e legitimasse sua permanência

no poder. A censura foi uma ferramenta marcante nesse processo, com a revisão e a proibição de conteúdos considerados subversivos ou ameaçadores ao regime (Ghiraldelli Júnior, 2014).

A transição do Brasil para a democracia, iniciada em 1985 com o fim do regime militar, foi um período de reconfiguração e reavaliação das políticas públicas, incluindo a educação. Esse intervalo, que vai de 1985 a 1988, foi fundamental para estabelecer as bases de um novo sistema educacional, em sintonia com os princípios democráticos e os desafios sociais emergentes. A Assembleia Nacional Constituinte (ANC), que teve um papel decisivo na construção da nova Constituição de 1988, foi um dos principais vetores de transformação e inovação no campo educacional, refletindo a preocupação com a democratização e a inclusão no sistema educacional. O período pós-1985 foi caracterizado por um intenso processo de redemocratização, no qual as instituições políticas e sociais buscaram reconstruir e expandir os direitos e as políticas públicas que haviam sido cerceados durante a ditadura militar. A educação emergiu como um campo central nesse processo, demandando uma revisão profunda das políticas anteriores e uma redefinição de suas diretrizes para responder às novas demandas da sociedade (Ribeiro, 2010).

A Assembleia Nacional Constituinte, responsável por elaborar a nova Constituição Federal de 1988, teve um impacto significativo na formulação das políticas educacionais. A ANC refletiu um consenso crescente sobre a necessidade de uma educação que promovesse a equidade, a diversidade e a participação cidadã, alinhando-se com os princípios democráticos emergentes no país. O debate educacional na ANC não apenas enfatizou a importância de uma educação acessível e de qualidade para todos, mas também abordou questões críticas como a autonomia escolar, a valorização dos profissionais da educação e a importância da inclusão de temas sociais e culturais nos currículos (Ribeiro, 2010).

A nova Constituição, promulgada em outubro de 1988, trouxe avanços significativos para o setor educacional. Um dos principais marcos foi a inclusão de princípios que asseguravam a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos. A Constituição estabeleceu que a educação básica deveria ser obrigatória e gratuita, desde a educação infantil até o ensino fundamental. Essa mudança representou uma grande conquista na ampliação do acesso à educação e no combate às desigualdades históricas que haviam caracterizado o sistema educacional brasileiro. Além disso, a Carta Política garantiu a gestão democrática das escolas, propondo a

participação de professores, pais e alunos na administração escolar. Esse princípio visava promover uma maior inclusão e corresponsabilidade na gestão da educação, refletindo a busca por uma maior autonomia e descentralização. A valorização dos profissionais da educação também foi uma prioridade, com a garantia de condições adequadas de trabalho e a valorização da formação continuada (Ribeiro, 2010).

Vê-se que neste cenário a educação não era desconexa das questões sociais revolucionárias:

Por que o direito à educação garantido na Constituição Federal de 1988, nossa atual constituição, como direito de todos e dever do Estado e da Família, a qual será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, não surgiu inadvertidamente no contexto legal, sua evolução histórico política demonstra a necessidade da época de assegurar não só esse direitos, bem como todos os direitos sociais (Toledo; Carvalho, 2015, p. 2).

A ANC também enfrentou a questão da qualidade da educação e da necessidade de reformas curriculares. Embora o foco principal tenha sido assegurar o acesso universal e a equidade, a discussão também incluiu a necessidade de modernizar e adaptar os currículos às novas realidades sociais e econômicas. A inclusão de temas relevantes, como cidadania, direitos humanos e questões ambientais, começou a ganhar destaque, refletindo uma abordagem mais holística e integrada da educação. No entanto, apesar das conquistas, o período não foi isento de desafios. A implementação das novas diretrizes constitucionais enfrentou dificuldades, como a resistência à mudança e a escassez de recursos financeiros. A expansão e a qualificação da educação exigiram um esforço contínuo de planejamento e gestão, o que muitas vezes foi dificultado por limitações orçamentárias e pela falta de infraestrutura adequada (Ribeiro, 2010). Estes são alguns elementos histórico-sociais-políticos a partir dos quais Saviani elabora sua proposta de educação.

Saviani compreende a educação não apenas como um meio de transmissão de conhecimentos, mas como um espaço de reprodução e, potencialmente, de transformação das relações sociais. Em sua análise, ele critica as abordagens pedagógicas que desconsideram as contradições sociais inerentes ao capitalismo, argumentando que essas perspectivas tendem a perpetuar as desigualdades e a alienação. Em contrapartida, sua pedagogia histórico-crítica propõe que a educação deve estar comprometida com a transformação social, ao possibilitar aos indivíduos uma

compreensão crítica de sua realidade e capacitá-los para atuar como agentes de mudança. Esse enfoque é particularmente relevante no contexto brasileiro, onde as desigualdades sociais e educacionais são marcantes. Sua obra também reflete a preocupação com o papel do Estado na educação, especialmente no que se refere à formulação de políticas educacionais. Ele defende uma educação pública de qualidade, acessível a todos, e entende que o Estado deve desempenhar uma função central na garantia desse direito, contrariando as tendências neoliberais que promovem a privatização e a mercantilização do ensino. Sua crítica ao neoliberalismo é fundamentada na ideia de que a educação, quando tratada como mercadoria, perde seu caráter emancipatório e se torna mais um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais (Marsiglia, 2017).

O contexto de vida de Saviani, caracterizado por lutas sociais e a busca pela redemocratização do país, foi decisivo para a elaboração de seu pensamento. Ele esteve ativamente envolvido em movimentos educacionais e na elaboração de políticas públicas, o que reforça sua visão da educação como um campo de luta social e política. Essa visão se manifesta em sua participação na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, onde ele defendeu uma legislação que promovesse a democratização do ensino e a valorização dos profissionais da educação (Marsiglia; Pina; Machado; Lima, 2017).

Em suma, a vida e a obra de Dermeval Saviani são indissociáveis do contexto histórico-político do Brasil na segunda metade do século XX. Suas contribuições teóricas, especialmente a pedagogia histórico-crítica, emergem como respostas às condições sociais de sua época, propondo uma educação que não apenas reflete, mas que também contribui para a transformação da sociedade. Saviani é um intelectual que entende a educação como um instrumento de emancipação, e seu trabalho continua a influenciar debates e práticas educacionais, especialmente no que tange à luta por uma educação pública, democrática e socialmente justa.

Destaca-se que a crítica proposta por Saviani (2018) remonta até mesmo a esse processo redemocratizador. Isso porquanto nem sempre o que se tem no discurso se coaduna com os interesses que subterraneamente subsistiram. Sob o prisma de uma pseudo conciliação, a lógica de dominação continuava:

A transição que se operou no Brasil entre a ditadura implantada mediante golpe militar em 1964 e o regime democrático se iniciou com a “distensão lenta, gradual e segura” formulada em 1974 no governo do general Ernesto Geisel por

inspiração do General Golbery do Couto e Silva, eminência parda do regime militar; e prosseguiu na “abertura democrática” a partir de 1979 com a “Lei da Anistia” (Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979) no governo do general João Batista de Oliveira Figueiredo, desembocando na “Nova República” em 1985, que guindou à posição de Presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar uma vez que Tancredo Neves, eleito pelo Colégio Eleitoral, veio a falecer ainda antes de tomar posse. A “transição democrática” se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica em consonância, portanto, com a visão dos grupos dominantes, à frente a burguesia, que interpretam a “transição democrática” na linha da estratégia da conciliação, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios (Saviani, 2018, p. 292).

Ora, os grupos dominados, especialmente o proletariado, enxergam a "transição democrática" como uma oportunidade para libertação de sua condição subordinada, acreditando que só seria possível por meio de uma ruptura que garantisse seus direitos. No entanto, o termo "transição democrática" muitas vezes mascara as tensões entre as classes sociais, favorecendo uma aceitação dos dominados à transição conservadora promovida pelas elites. Essa nova ordem socioeconômica, conhecida como neoliberalismo, foi influenciada pelo "Consenso de Washington", que emergiu de uma reunião em 1989 que discutiu reformas necessárias para a América Latina. O neoliberalismo, fortemente promovido por líderes como Margaret Thatcher, Ronald Reagan e Helmut Kohl, advogava por políticas como o equilíbrio fiscal, a desregulação dos mercados, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos, além de criticar as democracias de massa. No contexto latino-americano, isso se traduziu em reformas rigorosas voltadas ao equilíbrio fiscal, estabilização monetária, desregulação de mercados e privatização radical, inicialmente impostas por agências internacionais e, posteriormente, adotadas pelas elites locais. No campo da educação, essa nova ordem trouxe um neoconservadorismo, destacando a "decadência da escola pública" como consequência da má gestão estatal e promovendo a iniciativa privada regida pelas leis do mercado como solução (Saviani, 2018).

A relação entre a proposta de Saviani (2018) e uma educação financeira emancipatória se dá na medida em que a análise do neoliberalismo exposta revela as tensões estruturais entre as classes sociais, destacando a dominação das elites sobre as camadas populares. O neoliberalismo, como descrito, procura desestruturar o Estado de bem-estar social e enfraquecer os direitos dos trabalhadores, promovendo uma agenda de privatizações e desregulação de mercados. Nesse contexto, a educação financeira emancipatória se torna essencial, pois ela vai além do simples conhecimento

sobre finanças pessoais e se propõe a desenvolver uma consciência crítica sobre os mecanismos que sustentam a desigualdade e a concentração de riqueza. Ao capacitar os indivíduos das classes populares a entenderem as dinâmicas do sistema econômico e como o neoliberalismo impacta diretamente suas vidas, a educação financeira pode ser uma ferramenta de emancipação, ajudando-os a reconhecer e desafiar as estruturas de poder que os mantêm na condição de subordinados.

Além disso, a transição democrática mencionada por Saviani (2018), muitas vezes mascarada como uma forma de inclusão social, pode ser entendida como um processo que, sob o neoliberalismo, não resulta em emancipação real, mas em uma aceitação das normas estabelecidas pelas elites. Nesse cenário, a educação financeira emancipatória deve fomentar uma reflexão crítica sobre a "decadência da escola pública" e a privatização dos serviços essenciais, como a educação. Ao ensinar os alunos a questionar o papel do Estado e o impacto da privatização nas suas vidas, uma educação financeira crítica pode contribuir para a construção de uma cidadania ativa, capaz de resistir a propostas que desconsideram os direitos coletivos em favor da lógica de mercado. Assim, a educação financeira, sendo emancipatória, não apenas oferece ferramentas práticas para o gerenciamento financeiro, mas também prepara os indivíduos para confrontar as desigualdades e trabalhar por uma sociedade mais justa.

## **2.4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

As tendências pedagógicas podem acenar para caminhos distintos em relação ao cenário atual da escola, onde se observa falta de interesse dos alunos, aulas sem relevância e conhecimentos desconectados da realidade. Isso gera questionamentos sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. Diversos métodos pedagógicos surgem a partir de movimentos sociais, filosóficos e antropológicos, buscando atender aos anseios da sociedade e ao contexto histórico vivido, propondo mudanças que conectem o ensino à experiência cotidiana dos alunos (Jesus; Santos; Andrade, 2019). A Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani (2018), busca transformar o saber sistematizado em algo significativo, permitindo que os alunos relacionem o conhecimento com sua realidade e compreendam que ele é historicamente construído. A proposta dessa abordagem é afirmar a escola como uma instituição essencial para a socialização

do saber, considerando suas raízes no contexto histórico e social, mas com impactos além da sala de aula. Desenvolvida em 1982, essa abordagem não foi inicialmente chamada de Pedagogia Histórico-Crítica, mas recebeu outras denominações, como Pedagogia Dialética e Pedagogia Revolucionária. A proposta central dessa pedagogia é ir além de uma simples crítica sobre o fracasso da escola, defendendo a ideia de que a escola e a sociedade estão interligadas, influenciando-se mutuamente. A partir do materialismo histórico-dialético, o autor da proposta estabeleceu o nome definitivo de Pedagogia Histórico-Crítica em 1984 (Jesus; Santos; Andrade, 2019).

Ressalte-se:

A proposição de Saviani se opõe às especificações das pedagogias tradicional e nova. Porquanto a função docente, para o autor, não ocorre via apenas o método da repetição (vertente tradicional), e nem exclusivamente pelo interesse espontâneo da realidade por parte do aluno (vertente escolanovista). O professor deve atuar como um pesquisador e criador, posicionando-se de maneira acentuada sobre sua área de atuação em consonância com a realidade concreta e, portanto, contribuindo para o seu desenvolvimento (Silva, 2019, p. 200).

A categoria trabalho possui múltiplos significados que se transformaram ao longo do tempo, influenciados por fatores históricos e sociais. Originalmente, o trabalho era visto como uma atividade essencialmente humana, necessária para que o homem pudesse transformar a natureza e adaptar o ambiente para suas necessidades, sendo a essência do ser humano ligada a essa atividade. Com o tempo, no entanto, o vínculo entre trabalho e educação se perdeu, especialmente com o advento das sociedades escravista e feudal, onde as classes dominantes controlaram os meios de produção e, conseqüentemente, a educação. A escola se tornou uma instituição voltada para uma pequena parcela da sociedade, enquanto o trabalho passou a ser visto mais como emprego remunerado, refletindo a divisão entre a burguesia e o proletariado. Essa separação entre trabalho e educação se aprofundou, especialmente com o desenvolvimento da sociedade capitalista, onde o trabalho deixou de ser uma atividade vital e passou a ser encarado como uma troca de força de trabalho por salário. A educação escolar, por sua vez, se tornou responsável pela socialização dos conhecimentos sistematizados e científicos, contribuindo para a divisão do trabalho e o surgimento de disciplinas autônomas. No entanto, o sistema educacional, influenciado por paradigmas positivistas, fragmentou o processo de aprendizagem, tornando-o repetitivo e desconectado da realidade (Jesus; Santos; Andrade, 2019).

A transmissão do conhecimento de forma segmentada e isolada dificulta a aprendizagem significativa, uma vez que não permite a conexão dos saberes com a

realidade dos alunos. A formação humana integral, fundamentada na ideia de politecnia marxista e no princípio da escola unitária gramsciana, visa à construção de uma sociedade em que a classe trabalhadora tenha ascendido ao poder político. A Pedagogia Histórico-Crítica, ao ser desenvolvida, busca contribuir para essa transformação, especialmente nas condições atuais da sociedade brasileira, onde o saber fragmentado predomina, com o objetivo de superar a divisão do conhecimento. Esta pedagogia é profundamente conectada à realidade escolar, sendo pensada para abordar as problemáticas contemporâneas de educadores e alunos. A Pedagogia Histórico-Crítica busca alcançar a omnilateralidade, ou seja, uma visão integrada da realidade, contrastando com a forma analítica da escola e a interpretação fragmentada do conhecimento pelos alunos. No entanto, para que a educação se transforme, é necessário que a sociedade também passe por uma transformação simultânea. Destarte, a pedagogia parte da realidade existente, com o objetivo de realizar mudanças tanto no sistema educacional quanto na sociedade. A escola é vista como um campo ideológico que reflete os interesses dos grupos sociais dominantes, mas a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma reapropriação desse sistema, redirecionando seu foco do imediatismo do mercado para uma prática social que articule o conhecimento sistematizado com a realidade. A prática dessa pedagogia busca sistematizar o conhecimento educacional, identificando suas especificidades no conjunto das práticas sociais, suas finalidades e seu desenvolvimento (Jesus; Santos; Andrade, 2019).

A transformação do ensino envolve a seleção de elementos do saber sistematizado que são relevantes para o crescimento intelectual dos alunos, organizando-os de forma e sequência que facilite sua assimilação. A questão central da pedagogia, portanto, é o problema das formas, processos e métodos, que devem ser entendidos como meios para garantir o domínio de determinados conteúdos. A Pedagogia Histórico-Crítica, ao atuar nas condições atuais da escola brasileira, visa resgatar a unidade entre trabalho e educação. Um dos principais postulados dessa pedagogia é compreender a educabilidade humana como resultante do desenvolvimento do trabalho produtivo e criativo, da sociabilidade e da racionalidade, todos determinados de forma recíproca no processo histórico e cultural. O trabalho educativo, então, busca produzir a humanidade no indivíduo, de forma intencional, com base no conjunto histórico e coletivo dos seres humanos. A educação, nesse sentido, envolve tanto a identificação dos elementos culturais essenciais para que o indivíduo se torne humano, quanto a busca pelas formas mais adequadas para alcançar esse objetivo. A prática social é o

ponto de partida e chegada da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo entendida como o conhecimento teórico e prático compartilhado entre educando e professor, fundamentado na vivência de determinado tema. Esses saberes, em sua forma concreta e potencial, constituem o "trabalho não material", no qual o produto e o produtor estão indissociavelmente ligados. Assim, a relação dialética entre educação e trabalho é o ponto de partida dessa abordagem pedagógica (Jesus; Santos; Andrade, 2019).

Com efeito, a história, nesse sentido, é compreendida como uma ciência unitária e a filosofia como uma ferramenta que problematiza a existência humana de uma maneira não espontânea. Tal posicionamento se aloja nas principais categorias do materialismo histórico-dialético (Silva, 2019, p. 201).

Existem três posturas epistemológicas principais que orientam a compreensão da realidade: o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético. O positivismo, relacionado ao liberalismo, fragmenta o conhecimento e serve aos interesses da classe dominante, enquanto a fenomenologia busca descrever a essência dos fenômenos de maneira pura, sem considerar mudanças estruturais significativas. Por outro lado, o materialismo histórico-dialético vê a história como dinâmica e determinada por aspectos materiais, sendo a luta entre contrários a força que move a realidade. O conceito de dialética, originalmente ligado ao diálogo e à lógica, foi ressignificado por Hegel em um prisma idealista, onde a cultura impulsionava a história. Marx, ao introduzir o materialismo ao estudo da sociedade, demonstrou que a organização dos meios de produção e a luta entre exploradores e explorados são fundamentais para entender a dinâmica social. O materialismo histórico é a implementação dessa teoria marxista à evolução histórica da existência humana, onde os bens materiais influenciam a vida social, política e intelectual. Os princípios fundamentais do materialismo dialético incluem a relação contraditória entre doutrinas idealistas e materialistas, o fato de que o ser determina a consciência, a dialética como o estudo da contradição e a crítica à metafísica, que vê a matéria como estática. O materialismo histórico-dialético é, portanto, a base teórica para a formulação de teses sobre o homem e suas relações sociais, considerando a natureza humana como um produto histórico, resultante de processos históricos e ambientais. Assim, segundo essa perspectiva, não há uma natureza humana imutável, mas uma natureza construída ao longo da história, interagindo com as condições materiais e sociais (Jesus; Santos; Andrade, 2019).

A Pedagogia Histórico-Crítica, ao buscar transformar as relações de produção, adota a epistemologia dialética marxista, pois entende que as categorias envolvidas só podem ser compreendidas na materialidade das relações de produção. Essa abordagem critica teorias educativas segundo Saviani (2021b) que não consideram as determinações sociais da educação, como a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista, que reforçam as condições de dominação ao tratar a educação como um fenômeno independente da sociedade. Por outro lado, teorias crítico-reprodutivistas reconhecem a relação entre educação e determinantes sociais, mas sustentam que a educação, na sociedade capitalista, apenas reproduz a exploração e a dominação, sem oferecer possibilidades de transformação. No entanto, a crítica dessas teorias não resolve o problema da educação e acaba por adotar um conformismo com a estrutura vigente. A Pedagogia Histórico-Crítica, ao contrário, propõe uma análise da escola como uma realidade histórica, influenciada pelo modo de produção capitalista, mas capaz de interagir com a sociedade e contribuir para a redução da exploração. A escola, nesse contexto, adquire uma função educativa fundamental, especialmente para as camadas populares, e é vista como um instrumento capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa do saber sistematizado. Ao articular uma pedagogia voltada para os interesses populares, busca valorizar a escola e garantir métodos de ensino eficazes, superando as limitações dos métodos tradicionais e novos. A Pedagogia Histórico-Crítica se distingue das abordagens crítico-reprodutivistas ao procurar articular uma educação que, além de reconhecer as contradições da sociedade, busca superá-las, com base no movimento histórico-dialético, que leva em conta as condições materiais da existência humana (Jesus; Santos; Andrade, 2019).

O objetivo da educação escolar, de acordo com a pedagogia histórico-crítica, é promover uma mudança na forma de percepção da classe subalterna, com a filosofia da práxis sendo a base para essa transformação. A educação deve, então, não se limitar a fornecer uma concepção de mundo passiva, mas atuar de forma ativa para que a classe subalterna se reconheça enquanto classe social e, a partir disso, compreenda sua função no processo de produção e sua capacidade de transformar as relações sociais vigentes. A superação da divisão entre a vulgarização e a alta cultura é um desafio importante, pois a classe subalterna está, historicamente, sob o domínio do Estado, que é vinculado aos interesses da classe dominante. Assim, a educação escolar precisa ser uma ferramenta para a transição da subalternidade para a hegemonia, promovendo o reconhecimento da classe subalterna como agente de transformação social (Silva, 2019).

Nesse contexto, a pedagogia histórico-crítica parte de um diagnóstico da desigualdade existente como ponto de partida, e sua meta é orientar as ações pedagógicas de forma a promover a igualdade, não como uma realidade imediata, mas como uma possibilidade em processo de transformação. Esse processo é dinâmico e está em constante mudança, refletindo a ideia de um "ponto catártico", em que ocorre a transformação do senso comum para uma consciência filosófica mais crítica e profunda (Silva, 2019).

Saviani (2021b) escreve que a função social da educação escolar, portanto, é promover a consciência de classe, ajudando os trabalhadores a reconhecerem seu papel fundamental na produção e as condições para alterar a relação social existente. A educação não pode ser apenas uma reprodução do saber, mas deve ser um processo de transformação do indivíduo, que o capacita a pensar criticamente sobre a realidade social em que está inserido, ajudando-o a fazer a transição do conhecimento imediato para o conhecimento filosófico, mais reflexivo e consciente. A pedagogia histórico-crítica avança ao se distanciar de abordagens pedagógicas que enfatizam a repetição mecânica de conteúdos (como na pedagogia tradicional) ou que se limitam à espontaneidade do aluno (como na pedagogia escolanovista). Em vez disso, ela propõe um caminho de superação dessas abordagens, focando no desenvolvimento integral do ser humano, por meio de atividades pedagógicas que busquem uma compreensão profunda da realidade histórica e social. Assim, a educação escolar se torna uma força transformadora que atua no sentido de promover a emancipação da classe subalterna, ajudando-a a entender e transformar suas condições de vida (Silva, 2019).

A prática pedagógica crítica, para ser transformadora, deve agir sobre a realidade com uma intenção de mudança profunda. A formação educacional deve ser integral, promovendo não apenas o aprendizado fragmentado, mas um desenvolvimento total das capacidades físicas e intelectuais do indivíduo. A ideia central é proporcionar uma educação que não apenas socialize conhecimentos, mas que prepare o aluno para agir criticamente dentro da sociedade, compreendendo suas práticas sociais no contexto mais amplo das relações globais. A formação crítica deve buscar a apreensão da realidade em sua historicidade, ou seja, entender como as condições sociais e históricas moldam os objetos de estudo, questionando sua origem, evolução e os interesses que as sustentam. Esse movimento de entendimento busca compreender o real como uma totalidade, considerando não apenas os fatos isolados, mas as variáveis e as relações que determinam seu desenvolvimento (Jesus; Santos; Andrade, 2019).

A pedagogia histórico-crítica propõe uma ação pedagógica que busca integrar teoria e prática, ou seja, uma práxis, com o objetivo de ultrapassar a visão imediata dos fenômenos e contribuir para a transformação social. A proposta é uma crítica e uma ação emancipadora, que visa garantir à classe trabalhadora o acesso ao patrimônio cultural humano acumulado historicamente, preparando-a para uma reflexão crítica. Sem essa reflexão, não seria possível superar as desigualdades impostas pelo capitalismo. Por essa razão, essa pedagogia é chamada de "teoria pedagógica revolucionária", por seu compromisso com a transformação social (Batista; Lima, 2015).

A educação tem, assim, um papel central nesse processo, sendo a escola a principal instituição de socialização do saber sistematizado. O conhecimento, em suas diferentes formas (científico, tecnológico, filosófico, artístico), precisa ser transformado e transmitido para os alunos de forma organizada e que faça sentido para sua realidade. Esse processo exige um compromisso com a formação ampla e duradoura, onde a teoria e a prática estão interligadas, e a ação educativa se torna um processo contínuo de transformação social. A PHC propõe um método de ensino que começa pela realidade concreta, pela prática social, em sentido amplo, mas também, a vivida pelos alunos como cidadãos. A prática social é o fundamento de todo o fazer docente, por isso nunca se sai dela. A partir daí, inicia-se a problematização, onde as questões surgem a partir dessa realidade. O próximo passo é a instrumentalização, onde os alunos se apropriam dos conhecimentos e ferramentas necessárias para compreender e transformar sua realidade. Em seguida, ocorre a catarse, quando os alunos, imersos nesse processo, passam a incorporar ativamente os conhecimentos adquiridos e tornam-se agentes de transformação social. Finalmente, o ciclo se fecha com uma nova postura diante da prática social, agora vista de forma mais profunda e crítica, tanto pelos alunos quanto pelos professores. O processo educacional deve, portanto, ser visto como uma série de mediações, tanto entre alunos e professores quanto entre o conhecimento e a realidade social. O objetivo final é a construção de uma síntese que transcenda a fragmentação do conhecimento, proporcionando uma compreensão mais completa e significativa da realidade, articulando os diversos saberes de maneira que todos se comuniquem e se complementem. Esse movimento visa superar a divisão entre disciplinas, refletindo a superação da divisão do trabalho e promovendo uma aprendizagem que se articule com a totalidade do real. Dessa forma, a educação deve contribuir para a apropriação coletiva do conhecimento, como um meio de capacitar os indivíduos para atuarem de maneira consciente e transformadora na sociedade (Jesus; Santos; Andrade, 2019).

Para Saviani (2018), a Escola Nova defende uma democracia restrita, já que nem todos têm acesso à educação, e abandona a busca pela igualdade. Seu discurso democrático, portanto, é falacioso, pois mantém a educação como privilégio de um grupo seleto da sociedade, excluindo as classes populares. Saviani afirma que as práticas pedagógicas da Escola Nova, embora apresentadas como democráticas, serviram apenas aos já privilegiados, como as elites, enquanto a classe trabalhadora continuou a ser educada de acordo com métodos tradicionais, sem jamais ter acesso às propostas inovadoras.

A burguesia, que até o século XIX defendia a educação tradicional, passou a descartá-la após se consolidar como classe hegemônica. A educação tradicional já não atendia mais aos interesses da classe dominante, que precisava de uma reformulação da escola. Nesse contexto, a Escola Nova surgiu como um modelo que, ao mesmo tempo, aprimorava o ensino para as elites e rebaixava a qualidade da educação para as camadas populares, servindo como um mecanismo para recompor a hegemonia burguesa. Saviani (2021b) argumenta que a burguesia, ao criticar a escola tradicional, procurava preservar seus interesses, sem realmente buscar a educação igualitária. A Escola Nova apontou que a marginalidade não era fruto da falta de conhecimento, mas da “rejeição” pela sociedade. Para o movimento escolanovista, o problema educacional estava em adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando o sentimento de aceitação mútua, independentemente das diferenças. Saviani critica essa abordagem, pois considera que a educação não deve apenas preparar os indivíduos para se integrar socialmente, mas sim ser um fator de equalização social, promovendo a superação da marginalidade por meio da construção de uma sociedade justa (Batista; Lima, 2015).

Outrossim, a Escola Nova desloca o foco da educação do desenvolvimento do conhecimento para o aspecto psicológico e emocional dos alunos, enfatizando o “sentimento de aceitação” em detrimento de um ensino baseado em conteúdos científicos e filosóficos. Saviani vê essa mudança como parte de uma estratégia burguesa para reforçar sua hegemonia, influenciando a educação a partir da década de 1990, com a implementação de reformas neoliberais e o conceito de “aprender a aprender”. A partir dessas reformas, a educação passou a ser vista como um meio de adaptação e ajuste social, em vez de um instrumento para a transformação das condições sociais. Saviani (2018) também aponta que a Escola Nova, embora tivesse seus méritos ao criticar a rigidez dos métodos tradicionais, acabou sendo um mecanismo que reforçou a hegemonia da classe dominante. Ela introduziu mudanças que

favoreceram as elites, como a flexibilização dos métodos de ensino e a desvalorização do conteúdo curricular, ao mesmo tempo em que piorava a qualidade do ensino para as camadas populares (Batista; Lima, 2015).

Em contrapartida, apresenta-se a pedagogia histórico-crítica como uma proposta pedagógica alternativa que se opõe à Escola Nova. Para ele, a educação deve estar imersa nas relações sociais e deve ser entendida como um processo de transformação social. Na pedagogia histórico-crítica, tanto o professor quanto o aluno são vistos como agentes sociais, cujas práticas e compreensões devem se articular em um processo comum de reflexão e ação. A educação não deve ser tratada apenas como uma iniciativa do professor ou como uma atividade espontânea dos alunos, mas como uma prática social que envolve os dois em um processo de construção conjunta do conhecimento (Batista; Lima, 2015).

Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica se distingue das pedagogias tradicionais e escolanovistas por considerar a educação como parte das relações sociais e da luta de classes. Ela rejeita a visão ingênua de que a educação pode, por si só, modificar a sociedade, uma ideia que a THC considera idealista e redutora. Para ele, tanto a pedagogia tradicional quanto a escolanovista, falham em entender a educação como um elemento determinado pela estrutura social, acreditando erroneamente que a educação poderia ser a força determinante para a transformação social. Assim, a pedagogia histórico-crítica propõe uma abordagem que parte da prática social como ponto de partida, reconhecendo as condições objetivas que moldam a educação e o papel central da luta de classes no processo de transformação social.

Além disso, reforçamos que a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Dermeval Saviani (2021b), se fundamenta na ideia de que a educação deve ser compreendida a partir das condições históricas e sociais em que os indivíduos estão inseridos. Essa abordagem pedagógica busca, portanto, um ensino que reflita as realidades históricas, econômicas e sociais de cada período, reconhecendo as desigualdades existentes e propondo uma educação que contribua para a transformação dessas estruturas. O pensamento de Saviani se alinha diretamente com o Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvido por Karl Marx, que vê as relações sociais e as condições materiais de produção como determinantes na formação das ideias e das estruturas sociais. Ambos os conceitos reconhecem a educação como um processo ideológico que está vinculado às estruturas de poder e à luta de classes, e que só pode ser transformado por meio de uma análise crítica da realidade.

O Materialismo Histórico-Dialético sustenta que a história é movida por contradições entre forças sociais antagônicas, e que essas contradições geram mudanças sociais, políticas e econômicas. A Pedagogia Histórico-Crítica adota esse ponto de vista ao afirmar que a educação não é neutra, mas sim um campo de disputa ideológica, onde os interesses das classes dominantes buscam moldar a visão de mundo das classes subalternas. Assim, a pedagogia histórico-crítica utiliza a análise das condições materiais de vida e de trabalho para entender as desigualdades no campo educacional e, a partir disso, promover uma educação que possibilite aos alunos a compreensão crítica da realidade e a superação das contradições que mantêm a sociedade desigual. Dessa forma, ambos os conceitos convergem para a ideia de que a educação deve ser um instrumento de transformação social, capaz de contribuir para a emancipação dos indivíduos dentro de uma perspectiva materialista e dialética da história.

A relação entre a MHD e a PHC com uma educação financeira emancipatória se dá pela proposta de uma educação crítica que, ao analisar as condições materiais e sociais dos indivíduos, busca não apenas transmitir conhecimentos, mas promover uma compreensão profunda sobre as estruturas de poder e as desigualdades presentes na sociedade. Assim como a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2021a) entende a educação como um processo ligado às condições históricas e de classe, a educação financeira emancipatória deve ser capaz de evidenciar como o sistema econômico e as políticas neoliberais afetam as classes populares, reforçando a dominação das elites. Ao integrar essa visão crítica no ensino da educação financeira, ela deixa de ser uma mera instrução técnica sobre gestão de recursos e passa a capacitar os indivíduos a compreenderem e questionarem as relações de poder que perpetuam a desigualdade econômica, contribuindo para a transformação das condições de vida e para a emancipação das camadas subalternas. Dessa forma, a educação financeira emancipatória, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, não é apenas uma ferramenta de gestão pessoal, mas um meio para a conscientização e mudança das estruturas sociais e econômicas.

### 3. DESCRIÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA METODOLOGIA

Para atingir o objetivo de conhecer os aspectos históricos da Matemática e a sua função social na relação de trabalho na sociedade capitalista, foi realizado um levantamento histórico, por meio da pesquisa bibliográfica. Para isso, utilizamos o processo do Materialismo Histórico-Dialético.

Os procedimentos adotados na coleta de dados, Gil (2007) os agrupa em dois grandes grupos: 1º grupo: As pesquisas bibliográfica e documental; e no 2º grupo: A pesquisa experimental, a ex-post-facto, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso, ou seja, dependem de informações transmitidas pelas pessoas e coletadas pelo pesquisador.

Na pesquisa bibliográfica, a principal vantagem é permitir ao pesquisador a cobertura mais ampla do que se fosse pesquisar diretamente; é relevante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos. Exemplo: Estudos históricos, coletas de dados e informações para detectar possíveis incoerências, informações correlatas ou contradições (Zanella, 2013).

Em seguida, para compreender a organização do ensino docente para o componente curricular de educação financeira, será utilizado o procedimento e técnicas de diálogo e questionamento. Nesse processo, o estudo passou pelo Comitê de Ética nº 5.809.628.

O questionário e os diálogos foram realizados com estudantes do ensino médio de uma instituição de ensino pública do estado do Paraná, buscando conhecer o conhecimento crítico dos alunos, para tentarmos mostrar que a ampla atuação/comprometimento da população na política pode pressionar o Estado para que as políticas tomem ações diferentes, fazendo com que as decisões sejam todas tomadas coletivamente, buscando minimizar ao máximo os processos de exclusão, pobreza e desigualdade.

Diante disso, quando o professor compreende seu papel em sala de aula, temos o dever de mostrar aos nossos alunos que eles não podem simplesmente aceitar o controle dos governantes ou do sistema em nossa sociedade, mas sim, eles devem buscar a igualdade e não aceitar ideologicamente tudo, fazendo com isso o que é desejado pela constituição: formar um cidadão. Quando escrevemos em "aceitar ideologicamente", estamos nos baseando no conceito de ideologia elaborado por Marx, assim entendido por Japiassú e Marcondes (2001).

O termo ideologia é amplamente utilizado, sobretudo por influência do pensamento de Marx, na filosofia e nas ciências humanas e sociais em geral, significando o processo de racionalização, um autêntico mecanismo de defesa dos interesses de uma classe ou grupo dominante. Tem por objetivo justificar o domínio exercido e manter coesa a sociedade, apresentando o real como homogêneo, a sociedade como indivisa, permitindo com isso evitar os conflitos e exercer a dominação (Japiassú; Marcondes, 2001, p. 129).

Essa busca por uma sociedade mais digna e igualitária vai à contramão da ideologia pregada pelo sistema neoliberal. A nossa proposta de estudo sobre educação financeira com base na PHC é fazer com que o aluno compreenda que uma sociedade deve se basear/buscar um sistema justo, onde a pobreza e a diferença de classes não sejam mais vistas como algo natural; onde explorar o trabalhador menos favorecido não seja visto como algo necessário.

Sabemos que a mudança nesse paradigma não é fácil e nem tão rápida, porém o papel do educador ao utilizar a PHC é fazer com que o aluno aprenda a ser/entender/questionar a sua sociedade, buscando mudança, tornando-a mais igualitária.

Ao estudarmos a Educação Financeira Crítica, teremos que compreender profundamente como o sistema neoliberal influencia no tipo de educação escolar básica que temos hoje. Além disso, entender que a exclusão social, a pobreza e a desigualdade de oportunidades fazem parte das práticas nos países da periferia do sistema capitalista, incluindo o Brasil, para a conservação das vantagens dos países desenvolvidos, praticando o "inovador" capitalismo global.

Esse tipo de sistema nos preocupa e nos leva a entender que a sociedade e a ideologia neoliberal tornam a educação no Brasil como algo que justifique, ou melhor, legitime os interesses do capital. Fica claro, ao se adentrar ao ensino básico nas redes públicas, que ele fica preso aos saberes necessários para o mercado de trabalho. Enquanto a elite, ou melhor, os detentores do capital, têm o privilégio de uma educação completa e abrangente. Tornando a meritocracia implantada pelo sistema neoliberal impossível.

Após o levantamento dos dados, estes foram analisados utilizando o método Materialista Histórico-dialético. Durante a análise, buscamos verificar em que medida o fenômeno se manifesta em seus detalhes para que possamos, a partir das particularidades, buscar melhorias na perspectiva do senso crítico sobre a sociedade. O roteiro do questionário, o projeto de pesquisa e TCLE foram apresentados ao Comitê de Ética.

É importante ressaltar que, apesar de estarmos utilizando técnicas e procedimentos da pesquisa qualitativa, nossa base filosófica parte do Materialismo Histórico-Dialético, assim como já mencionado.

Em outras palavras, usar uma técnica ou procedimento desenvolvida pela metodologia qualitativa não é sinônimo de adotar a abordagem qualitativa como método de investigação. Em contrapartida, adotar um método de investigação proposto pela abordagem qualitativa significa adotar determinadas concepções de realidade, de ciência e de conhecimento que darão conteúdo e forma à pesquisa particular que se pretenda desenvolver (Cedro; Nascimento, 2017, p. 25).

Procuramos, com o nosso trabalho, fazer com que o aluno compreendesse a educação financeira utilizando os conhecimentos matemáticos e não deixando de lado um aspecto social, no contexto do Ensino Médio, o que contribuirá, direta e indiretamente, para a formação do cidadão com autonomia crítica.

### **3.1 CAMPO DE PESQUISA**

O estudo foi conduzido com 40 alunos do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Cívico-Militar Duque de Caxias em Maringá, Paraná, no componente curricular de Educação Financeira. A seleção foi feita com base em uma turma que estava prestes a concluir a educação básica e que também integrava parte das turmas do professor que também será pesquisador.

### **3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Participaram da pesquisa 40 alunos de uma turma do componente curricular de Educação Financeira do Ensino Médio do Colégio Estadual Cívico-Militar Duque de Caxias da cidade de Maringá, todos regularmente matriculados. É necessário ressaltar que a participação foi por adesão, como está no termo de consentimento livre e esclarecido aos estudantes.

### **3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS**

Os métodos de coleta de dados na Pedagogia Histórico-Crítica são escolhidos com o objetivo de examinar e entender as interações sociais, culturais e educacionais existentes no contexto. O desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica por Saviani (2021a) visa entender a educação de maneira crítica, considerando a história e as circunstâncias socioeconômicas. A observação do dia a dia escolar e das interações na sala de aula possibilita ao pesquisador identificar as práticas pedagógicas, as relações de poder, os conflitos e as maneiras de estruturar o ensino, elementos cruciais para a análise crítica sugerida pela PHC. Para esse desenvolvimento, utilizamos questionários, que em nosso caso serão respondidos geralmente em pequenos grupos, para conseguirmos verificar o que os alunos compreendiam do conteúdo.

Para a implementação da PHC, é necessário que se faça anteriormente a análise de nossas práticas, buscando em aula uma interação com os alunos para melhor apropriação do conhecimento e para escolha das questões que serão trabalhadas na catarse. E isso é reforçado por Saviani (2012, p. 109) quando escreve: “[...] o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”. Esses instrumentos implementados utilizando diálogo e questionários ajudam a produzir dados que permitem uma análise crítica das condições objetivas e subjetivas da educação, sempre com o foco em entender a reprodução ou transformação das desigualdades sociais e educacionais.

A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana (Saviani, 2012, p. 108).

Diante disso, foram utilizados os seguintes instrumentos na construção da presente pesquisa: a) análise do contexto histórico e social através de uma conversa com a turma com perguntas previamente elaboradas; b) questionários. Os dados foram fotografados/gravados com prévia autorização de todos os sujeitos participantes ou de seus representantes legais.

É necessário reforçarmos que nossa pesquisa foi qualitativa. Diante disso, Lüdke e André (1986) nos explicam que a pesquisa qualitativa necessita de técnicas de coleta de dados que estejam de acordo com seus objetivos. Assim, usando o questionário,

queremos identificar o perfil único de cada participante. O questionário serve como ferramenta de pesquisa que auxilia na composição do estudo para traçar o quadro social, cultural, familiar e econômico da população estudada. Esses componentes foram cruciais para a execução do presente estudo, pois agregaram informações fundamentais para a organização e análise dos dados obtidos.

Reforçamos que a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica que utilizaremos será qualitativa, proposta da PHC desenvolvida por Dermeval Saviani (2021b), busca uma educação voltada para a formação crítica dos indivíduos, com base no materialismo histórico e dialético. Ela entende a educação como uma prática social que deve ser contextualizada na realidade histórica e social dos alunos, visando a conscientização e a transformação dessa realidade. O conhecimento não é transmitido de forma passiva, mas problematizado e discutido de maneira crítica, permitindo que os alunos compreendam a origem e as implicações dos saberes. O papel do professor é o de mediador, orientando os alunos a desenvolverem uma visão crítica da sociedade, enquanto a prática pedagógica articula teoria e prática, com o objetivo de emancipar os sujeitos e prepará-los para atuar na mudança das condições sociais e históricas que os cercam.

Os questionários, por sua vez, permitiram uma maior flexibilidade ao pesquisador, pois possibilitaram a ampliação dos questionamentos à medida que as informações foram sendo fornecidas pelos estudantes.

Segundo Triviños (2008), o diálogo parte de questionamentos básicos, que são apoiados de teorias e hipóteses relevantes à pesquisa. Oferece um campo vasto de questionamentos capazes de estimular o levantamento de novas hipóteses a partir das respostas obtidas.

### **3.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS**

Para dar início à nossa pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM. Após a aprovação pelo COPEP nº 5.809.628 em 06 de outubro de 2022, iniciamos a fase de coleta de dados da pesquisa.

Em seguida, solicitamos à direção do colégio público escolhido a autorização para a realização da pesquisa. Nesse encontro, foi apresentada a carta de anuência (Apêndice C) para a realização da coleta de dados.

Antes do início da coleta de dados, o pesquisador fez a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Cada participante expressou sua concordância de forma escrita, a fim de atender ao disposto na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

### **3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS**

A análise de dados na pesquisa utilizando a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) se caracteriza por uma perspectiva dialética e histórica, com foco na compreensão das práticas sociais e educacionais, a partir da interpretação das contradições presentes na realidade social, pois [...] o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2012, p. 109).

A PHC, proposta por Dermeval Saviani (2021a), tem como princípio central a superação das desigualdades educacionais e sociais, com ênfase na educação como elemento de transformação social.

Portanto, nosso estudo com a PHC será de natureza qualitativa, já que, por meio de nossa prática, procuramos entender os diálogos, questionários e interações realizadas durante os encontros, para que a educação tenha impacto na prática social. Além disso, procuraremos realizar uma análise com uma perspectiva crítica, ou seja, verificaremos se o estudante evoluiu do concreto para uma nova prática social. Este estudo procurará a conexão entre o conteúdo escolar e as necessidades da classe marginalizada para a formação deste estudante de classe desfavorecida.

Em nossa análise, buscamos indícios que evidenciaram as representações das classes sociais que os participantes do estudo possuem e que, por sua vez, esclarecem sua compreensão de classe. Em seguida, mostramos as ações, metodologias e resultados mais eficazes para o ensino da educação financeira e suas implicações, que foram utilizados para desenvolver a tese.

#### 4. EDUCAÇÃO FINANCEIRA CRÍTICA

Procuramos, com essa tese, trabalhar com o desenvolvimento de um conhecimento que faça com que os alunos consigam compreender-se como classe social. Para isso, nos utilizamos do tema: Educação Financeira (EFA) baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, uma EFA que seja pautada nesta proposta pedagógica possibilitará ao educando que, partindo da prática social ampla e inicial do conteúdo escolar, chegue novamente à mesma prática social ao término da aprendizagem do conteúdo de forma diferente daquela em que iniciou, ou seja, que ele compreenda como o sistema neoliberal influencia em sua vida e em suas escolhas. Para isso, acreditamos que é necessário que a nossa educação não seja feita de forma que reproduza, sem crítica, o sistema capitalista.

Essa busca por uma sociedade mais digna e igualitária vai à contramão da ideologia pregada pelo sistema neoliberal. Entendendo essa necessidade, os professores devem possibilitar a seus alunos a compreensão do que seja uma política de igualdade/equidade. Para isso, o professor precisa entender, como diz Azevedo (2003), esse tipo de política, pois:

A adoção de políticas de igualdade e de equidade substantivas é o caminho para fazer prevalecer, em sentido axiológico, o espírito dos valores mais caros da humanidade e, também, para melhorar a vida em sociedade em todos os campos, a despeito das barreiras e óbices próprios do capitalismo (dos capitalistas) para a efetivação de políticas igualitárias (Azevedo, 2003, p. 144).

Então, observamos que a falta de alfabetização Matemática contribui para privar o aluno da igualdade de direitos. Neste sentido, reforçamos que essa alfabetização deve ir além da replicação de ideias. Kistemann (2011) escreve que é necessário que a Educação Financeira tenha o papel de:

[...] desenvolver nos indivíduos-consumidores habilidades de cálculos matemáticos, estratégias formatadas de tomadas de decisão, mas, sobretudo, promover a participação crítica desses indivíduos nas mais variadas esferas de atuação social, refletindo sobre os panoramas financeiro-econômicos e produzindo significados que promovam o entendimento da Matemática, que permeia o lócus e as relações sociais e econômicas (Kistemann, 2011, p. 95).

Dessa forma, compreendemos que a nossa busca é mostrar que a Educação Financeira deve ser voltada a ensinar mais que a gestão do dinheiro, por isso, separaremos essa seção em duas partes, onde a primeira, que chamaremos de

Educação Financeira Proposta, vai evidenciar como o sistema capitalista e as escolas reprodutivistas enxergam que deve ser dado esse tema transversal; e na segunda parte, que nomeamos como Educação Financeira Crítica, vamos sugerir a forma que acreditamos deveria ser o foco quando se ensina a Educação Financeira.

#### 4.1 EDUCAÇÃO FINANCEIRA PROPOSTA PELO ESTADO

A Educação Financeira proposta no Brasil foi elaborada em 2007 pelo Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiro (COREMEC), em conjunto com o Banco Central do Brasil (BCB); Comissão dos Valores Imobiliários (CVM); Superintendência Nacional de Previdência Complementar (PREVIC); Superintendência de Seguros Privados (SUSEP) e apresentada e publicada em conjunto com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Além disso, foi construído um documento denominado *Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF)*. Este documento foi levado à prática em 37 cidades brasileiras<sup>3</sup>; realizadas 65 oficinas, atingindo o total de 1571 professores participantes.

É necessário também ressaltar que esse tipo de Educação Financeira proposta, publicado pelo ENEF, é inspirado pelo conceito dado em 2005 pela OCDE que definiu que:

Educação financeira é “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”.

---

<sup>3</sup> Foram feitas oficinas nas seguintes cidades: Curitiba (17/10/2017); Joinville (23/10 e 24/10/2017); Blumenau (27/10/2017); Florianópolis (01/11 a 03/11/2017); Porto Alegre (08/11 a 13/11/2017); Caxias do Sul (16/11 e 17/11/2017); São Caetano do Sul (22/11/2017); São Paulo (29/11/2017); Bauru (07/12/2017); São Carlos (14/12/2017); São Paulo (15/12/2017); Santos (21/12/2017); Vitória (11/01 e 12/01/2018); Manaus (11/01 e 12/01/2018); Belo Horizonte (16/01 e 17/01/2018); Parintins (17/01/2018); Santarém (23/01/2018); Uberlândia (24/01 /2018); Goiânia (30/01 e 31/01/2018); Macapá (01/02 e 02/02/2018); Brasília (08/02/2018); Salvador (28/02 a 01/03/2018); Aracaju (09/03/2018); Maceió (13/03/2018); Recife (22/03/2018); João Pessoa (27/03/2018); Natal (02/04 e 03/04/2018); Fortaleza (10/04/2018); Sobral (18/04/2018); Teresina (18/04/2018); São Luís (24/04 e 25/04/2018); Belém (11/05/2018); Palmas (15/05 a 17/05/2018); Brasília (24/05/2018); Cuiabá (29/05/2018); Campo Grande (06/06/2018); Maringá (15/06/2018); Londrina (22/06/2018); São Bernardo do Campo (29/06/2018); São Paulo (26/06/2018).

A recente ascensão econômica de milhões de brasileiros coloca o cidadão em contato com novas situações e operações financeiras pouco familiares para muitas pessoas. Somado a isso, o aumento das possibilidades de consumo torna necessário promover a educação financeira para despertar a consciência da população quanto às suas decisões individuais e familiares relacionadas a seus recursos.

Adotar decisões de crédito, investimento, proteção, consumo e planejamento que proporcionem uma vida financeira mais sustentável gera impactos não só a vida de cada um, como também no futuro do nosso país. A educação financeira convida a todos para ampliar sua compreensão a respeito dessas escolhas, sendo um conhecimento que possibilita o desenvolvimento de uma relação equilibrada com o dinheiro (OCDE, 2005, p. 5).

É nesse tipo de EFA que o governo tenta legitimar toda a culpa dos endividamentos ou falta de dinheiro de todo cidadão brasileiro não emancipado. Observamos isto quando Silva e Powell (2013) escrevem que, através das pesquisas realizadas pela OCDE, os governos dos países membros deveriam monitorar três grupos de cidadãos vulneráveis identificados. Além disso,

pontos importantes relativos aos cidadãos analisados, e que os governos dos países membros da OCDE deveriam considerar: o primeiro ponto foi à existência de um número crescente de trabalhadores que teriam que contar com suas pensões e suas economias pessoais para financiar sua aposentadoria; o segundo ponto era a constatação de que muitos consumidores, em particular jovens, se endividavam pela maneira como estavam lidando, por exemplo, com os cartões de crédito e as contas com telefonia móvel; e por último, o estudo indicava uma situação contraditória: se, por um lado havia um crescimento no número de operações financeiras realizadas eletronicamente que sugeria a necessidade de que as pessoas tivessem pelo menos uma conta bancária, por outro lado o que foi constatado em vários países foi que uma porcentagem significativa de consumidores não participa do sistema financeiro (Silva & Powell, 2013, p.2).

Para continuarmos com essa discussão, primeiramente precisamos definir a diferença entre consumo e consumismo. Segundo Bauman (2008, p.111), o consumismo é quando “envolve velocidade, excesso e desperdício”. Além disso, Bauman (2008, p.41) acrescenta:

Pode-se dizer que o “consumismo” é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos rotineiros, permanentes e, por assim dizer, “neutros quanto ao regime”, transformando-os na principal força propulsora e operativa da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, além da formação de indivíduos humanos, desempenhando ao mesmo tempo um papel importante nos processos de auto identificação e de grupo, assim como na seleção e execução de políticas de vida individuais.

Contrariamente ao que seja consumismo, definimos como consumo aquilo que podemos dizer que é comprado para garantir o essencial para a vida segundo o capítulo

dos direitos sociais da Constituição Federal de 1988. Consta que o salário-mínimo, segundo o DIEESE, desde 1959, deve ser suficiente para atender a todas as necessidades do empregado e de sua família composta de quatro pessoas, sendo dois adultos e duas crianças. Além disso, deve ser uniforme em todo o território nacional e reajustado periodicamente para manter o poder de compra do empregado. Reforçamos tal fato quando lemos na Constituição Federal de 1988 no Capítulo II – dos direitos sociais (arts. 6º a 11º), em especial. o:

Art. 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: IV - salário-mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim.

Assim, acreditamos que a Educação Financeira proposta pelo Estado, que favorece a classe hegemônica, considera que a população é consumista, ou seja, compra sem pensar e em excesso, e não para o consumo. Pois quando analisamos as atividades propostas pelos programas OCDE, ENEF, BC ou aulas prontas em slides para a educação pública do Estado do Paraná, geralmente trazem como proposta que o cidadão deixe de consumir algo essencial, ou que arrume uma outra forma de conseguir dinheiro para aumentar sua renda, sem fazer nenhuma discussão com a necessidade de um governo que lide com o lado social e com a desvalorização do salário-mínimo, pois geralmente esse salário, nos últimos anos, vem perdendo ainda mais seu poder de compra, ou melhor dizendo, o governo não se preocupa com um salário verdadeiramente mínimo que seja capaz de suprir todas as necessidades de consumo de um ser humano, mas se preocupa sim em culpabilizar o cidadão pelo seu endividamento ou falta de recurso para uma vida mais digna. Nessa mesma ideia, a BNCC (2018) traz que:

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 (Brasil, 2018, p. 269).

Nesse pressuposto, compreendemos a real necessidade de definir o que é capitalismo e neoliberalismo, para que sejamos mais claros nas ideias propostas pela classe hegemônica para a educação financeira, que é levar o simples cidadão, oprimido pela sociedade, a acreditar que a culpa de sua não valorização é somente dele, pois a

falta de sustento, lazer ou dinheiro é fácil de ajustar; basta ele apenas trabalhar mais ou cortar algo essencial para seu consumo.

Segundo o dicionário Michaelis (2022), o capitalismo é um sistema econômico que, no sentido literal da palavra, significa:

Organização econômica em que as atividades de produção e distribuição, obedecendo aos princípios da propriedade privada, da competição livre e do lucro, produzem uma divisão da sociedade em duas classes antagônicas, porém vinculadas pelo mecanismo do mercado: a dos possuidores dos meios de produção e a do proletariado industrial e rural.

Como é o modo de produção capitalista, segundo Marx (1985)? Para ele, é um sistema econômico no qual o capital é o principal meio de produção, e a produção é regida por dispositivos legais específicos. O capital pode assumir a forma de dinheiro ou crédito a ser utilizado na compra de mão de obra, matéria-prima, equipamentos e maquinários necessários à produção, bem como da estrutura física em que a produção será processada. O capital assume a forma de riqueza acumulada em um modo de produção capitalista. É a propriedade privada que pertence a uma classe socioeconômica específica, os capitalistas.

Já o sistema neoliberal é uma teoria socioeconômica que prevê pouca intervenção governamental na economia por meio do afastamento do mercado, que, em tese, também seria autoritário e regularizador da ordem econômica.

Além disso, o neoliberalismo é definido como uma estratégia política que busca reforçar uma hegemonia de classe e expandi-la globalmente, indicando a nova etapa do capitalismo que emergiu na esteira da crise estrutural da década de 1970. E que teve seu auge no governo brasileiro quando Bolsonaro (2018-2022) se tornou presidente, pois era “[...] um governo que defendia abertamente o neoliberalismo, com a defesa de privatizações, políticas de austeridade e uma agenda moral conservadora, que segue a tendência da direita em todo o mundo” (Silva; Barbosa, 2020. p.337). Também podemos explicar esse sistema utilizando o que Montaño (2012) escreve:

A estratégia neoliberal orienta-se numa tripla ação. Por um lado, a ação estatal, as políticas sociais do Estado, orientadas para a população mais pobre (cidadão usuário); ações focalizadas, precarizadas, regionalizadas e passíveis de clientelismo. Por outro lado, a ação mercantil, desenvolvida pela empresa capitalista, dirigida à população consumidora, com capacidade de compra (cidadão cliente), tornando os serviços sociais mercadorias lucrativas. Finalmente, a ação do chamado "terceiro setor", ou da chamada sociedade civil (organizada ou não), orientada para a população não atendida nos casos anteriores, desenvolvendo uma intervenção filantrópica (Montaño, 2012, p.186-187).

Assim, a educação financeira proposta pelo governo do estado do Paraná prioriza a forma que a educação hegemônica exige e prevê para seus alunos uma:

[...] igualdade meritocrática das oportunidades não é avatar da ideologia liberal e “burguesa”, mas decorre de uma concepção da justiça fundamental numa sociedade democrática composta de indivíduos a priori iguais e, ao mesmo tempo, numa sociedade industrial que implica a divisão do trabalho. A igualdade das oportunidades e a seleção pelo mérito não visam, portanto, forjar uma sociedade igualitária de tipo comunista, mas uma sociedade na qual as desigualdades procedem unicamente do mérito e das *performances* pessoais (Dubet, 2008, p. 24).

Nesse sentido, o problema é que “[...] a igualdade das oportunidades não se realiza somente porque a sociedade é desigual, mas também porque o jogo escolar é mais propício aos mais favorecidos” (Dubet, 2008, p. 12). Desta forma, a educação aliena o filho do operário porque ele não conseguiu; não foi esforçado/forte o bastante para ganhar uma batalha, que na verdade já estava perdida desde o início, pois as oportunidades não são as mesmas devido ao sistema escolar ser moldado de forma que favorece a classe hegemônica, e dessa maneira quando o trabalhador não conseguir a equidade de oportunidades, ele mesmo se responsabilizará pelo seu fracasso e o Estado sairá sem culpa nesse processo.

Além disso, Hoadley (2018, p. 14, tradução nossa) diz que o aluno “[...] nesses tipos de currículo era frequentemente representado como um consumidor, capaz de fazer escolhas, transferir e acumular aprendizagens. O conhecimento foi atomizado e mercantilizado e as escolhas maximizadas”<sup>4</sup>. Assim, a educação é vista como,

Mercadoria e se desqualifica a transmissão de conhecimento pela via da negação de sua existência objetiva. [...] Nessa perspectiva, questiona-se a própria existência do conhecimento objetivo acerca da realidade, subjugado a contextos culturais particulares numa declarada investida contra a universalidade do saber. [...] assenta-se na própria concepção do que seja realidade, reduzida, simplesmente, a significações consensuais (Martins, 2009, p.449-450).

A partir deste pensamento, temos que ter consciência de que o Estado, muitas vezes, tenta naturalizar ações para que a dominação se perpetue, tornando as relações sociais representadas de forma inversa à real. A falta de direitos se contradiz com o que os governantes informam, mantendo a população ignorante e afastada das decisões. Temos claramente que nossa educação não é de equidade, sendo que os direitos

---

<sup>4</sup> The student in these types of curriculums was often represented as a consumer, able to make choices, transfer and accumulate learning. Knowledge was atomized and commodified and choices maximized (Hoadley, 2008. p.14).

pregados e os praticados são contraditórios. “[...] essa é a contradição real da qual a contradição entre a idéia de “direito de todos à educação” e uma sociedade de maioria analfabeta é apenas o efeito ou a consequência” (Chauí. 1980. p.102).

E, com isso, o trabalhador submetido a esse tipo de educação acaba se tornando um mero reprodutor do sistema e se culpabilizando pelos erros muitas vezes cometidos pela sociedade desigual e sem oportunidades. Compreendemos ainda mais isso quando vemos que “[...] apesar de todo seu trabalho, continua a não possuir nada para vender a não ser a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham deixado de trabalhar” (Marx, 1989, p. 829).

Assim, o estado faz alienação e utiliza da Educação Financeira na escola para ajudar a normalizar a desigualdade e se justifica que esse tipo de ensino fará com que o aluno tenha liberdade individual e aprenderá a empreender, e com isso, faz com que o Governo tenha um mínimo papel possível para aquilo que possa ocorrer com o cidadão em sua vida. Essa ideia é afirmada por Harvey (2008) quando escreve que:

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. Defenderei a ideia de que o segundo desses objetivos na prática predominou. A neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação de capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo), na criação do poder de uma elite econômica. O utopismo teórico de argumento neoliberal, em conclusão, funcionou primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar esse fim. Os dados sugerem, além disso, que quando os princípios neoliberais conflitam com a necessidade de restaurar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são ou abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis (Harvey, 2008, p. 27).

Todas essas ideias são contraditórias com o que almejamos para uma Educação Financeira. Além disso, sabemos que um governo capitalista moldado no sistema neoliberal sempre vai favorecer a classe hegemônica. E que “[...] a certo ponto, o discurso neoliberal encontra questões morais que ele, ao menos em suas manifestações mais positivistas, é incapaz de compreender ou responder” (Davies, 2014, p.9) porque a economia, e não outras formas de poder político ou científico, deve ser a principal ferramenta analítica do governo.

Por isso, escrevemos a seguir o que esperamos para as aulas do componente curricular de Educação Financeira, e denominaremos essa Educação Financeira que se buscou por Educação Financeira Crítica (EFC).

## 4.2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA CRÍTICA (EFC)

Nesta seção, abordaremos a relevância da Educação Financeira para evitar a alienação da população. O objetivo é que o estudante, ao entender a Educação Financeira, consiga se reconhecer como classe, buscando assim melhorias na Educação e na sociedade em geral. Ou seja, que o aluno não seja mais alienado sobre tudo que é imposto pelas classes dominantes.

É necessário afirmar, neste ponto, que queremos que a Educação Financeira tenha uma função crítica, ou seja, que leve os alunos a posições de maior compreensão das dimensões cognitivas, históricas e sociais que os cercam.

Por isso, a Educação Financeira Crítica que defendemos deve permitir que os alunos tenham horizontes acadêmicos que vão além daqueles estabelecidos pela classe hegemônica, ou melhor, os programas educacionais devem ter como objetivo formar alunos de forma integral e não apenas na dimensão hegemônica, desenvolvendo conhecimentos políticos, sociais, culturais, históricos e profissionais para que eles possam ser críticos em sua totalidade. Desta forma, cremos que o estudante será capaz de questionar/buscar/tomar decisões sobre sua vida com maior consciência.

Diante disso, buscou-se, com a Educação Financeira Crítica, tornar o estudante crítico. Nesta perspectiva, concordamos com Silva e Powell (2013) que um aluno será financeiramente crítico quando:

- i) Frente a uma demanda de consumo ou de alguma questão financeira a ser resolvida, o estudante analisa e avalia a situação de maneira fundamentada, orientando sua tomada de decisão valendo-se de conhecimentos de finanças, economia e matemática; ii) opera segundo um planejamento financeiro e uma metodologia de gestão financeira para orientar suas ações (de consumo, de investimento, ...) e tomada de decisões financeira a curto, médio e longo prazo; iii) Desenvolve uma leitura crítica das informações financeiras veiculadas na sociedade em que vivem (Silva; Powell, 2013, p.12-13).

Nesse sentido, procurou-se com a Educação Financeira Crítica um ensino que vá além das aulas de Matemática Financeira e da Educação Financeira almejada pelo nosso governo desde 2022 até o momento. Para isso, concordamos com Silva e Powell (2013) que existe uma necessidade nas aulas de Educação Financeira que é fazer com que os alunos possam:

- compreender as noções básicas de finanças e economia para que desenvolvam uma leitura crítica das informações financeiras presentes na

sociedade; - aprender a utilizar os conhecimentos de matemática (escolar e financeira) para fundamentar a tomada de decisões em questões financeiras; - desenvolver um pensamento analítico sobre questões financeiras, isto é, um pensamento que permita avaliar oportunidades, riscos e as armadilhas em questões financeiras; - desenvolver uma metodologia de planejamento, administração e investimento de suas finanças através da tomada de decisões fundamentadas matematicamente em sua vida pessoal e no auxílio ao seu núcleo familiar; - analisar criticamente os temas atuais da sociedade de consumo (Silva; Powell, 2013, p.13).

É nesta proposta que embasamos nossos objetivos quando utilizamos a Educação Matemática Crítica como ferramenta de instrumentalização da Pedagogia Histórico-Crítica. Dessa forma, acreditamos que os alunos poderão atingir um horizonte que vai além da educação hegemônica proposta, pois dessa maneira o aluno, além de compreender os conceitos de finanças pessoais, que é o que o governo almeja em seus planos para a Educação Financeira, este mesmo estudante conseguirá entender as dimensões familiares e sociais, podendo assim cobrar melhorias ao Estado, ou seja, capaz de compreender seu papel na sociedade, e buscar uma educação que não oprima o estudante e sim lhe possibilite/possua o mesmo ensino da elite.

Compreendemos que esse papel do professor que busca uma Educação Financeira de forma crítica não é fácil, e nem será imediato, pois o método em que embasamos nossa teoria é baseado na teoria de Marx, ou seja, o Materialismo Histórico-Dialético. Então, o papel desse educador será de retirar esse aluno do estado de síncrese, ou melhor, Prática Social Inicial do Conteúdo, e conseguir com que ele, ao final do aprendizado de um determinado conteúdo sobre Educação Financeira, consiga ao menos compreender como usar esse conteúdo no seu cotidiano. E ainda mais, procurar fazer com que o aluno entenda a importância desse conteúdo para sua vida, que ele não seja alienado pela classe hegemônica. Em outras palavras, que ele consiga chegar à tese que é o momento da Prática Social Final do conteúdo com a apropriação do conhecimento de forma que o possibilite de ao menos entender um pouco da sociedade na qual está inserido.

Para isso, compreendemos que, para desenvolvermos nossa prática pedagógica, é necessária uma alfabetização Matemática. Devido a isso, repetimos que a nossa instrumentalização baseada na PHC auxiliará nesse desenvolvimento porque busca tornar o cidadão crítico matematicamente, ou seja, buscaremos a união dos conceitos matemáticos com a perspectiva emancipadora crítica para a sociedade e, assim, ir além da reprodução dos conceitos matemáticos.

Nessa proposta, Kistemann (2011) escreve sobre Educação Financeira Crítica e reforça que educar financeiramente não é apenas,

[...] desenvolver nos indivíduos-consumidores habilidades de cálculos matemáticos, estratégias formatadas de tomadas de decisão, mas, sobretudo, promover a participação crítica desses indivíduos nas mais variadas esferas de atuação social, refletindo sobre os panoramas financeiro-econômicos e produzindo significados que promovam o entendimento da Matemática, que permeia o lócus e as relações sociais e econômicas (Kistemann, 2011. p.95).

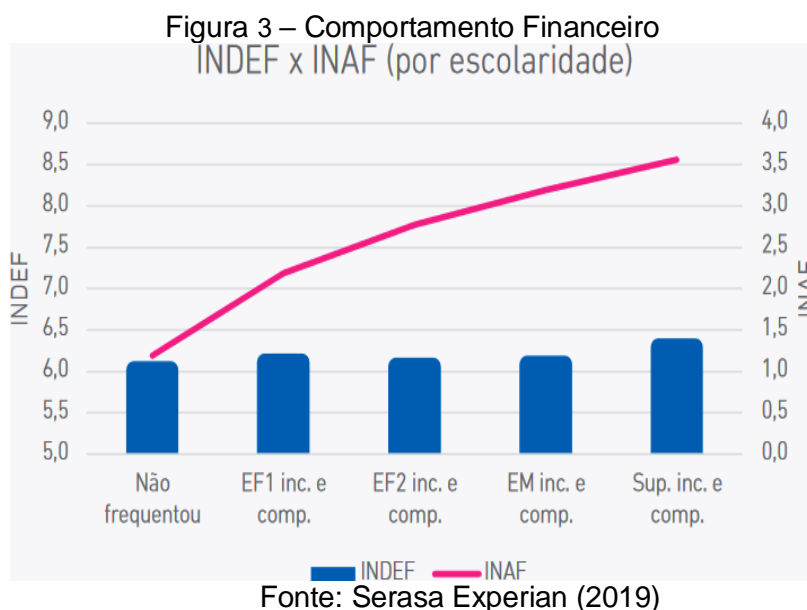
Reconhecemos que, ao optar por atuar na área de Educação Financeira Crítica, colocamos em prática nossa experiência em sala de aula como professor de Matemática e, durante o desenvolvimento desse trabalho, verificamos e nos preocupamos com as vulnerabilidades de nossa sociedade. Também reconhecemos a dificuldade dos alunos em compreender a sociedade em que vivem. Em consonância com esse pensamento, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), no ano de 2016, idealizado pelo Instituto Paulo Montenegro, compreendemos que 52% da população de jovens não possuem conhecimento sobre Educação financeira. Observamos também que, deste total, 25% são analfabetos funcionais e que a necessidade da não “[...] submissão de indivíduos aos novos arranjos sociais econômicos nos impõe a necessidade de repensar o papel da instituição escolar na formação crítica do cidadão, (também) consumidor” (Britto, 2012, p. 27).

Por isso, procuramos desenvolver atividades que trouxessem mudanças e um panorama mais crítico para nossa sociedade, pois estávamos preocupados com a quantidade de jovens que não entendem o papel do Estado e nem conseguem compreender como a política influencia na sociedade em que ele vive, ou seja, esse aluno não consegue entender sua própria sociedade.

Além disso, em nosso trabalho, tomamos o cuidado de orientar com clareza sobre Educação Financeira, pois reconhecemos que aquilo que é dito em determinado ambiente, como o escolar, pode ser tomado como fato e repetido extraescolar. Segundo relato de Farias (2017), o professor:

[...] 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).

Porém, precisamos compreender que, ao estudar a Educação Financeira na forma de Matemática Financeira, os alunos conseguem fazer os cálculos, mas não conseguem relacionar isso com seu cotidiano, como mostram os gráficos feitos pelo Serasa Experian (2019):



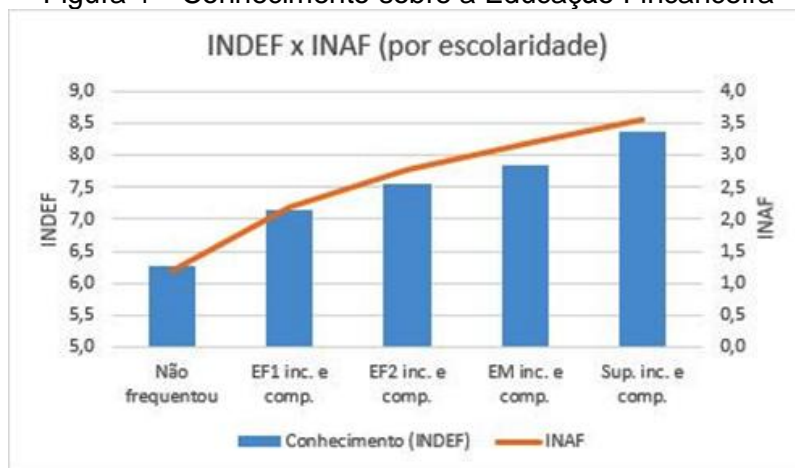
Para fazermos a análise do gráfico entre o Indicador Nacional de Educação Financeira (INDEF) e o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), criados pelo Serasa Experian, utilizamos o “IBOPE INTELIGÊNCIA” conforme o estudo do Instituto Paulo Montenegro (2016) sobre analfabetismo funcional. É necessário entender que a análise nos mostra que as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática não levam a melhorias nas atitudes ou no comportamento financeiro dos brasileiros da forma que vem sendo ensinada. Além disso, a pesquisa mostra que as diversas experiências e situações da vida têm maior influência na atitude e no comportamento do consumidor ao lidar com dinheiro do que a Educação Financeira ensinada na escola. Também achamos necessário enfatizar que o Serasa Experian (2019) levou em conta três dimensões: Conhecimento, Comportamento e Atitude, da seguinte maneira:

O primeiro [...]: o Conhecimento, mesmo que rudimentar, de informações financeiras. As outras duas dimensões estão ligadas a ações práticas e suas percepções: o Comportamento mede se houve descontrole ou poupança nos últimos 12 meses, e a Atitude mede o julgamento sobre determinadas situações, como compras por impulso. O INDEF é calculado com os seguintes pesos: Conhecimento (25%), Comportamento (50%) e Atitude (25%) (Serasa Experian, 2019, p. 6).

O INAF (2016), no entanto, é estruturado em torno de um questionário contextual e um teste cognitivo. Os itens que compõem a prova de alfabetização envolvem leitura e interpretação de textos cotidianos. A questão contextual examina as características sociodemográficas e os hábitos diários de leitura, escrita e cálculo das pessoas.

Neste primeiro gráfico, podemos observar que o nível de grau de escolaridade não influenciou no quanto as pessoas têm de: conhecimento, atitude e comportamento sobre Educação Financeira, ou seja, a leitura e o conhecimento Matemático Financeiro sozinhos, sem a prática cultural, social e histórica, não farão com que o aluno possa apropriar-se desse conhecimento levando para uma nova prática social final diferente; apenas será uma reprodução de um conhecimento. Diante disso, observamos a necessidade de uma Educação Financeira diferente, que leve em conta o consumo e o consumismo, a compreensão de classe, para que quando esse aluno estiver fora da escola consiga tomar/buscar decisões que auxiliem verdadeiramente em sua vida.

Figura 4 – Conhecimento sobre a Educação Financeira



Fonte: Serasa Experian (2019)

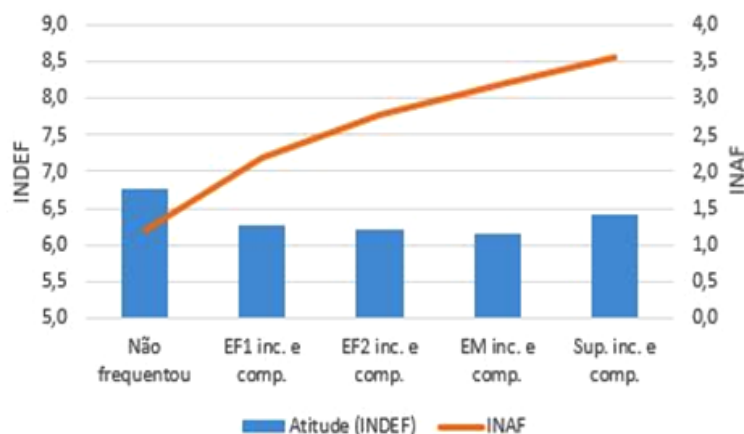
Neste segundo gráfico, vemos que entre conhecimento sobre Educação Financeira e analfabetismo funcional, podemos verificar que a taxa de analfabetismo funcional é menor para a população que possui Ensino Superior completo ou incompleto. Este gráfico mostra também em estatísticas que o nível de conhecimento dos alunos sobre termos referentes a dados financeiros, como fazer leitura de conceitos financeiros e conseguir resolver problemas utilizando dos cálculos de Matemática Financeira, é maior para quem possui um maior grau de escolaridade.

Diante disso, podemos verificar que os conhecimentos sobre Matemática Financeira dados na escola auxiliam o aluno a compreender mais sobre termos, leitura

e cálculos, porém esse nível não é o bastante, pois mesmo assim os alunos não conseguem ultrapassar a taxa de 3,5 a 4 pontos de conhecimentos sobre Educação Financeira nem nos níveis mais altos.

Neste momento, nos questionamos se isso não pode ocorrer porque os alunos não conseguem vivenciar os conceitos na hora do seu aprendizado, ou seja, não conseguem entender a importância da diferença entre consumo e consumismo, se a busca por melhoria não fica só na prática do cálculo, ou da imposição da necessidade de não questionar o Estado sobre melhorias para a população. Será que o científico não está conseguindo levar esse aluno à sua prática social final? Diante deste questionamento, acreditamos que nossa busca por uma Educação Financeira de forma crítica vai auxiliar esse aluno nesta mudança. Essa necessidade é ainda melhor visualizada, a seguir, quando analisamos o gráfico entre atitude e comportamento.

Figura 5 – Compras por Impulso  
INDEF x INAF (por escolaridade)

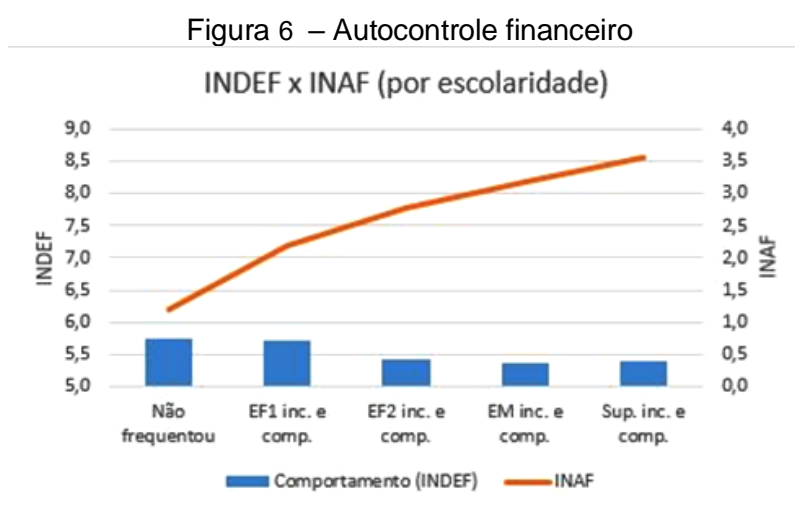


Fonte: Serasa Experian(2019)

Quando fazemos a análise deste gráfico, que mostra a atitude no julgamento sobre determinadas situações diárias, por exemplo, como compras por impulso na Educação Financeira e o alfabetismo funcional, verificamos que as pessoas com alfabetização funcional tendem a entender melhor os conceitos básicos de finanças.

A figura 5 nos mostra que, mesmo as pessoas com menor grau de escolaridade e possuindo menos conhecimento de leitura, escrita e cálculo, possuem atitudes na hora de uma compra; ou ao analisar uma situação financeira se sobressaem aos demais, porém isso pode ser devido à experiência de vida, ou seja,

eles podem não possuir o conhecimento científico, mas são capazes de se organizar financeiramente melhor que a população com maior grau de ensino. Nos questionamos aqui se isso não ocorre porque, muitas vezes, a necessidade de conseguir fazer com que o salário consiga pelo menos manter o consumo, faz com que estas pessoas consigam ter melhores atitudes ao gastar seu dinheiro, ou seja, pela necessidade de lidar melhor com as suas finanças.



Fonte: Serasa Experian(2019)

Quando examinamos o comportamento, que, por exemplo, mede se houve falta de autocontrole financeiro nos últimos 12 meses, percebemos que quem não frequentou a escola e quem concluiu o Ensino Fundamental 1, ou melhor, os Anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, os que estão na linha mais baixa de estudo, possuem o maior índice de analfabetismo na hora de lidar com suas finanças e têm menos autocontrole financeiro do que as pessoas com nível superior de escolaridade.

Podemos perceber que a Educação Financeira que a classe dominante propunha não ajudou as pessoas de maior nível estudantil a administrar suas finanças. As razões para isso são muitas, entre elas: as pessoas com maior nível educacional estão muito mais ligadas ao capitalismo e têm tendências consumistas excessivas; a necessidade de consumo sendo impulsionada mais pela consideração do “status” do que pela consideração da própria classe social; e a condição humana não sendo capaz de conectar sua vida com o que ganha.

Podemos verificar que os conhecimentos sobre Matemática Financeira dados na escola não geram maior conscientização financeira sobre suas classes ou não auxiliam

nas cobranças de melhoria, ou ainda, podemos constatar que apenas a Matemática Financeira não é o bastante ou é inadequada porque, muitas vezes, colabora com o que a classe hegemônica busca, ou seja, suprimir e criar um capitalismo desregulado que culpará até mesmo aqueles com mais educação por não conseguirem se manter com o salário dado que muitas vezes não é o bastante para o consumo de sua família.

Por isso, acreditamos na necessidade de que essa Educação Financeira seja pautada na Pedagogia Histórico-Crítica, pois a teoria de Dermeval Saviani (2021a) tem como objetivo central proporcionar ao aluno uma compreensão crítica da realidade e das condições históricas que a moldam. Nesse contexto, acredita-se que a Educação Financeira, pautada por essa abordagem, deve permitir ao aluno apropriar-se do conhecimento sobre os processos econômicos e financeiros, compreendendo as relações sociais, políticas e econômicas que envolvem o dinheiro e os recursos financeiros.

Essa apropriação vai além da simples memorização de conceitos financeiros, buscando formar sujeitos críticos e capazes de atuar de forma consciente no mundo financeiro, entendendo suas dinâmicas e implicações. Ou seja, o aluno não apenas aprende sobre finanças, mas também sobre o contexto histórico e social que influencia essas questões, desenvolvendo uma postura reflexiva e ativa frente à realidade econômica e conseguindo utilizar os conceitos matemáticos para essa nova prática social global, diferente da qual iniciou o processo escolar.

Nessa perspectiva, busca-se uma Educação Financeira que vá além da mera transmissão de conhecimentos financeiros para a formação de cidadãos voltados para o consumo, pois o governo, ao atender às demandas da OCDE e de outras agências de implantação da EFA nas escolas, busca garantir que os alunos possam vender sua mão de obra a preços injustos sem levantar objeções. Isso porque o governo busca um sistema econômico capitalista e neoliberal que promova o crescimento econômico da elite em detrimento da classe trabalhadora.

Ao contrário do Governo Brasileiro, a OCDE e outras organizações que defendem a Educação Financeira buscam construir uma compreensão sociológica do mundo real sobre a EFA sem perder de vista o lado prático, conforme Bourdieu (1983):

[...] 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, 1983, p. 47).

É fundamental ressaltar que o entendimento sobre Educação Financeira não deve se limitar às aulas de Matemática. Em vez disso, deve ser também estudado por outros componentes curriculares como: Português, História, Sociologia, Geografia e entre outros que também sejam capazes de auxiliar para que esse conteúdo possa ser compreendido de várias perspectivas, incluindo sociais, culturais, econômicas e críticas, bem como matemáticas. Isso é significativo porque estamos tentando transmitir ao aluno que é possível que “[...] cada indivíduo-consumidor tome suas decisões e produza seus significados em suas ações de consumo, buscando exercitar a criticidade” (Losano, 2013, p. 35).

Ao nos propormos a falar de Educação Financeira, procuramos trazer possibilidades que futuramente proporcionem aos alunos e consumidores uma visão crítica e transformadora sobre a forma como a mesma é praticada atualmente pelos programas do BC, Serasa, OCDE e nas escolas. Para isso, procuramos sair do simples ato de fazer contas para buscar compreender a sociedade como um todo e, assim, emancipar o indivíduo do ponto de vista socioeconômico.

Nosso objetivo é melhorar o conhecimento dos alunos por meio do ensino no componente curricular Educação Financeira, que faz parte do currículo do Estado do Paraná. Para isso, devemos colocar em prática nossa pesquisa e explicar aos alunos o que é perda de poder de compra ou desvalorização do dinheiro, bem como quais são os principais índices de inflação e como é formado o IPCA. Nesta perspectiva, desenvolvemos algumas atividades que interligam a Matemática com a didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para execução deste trabalho, dividiremos a próxima seção da seguinte maneira: mostraremos nossas propostas de atividades e como foram planejadas as suas implementações; faremos o relato de nossa experiência durante o desenvolvimento destas atividades que planejamos. Por fim, concluímos se conseguimos fazer com que o aluno saísse da Prática Social Inicial do Conteúdo para a Prática Final do Conteúdo de forma diferente, ou seja, se conseguimos fazer com que o aluno tenha se apropriado dos conceitos almejados e, com isso, os estudantes saiam do estado de síncrese pela antítese e para chegar à síntese.

## 5. DA PROPOSTA À PRÁTICA

Para a implementação do conteúdo, foram realizados seis encontros de uma hora e quarenta minutos, durante os quais optamos por trabalhar com 40 alunos da terceira série de um Colégio Estadual Cívico-Militar Duque de Caxias da cidade de Maringá, do Norte do Paraná, com aulas que não ficassem pautadas no apelo conteudista. Para a realização deste trabalho, optamos por trabalhar com a Pedagogia Histórico-Crítica.

É importante reforçar que, para essa pesquisa, o professor também foi o pesquisador desse trabalho, então toda vez que aparecer pesquisador ou professor, estaremos falando da mesma pessoa. Pois, o pesquisador acredita que, por ter sido professor dessa turma no ano anterior, conseguiu acompanhar o processo escolar dos alunos há mais de um ano. Além disso, o terceiro ano do ensino médio foi a última etapa da educação básica, isso significa que, ao cumprir esse percurso do processo educativo, foi o momento que o estudante iria atuar na sociedade. Destarte, a escola tem o papel fundamental de tornar os alunos cidadãos críticos e a educação financeira faz refletir sobre esse tipo de formação.

Lembramos que as atividades que serão propostas sempre buscarão o suporte da Pedagogia Histórico-Crítica, também conhecida como PHC, para que o aluno possa participar das aulas apropriando-se dos conhecimentos científicos. Além disso, buscou-se com nossa prática que o estudante se compreenda como classe, ou melhor, entenda qual foi o meio em que ele estava inserido de acordo com o sistema neoliberal.

Entendemos que a PHC de Saviani (2021a), fundamentada no MHD de Marx, compartilha dessa busca por uma educação profundamente enraizada nas relações sociais e históricas, já que ambas teorias seguem um ciclo: da prática, teoria e prática. Isso significa que tudo começa na prática e termina na prática.

Adicionalmente, destacamos que a PHC, conforme Saviani (2021b), argumenta que a educação deve ser orientada pela realidade histórica e social, compreendendo que a prática pedagógica deve focar na superação das desigualdades e na formação de indivíduos críticos.

Assim, destacamos que a metodologia de ensino proposta por Gasparin (2012) se fundamenta nessa perspectiva crítica do processo de ensino-aprendizagem, destacando a importância de uma educação que considere as características específicas de cada ambiente e a realidade social dos alunos. Ele propõe uma didática que

transcende o ensino mecanicista, isto é, de maneira dialética, focando na aquisição de conhecimentos que auxiliem na compreensão crítica da realidade.

Gasparin (2012) destaca que o processo de ensino deve ser guiado pela avaliação das condições sociais, culturais e políticas, sugerindo uma educação que visa não somente a transmissão de conhecimentos, mas também a construção de cidadãos críticos e conscientes, ou seja, emancipados.

Destacamos que apresentamos a forma como a proposta de trabalho foi elaborada por meio do nosso processo de planejamento. Com isso em mente, compreendemos que foi crucial aderir aos cinco momentos propostos por Gasparin (2012) em seu livro "Uma Didática para Pedagogia Histórico-Crítica", que foram:

- Prática social inicial do conteúdo escolar;
- Problematização;
- Instrumentalização;
- Catarse;
- Prática social final do conteúdo escolar.

Em seguida, mostramos quais foram as atividades propostas para serem desenvolvidas durante as aulas, e também explicamos os objetivos que se esperou alcançar com a prática social final. Simultaneamente a esta seção, apresentamos o nosso relato de experiência sobre como o trabalho do professor/pesquisador foi desenvolvido em sala de aula, bem como discutimos as respostas recebidas pelos nossos alunos, para que pudéssemos fazer uma análise final sobre todo o trabalho que foi feito e discutido em aula com os estudantes, e assim determinou-se se o aluno foi capaz de sair do conhecimento empírico para uma apropriação de conhecimento científico. Implementou-se nosso trabalho mediando o conhecimento dos alunos da seguinte maneira:

## **5.1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO ESCOLAR**

Para o desenvolvimento do nosso trabalho, esclarecemos que, ao nos referirmos à prática social do conteúdo, estamos fazendo um recorte da prática social global.

Entendemos que está se desdobrando em práticas econômicas, políticas, religiosas, capitalistas (em nosso caso), que se explicitam em práticas de educação, políticas educacionais; teorias pedagógicas, projetos político-pedagógicos; dimensões escolares, didáticas e práticas sociais de sala de aula. Assim, quando um conteúdo específico de uma determinada área de conhecimento científico é apresentado aos alunos, podemos dizer que se trata de uma prática social do conteúdo escolar. Este conteúdo escolar não está isolado do todo social, mas é uma expressão singular deste conhecimento que traz dentro de si a totalidade social.

Assim, ao nos referirmos à prática social inicial do conteúdo escolar, pretendíamos demonstrar qual a visão que os educandos possuíam sobre este conteúdo específico e como ele se integrava à totalidade social. Esta postura didática, que se realizou por meio do diálogo entre professor e alunos e alunos entre si, não é expressão da pedagogia da escola nova que, muitas vezes, parece deixar aos educandos estudarem livremente o que desejam.

A pedagogia histórico-crítica trabalha com os conhecimentos clássicos-científicos mais avançados, que foram decididos e propostos pelo corpo docente, obedecendo critérios educacionais, pedagógicos, como parte de resposta às necessidades sociais presentes no momento. Os alunos em aula não aprenderam o que queriam, mas, sim, o que é socialmente necessário, como parte da resposta que a educação deveria oferecer aos problemas daquele tempo.

Todo o processo escolar é prática social que se realiza dentro da prática social global que se constitui como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Em outras palavras, no processo escolar, nunca se sai de prática social. Tudo é prática social. Assim, cada momento da pedagogia histórico-crítica expressa uma dimensão contínua, específica da prática social como um todo. Nas palavras de Saviani (2019):

Trata-se, enfim, de um mesmo e indivíduo processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica, é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se organiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio a existência na sua totalidade (Saviani, 2019, p. 181-182).

Em outras palavras, a prática social não está presente só no início e no fim do processo educativo, mas encontra-se o tempo todo por inteiro, em cada momento. Ainda, cada momento da pedagogia histórico-crítica contém em si mesmo todos os demais,

contraditoriamente. A sequência lógica linear pertence ao plano escrito realizado sem a presença dos destinatários, mas não à sua execução, que pertence à lógica dialética.

Nesta parte de nosso trabalho, descrevemos o trabalho que realizamos com os alunos. Iniciamos nossa aula anunciando o componente curricular de Educação Financeira que foi estudado durante seis encontros, como já foi dito acima. Antes do levantamento do conhecimento do aluno sobre o conteúdo que foi abordado, explicamos que foi utilizada uma abordagem Matemática juntamente com o pensar sociológico.

Para que o aluno melhor se apropriasse do conhecimento, buscamos saber o que eles já sabiam e quais as curiosidades que possuíam sobre esse conteúdo.

Trabalhamos com os alunos buscando fazer perguntas para que o conhecimento pudesse ser mediado de forma que o estudante se apropriasse do conhecimento científico, saindo da síncrese e chegando à apropriação do conhecimento, ou melhor, que o discente pudesse fazer uma prática social final do conteúdo por meio de uma perspectiva diferenciada do que ele tinha antes do início dessas aulas.

Para tal, procedemos da seguinte maneira: durante a prática, o professor/pesquisador explicou aos estudantes que realizaria algumas atividades que envolveriam Matemática com uma perspectiva histórica e social. Essas atividades seriam realizadas em seis quintas-feiras, totalizando seis encontros. Cada encontro incluiria conteúdos e temas que seriam discutidos para alguns questionamentos que permeariam o que ocorreria naquele dia.

Durante a prática, quando o professor/pesquisador perguntou que tipo de sistema econômico estava em uso em nosso país durante o primeiro encontro, um aluno respondeu: “Vivemos em um país capitalista, né, ‘prof.’?”. E o professor respondeu que o estudante estava correto. Diante disso, o professor reforçou que, como estamos num país de sistema capitalista, tudo gira em torno do dinheiro, e, devido a isso, estudou-se o salário-mínimo durante os seis encontros.

O professor preferiu trabalhar com grupos de alunos, pois isso possibilita e incentiva a reflexão, para que os estudantes compreendessem a necessidade do trabalho colaborativo nas cobranças de uma sociedade para melhoria dela.

Durante a prática: foi necessário adaptar do modo oral para o modo escrito, pois, como o professor conhecia a turma, sabia que eles, sem se identificar, teriam menos vergonha de participar. Por isso, foi passado um questionário para que pudessemos compreender um pouco mais sobre o nosso público-alvo (os estudantes) e o que eles.

esperavam e o que já sabiam sobre o que seria trabalhado coletivamente com eles nos seis encontros.

Analisando o questionário, pudemos observar que muitos disseram saber qual é o valor do salário-mínimo em 2023 (o valor do salário-mínimo é de R\$ 1.320,00 (mil trezentos e vinte reais) a partir de 1º de maio de 2023), mas quando foram questionados sobre o quanto uma pessoa recebe de salário-mínimo, muitos grupos erraram esse valor, como apresentamos abaixo:

Figura 7 – Concepções de alunos sobre o salário mínimo

The figure displays four separate questionnaires, each with two questions. The first question asks if the respondent knows what a minimum wage is, and the second asks for the value of the minimum wage in Brazil, with a handwritten explanation if 'Yes' is selected.

**Questionnaire 1:**  
2. Você sabe o que é um salário mínimo?  
a) Não   
b) Sim   
3. Você sabe qual é o valor do salário mínimo no Brasil? Se sim qual?  
a) Não   
b) Sim  Explique: R\$ 1,312

**Questionnaire 2:**  
2. Você sabe o que é um salário mínimo?  
a) Não   
b) Sim   
3. Você sabe qual é o valor do salário mínimo no Brasil? Se sim qual?  
a) Não   
b) Sim  Explique: R\$ 1.302

**Questionnaire 3:**  
2. Você sabe o que é um salário mínimo?  
a) Não   
b) Sim   
3. Você sabe qual é o valor do salário mínimo no Brasil? Se sim qual?  
a) Não   
b) Sim  Explique: 1.300,00

**Questionnaire 4:**  
2. Você sabe o que é um salário mínimo?  
a) Não   
b) Sim   
3. Você sabe qual é o valor do salário mínimo no Brasil? Se sim qual?  
a) Não   
b) Sim  Explique: entre 1300,00 e 1500,00 reais

Fonte: Do autor, a partir das respostas dos alunos

Mesmo se aproximando do valor real, o professor constatou que eles não tinham certeza do valor. Além disso, como muitos responderam que sabiam o que era um salário-mínimo, então tivemos como proposta trabalhar esse tema nos próximos encontros. Ao introduzir o significado do que é um salário-mínimo, ou seja, o docente verificou se os estudantes compreenderam que esse pagamento deveria suprir as despesas de um trabalhador e de sua família constituída de quatro pessoas com alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência. E perguntou se esse salário-mínimo brasileiro em 2023 era capaz de manter com dignidade uma família.

Observamos também que apenas um grupo trouxe que não sabia exatamente o valor do salário-mínimo:

Figura 8 – Desconhecimento sobre o valor do salário-mínimo

3. Você sabe qual é o valor do salário mínimo no Brasil? Se sim qual?

Não   

b) Sim     Explique: *porque não por não saber exatamente  
porém tenho a noção de que é mais de  
R\$ 1200,00*

Fonte: Do autor, a partir da resposta do aluno

O pesquisador constatou que o valor trazido por esse grupo de R\$ 1200,00 está mais próximo do salário-mínimo de 2022 do que o valor determinado como mínimo em 2023, ou seja, o grupo não acompanhou os noticiários. Pode ser também que não se atentaram muito ao valor por, talvez, não estarem ainda no mercado de trabalho.

Continuando na prática, o docente buscou entender o que os alunos sabiam ou acreditavam sobre o que é estudado em Educação Financeira. Para melhorar a proximidade e a discussão, os alunos se manterão em grupos.

Portanto, para a metodologia da PHC, é necessário, nesse momento, fazer com que o aluno exponha o que gostaria de aprender com a Educação Financeira e o que eles acham que é estudado, como sugerimos abaixo e como implementamos também.

**Pergunta 1:** O que vocês acham que é estudado em educação financeira?

Nesse momento, o professor identificou o que os alunos sabiam sobre o conteúdo e disse que a Matemática é uma das ferramentas para compreender esse estudo sobre educação financeira, mas ela não é a única. A Sociologia é outro componente curricular importante para a compreensão desse conteúdo.

O educador enfatizou que as aulas não ficariam pautadas somente nos cálculos matemáticos e, nesse instante, questionou se “eles compreendiam que as decisões financeiras são algo ligado também à sociedade capitalista em que vivemos?”. Como resultado desse questionamento, o professor justificou que todo trabalho desenvolvido sobre Educação Financeira com a turma nos próximos seis encontros seria feito através dos componentes curriculares: Matemática e Sociologia.

Para o desenvolvimento desse trabalho, o professor buscou motivar os estudantes a terem como consciência a importância desse estudo, pois o nosso objetivo com esses encontros era buscar fazer com que os alunos se compreendessem como classe.

Acreditamos nessa importância, pois “[...] o capitalismo continua sendo ainda a forma social predominante” (Saviani, 1991, p. 14) até hoje no século XXI, e entendemos o papel que o capitalismo desenvolve na sociedade, na vida social, cultural, política de cada indivíduo, principalmente dos que não estão contidos na classe hegemônica.

Pensamos na importância dessa mediação, pois Netto (2012) nos escreve que o capitalismo sempre buscará restaurar, mesmo que de forma requintada, prestigiar a classe hegemônica, pois “[...] não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise” (Netto, 2012), e que o capitalismo sempre girará em torno de classes e da dominância de uma delas.

Durante a atividade, o professor foi visitando os grupos e perguntando o que eles acreditavam ou sabiam que era estudado em Educação Financeira. O professor ouvia dos estudantes que era aprendido como: investir, guardar dinheiro, ficar rico, abrir uma empresa e aprender o que é um financiamento. Esses pensamentos foram confirmados em algumas respostas do questionário que foram feitas durante esse encontro.

### **Pergunta 2:** Vocês acham importante estudar educação financeira?

Nesse momento, o professor enfatizou a importância desse estudo, pois o objetivo do nosso trabalho era fazer com que os alunos compreendessem as classes impostas pelo sistema capitalista e, com isso, conseguissem entender seu lugar determinado pelo

sistema neoliberal, e a partir daí começassem a questionar as imposições do sistema capitalista e neoliberal.

Concordamos com Dias (2019), que é necessária uma educação que rompa com a hegemonia do sistema, ou seja, que o ensino não seja aliado no processo de alienação do aluno, mas que faça com que os alunos compreendam as dimensões: sociais, culturais, políticas, psicológicas, históricas que fazem parte do conhecimento científico, melhor dizendo, que não fiquem sem essa possibilidade de conhecimento por não pertencer à classe dominante.

Acreditamos que o papel do professor ao ensinar Educação Financeira é mostrar a importância desse conhecimento para que o aluno não fique à mercê dos governantes que buscam perpetuar ainda mais as desigualdades de oportunidades.

Uma maneira para melhorarmos é buscarmos diminuir essas diferenças e fazer com que os estudantes aprendam a cobrar e não aceitem calados os desmandos dos políticos, ou seja, sem uma reflexão crítica do que foi imposto pelos dominadores. Para isso, o professor deve buscar fazer com que o estudante se compreenda como ser político, social e histórico, e, ou melhor dizendo, o educador deve buscar auxiliar esse estudante, por meio do uso da Matemática, para que ele compreenda a importância da Educação Financeira para sua vida, porque a partir dela, ele possa compreender o valor do capital e, também, quais são as vantagens dos governantes em mantê-los sem esse conhecimento.

Durante a aula, os estudantes foram questionados: “É importante o estudo da educação financeira?”. As respostas, na grande maioria, ficaram em torno do que eles haviam respondido sobre o que se estudava em Educação Financeira, ou melhor, continuaram afirmando que era para: investir, guardar dinheiro, ficar rico, abrir uma empresa e aprender o que é um financiamento.

Deixamos claro que não interferimos nas respostas, nem dizendo se estavam corretas ou erradas naquele momento, pois gostaríamos que os alunos se comprometessem com a pesquisa e conseguíssemos verificar qual era o grau de conhecimento deles sobre o que era trabalho no componente curricular de Educação Financeira, e além disso, avisamos aos alunos que não valeria nota e que eles não necessitavam se identificar nas respostas, para que eles pudessem ter um maior grau de liberdade ao colocar o que pensavam ou sabiam. Porém, muitas das respostas vieram somente afirmando que a educação financeira ajuda nas finanças, como podemos observar abaixo:

Figura 9 – Concepções dos alunos sobre a importância da Educação Financeira

1. Você acha que educação financeira é importante? Se sim, por quê?  
a) Não   
b) Sim  Explique: *ajuda a gerenciar nossa vida financeira*

1. Você acha que educação financeira é importante? Se sim, por quê?  
a) Não   
b) Sim  Explique: *para saber como gastar o dinheiro*

1. Você acha que educação financeira é importante? Se sim, por quê?  
a) Não   
b) Sim  Explique: *Nós tem que aprender a mexer com o dinheiro*

1. Você acha que educação financeira é importante? Se sim, por quê?  
a) Não   
b) Sim  Explique: *Por o futuro, mexer com dinheiro é importante.*

1. Você acha que educação financeira é importante? Se sim, por quê?  
a) Não   
b) Sim  Explique: *A educação financeira é importante, pois, ela nos ensina a administrar melhor o nosso dinheiro, tendo controle de nossos gastos e lucros.*

Fonte: Do autor, a partir das respostas dos alunos

O docente deixou que eles falassem depois, abertamente, para toda a turma do terceiro ano e questionou se tinha mais algum tema que nesse componente curricular seria estudado. Foi observado que um grupo trouxe no questionário e também abertamente para a 3ª série que ajuda nas finanças e aprende sobre como funcionam os cálculos de juros para não sermos enganados pelos mercados financeiros, como podemos ver abaixo:

Figura 10 – Concepção de um aluno sobre juros

1. Você acha que educação financeira é importante? Se sim, por quê?  
a) Não   
b) Sim  Explique: *É muito importante para administrar nosso dinheiro e não gastar com bobagens, não fazer finanças com juros absurdos.*

Fonte: Do autor, a partir da resposta do aluno

O professor achou interessante a resposta, mesmo que muito simples, pois conseguiram lembrar de uma ferramenta matemática utilizada para cálculos nesse componente curricular.

Esperou-se ansiosamente, durante esse primeiro encontro, que algum grupo ou aluno comentasse durante o debate que ajudaria na cobrança nos tipos de políticas públicas, cobrança dos políticos ou de uma sociedade mais justa, porém nessa primeira prática ninguém falou, mas um grupo trouxe algumas pautas sobre impostos e mercado de trabalho somente no questionário:

Figura 11 – Concepção de um aluno sobre impostos e mercado de trabalho

1. Você acha que educação financeira é importante? Se sim, por quê?

a) Não

b) Sim  Explique: ensinar nos jornais como administrar seu dinheiro, no que é gastos.  
os impostos do país e poro o mercado de trabalho.

Fonte: Do autor, a partir da resposta do aluno

Importante comentário, pois pudemos observar que alguns estudantes compreendem que o componente curricular de Educação Financeira vai além de poupar e guardar dinheiro. Então, para o andamento da aula, foi comentado que o estudo seria pautado no uso da Matemática e levando em conta o lado histórico e social. É válido ressaltar que, após a resposta da pesquisa, o professor a recolheu, para evitar que a discussão sobre a importância do estudo da educação financeira influenciasse as conclusões.

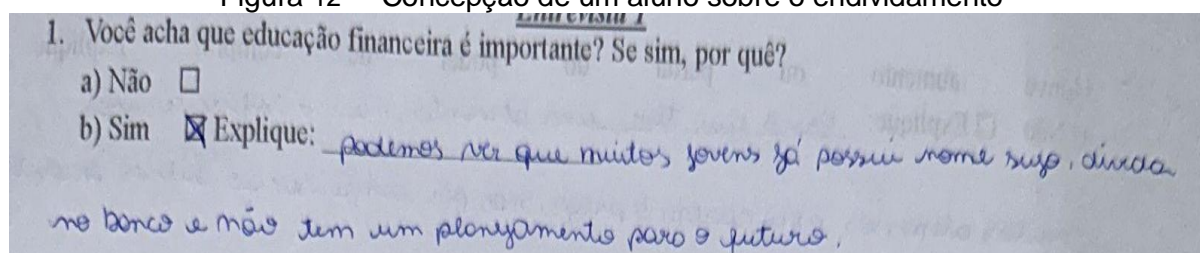
Pudemos observar, nesse primeiro momento, que a grande maioria dos alunos tem um pequeno conhecimento empírico sobre o tema. Além disso, a busca deles é somente entender como economizar e não cobrar políticas públicas, ou seja, a classe hegemônica mostra que a culpa pelo fracasso financeiro é totalmente deles. Sendo assim, existe a necessidade de aprender a economizar, pois, se não conseguirem poupar ou investir, é porque não são organizados financeiramente e acreditam fielmente que o intuito desse componente é auxiliá-los nisso, pois o sonho da grande maioria é se tornar empreendedor e, com isso, fazer parte da classe hegemônica para dominar.

Isso é claramente visto quando um grupo de alunos traz uma preocupação com dívidas criadas já por jovens. Aqui o professor não conseguiu analisar se esses alunos conseguiram refletir se essas dívidas foram criadas pelo consumismo, gerado pela ideia

do capital, ou caso o jovem acabou necessitando se endividar para poder gerar um mínimo de consumo.

Lógico que, indiferente ao tipo de contexto em que esse jovem esteja inserido, a ideia de planejamento e saber se compreender como classe é primordial, pois ajuda na cobrança de melhorias em sua vida, melhor dizendo, o entendimento da Educação Financeira se torna parte necessária para sua vida. Porém, o professor não conseguiu auxiliar nessa discussão na hora, pois, quando foi se dirigindo aos grupos, nenhum dos alunos o questionou ou argumentou sobre o endividamento de jovens e nem na discussão feita abertamente, mas esse tema servirá de base para os debates na turma em aulas futuras.

Figura 12 – Concepção de um aluno sobre o endividamento



1. Você acha que educação financeira é importante? Se sim, por quê?

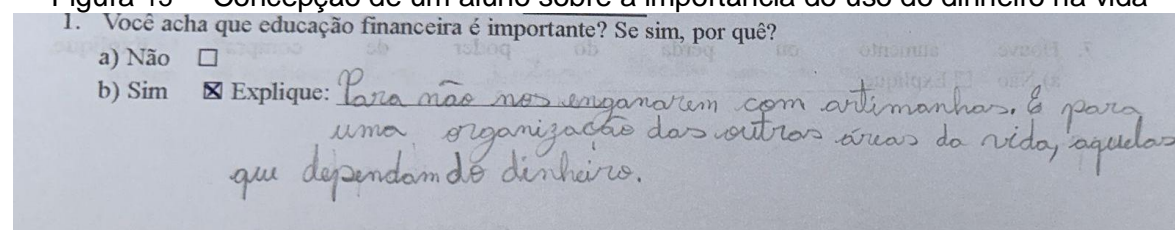
a) Não

b) Sim  Explique: *podemos ver que muitos jovens já possui nome sujo, dívida no banco e não tem um planejamento para o futuro.*

Fonte: Do autor, a partir da resposta do aluno

Ao final desse encontro, o professor os questionou se os alunos “compreendem que as decisões financeiras são algo ligado também à sociedade capitalista em que vivemos?”. Diante dessa pergunta, pudemos observar pelo silêncio no primeiro momento e pela seguinte resposta:

Figura 13 – Concepção de um aluno sobre a importância do uso do dinheiro na vida



1. Você acha que educação financeira é importante? Se sim, por quê?

a) Não

b) Sim  Explique: *Para não nos enganarem com artimanhas, é para uma organização das outras áreas da vida, aquelas que dependam de dinheiro.*

Fonte: Do autor, a partir da resposta do aluno

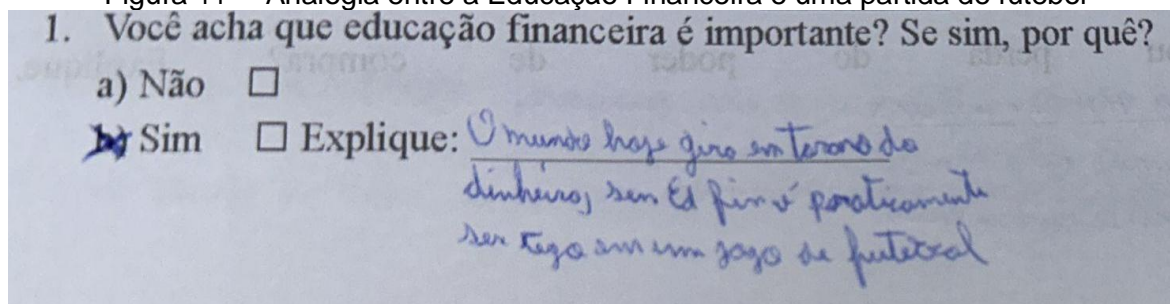
Os alunos nunca haviam pensado que, às vezes, as escolhas não são feitas por eles, mas sim pela classe hegemônica. Após o silêncio, muitos se sentiram motivados a participar e trouxeram comentários de que era culpa do mau salário e que, frequentemente, as pessoas ganham um salário muito baixo e assim não conseguem ter

uma vida “boa”. Infelizmente, nesse momento, a aula teve seu fim e prometemos continuar esse debate em uma próxima aula.

Com o questionário em mãos, reforçamos que o professor/pesquisador conseguiu constatar o que já havia observado em aula, que a grande maioria dos alunos acredita que a Educação Financeira só ajuda no gasto do dinheiro, ou seja, muito ligado à ideia de que o capitalismo nos instituiu que é nossa obrigação aprender a mexer com o dinheiro, poupar, guardar e investir, deixando de lado o papel do Estado. Porém, existe uma dicotomia nessa ideia, pois saber mexer com o dinheiro é parte desse conteúdo, mas não a única parte. O pesquisador também visualizou que os estudantes não enxergam que são ensinados a aceitar seu papel no trabalho e que muitas vezes seu salário não consegue manter o mínimo para seu consumo, além disso, que não se conhecem como a base mais fraca.

Diante das respostas apresentadas pelos estudantes, o professor acredita que uma se destacou quando fez uma analogia do sistema do capital em que estamos inseridos e o futebol, que foi a seguinte:

Figura 14 – Analogia entre a Educação Financeira e uma partida de futebol



Fonte: Do autor, a partir da resposta do aluno

Pudemos observar que esse grupo tem uma visão sobre o sistema capitalista em que a nossa sociedade está inserida e que é necessário entender sobre educação financeira, pois sem ela eles não conseguirão muitas mudanças na sociedade ou no seu cotidiano. Acreditamos que essa comparação veio porque o grupo compreendeu que é possível um cego estar em um jogo de futebol, mas durante a partida não conseguirá ver o que está ocorrendo à sua volta e nem vai conseguir cobrar faltas ou mudar uma jogada com facilidade. E isto ocorre quando somos inseridos em nossa sociedade sem compreendermos como funciona o sistema neoliberal, capitalista, e o que o Estado e a classe dominante do poder esperam da classe não hegemônica.

Diante disso, entendemos que é esse tipo de educação que buscamos nos próximos encontros, ou melhor, nossa busca foi feita para que esses alunos saíssem do estado em que se encontravam de síncrese, para uma melhor análise sobre a sociedade.

Iniciamos nosso segundo encontro ainda com a prática social inicial do conteúdo escolar, perguntando novamente para movimentar a sala na mesma dinâmica da aula anterior se os alunos “compreendem que as decisões financeiras são algo ligado também à sociedade capitalista em que vivemos?”.

As respostas foram todas dizendo que não, falando que mal dava para pagar aluguel e fazer compra. Nesse momento, o professor achou interessante explicar o que significava a sigla do INSS e a origem do salário-mínimo, que surgiu primeiramente na Austrália e na Nova Zelândia durante o século XIX. Porém, no Brasil, só começou a vigorar em 1940, quando Getúlio Vargas fixou os valores e uma fórmula de cálculo do salário, incluindo despesas de alimentação, moradia, vestuário, higiene e transporte para uma família da classe operária constituída por quatro pessoas: o pai, a mãe, um filho e uma filha.

## 5.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Para implementarmos a problematização do nosso planejamento, trabalhei utilizando as seguintes perguntas abaixo, para motivar a interação da turma e, além disso, verificar o que os alunos conheciam sobre o conteúdo.

**Pergunta 1:** Quais são as ferramentas matemáticas que serão utilizadas para compreensão dos conceitos da Educação Financeira?

Nesse momento, compreendemos se os estudantes conheciam termos como: porcentagem, juros simples e juros compostos; porém, mais à frente, explicamos aos alunos sobre os conceitos de juros.

Acreditamos que foi necessária essa primeira abordagem, pois diante das respostas conseguimos compreender o que os alunos sabem sobre os conceitos matemáticos que serão utilizados em nossas práticas.

Na aula, o professor perguntou se os alunos sabiam “quais são as ferramentas matemáticas que serão utilizadas para compreensão dos conceitos da Educação

Financeira?”. E aqui pudemos verificar pela participação em sala que muitos tinham o conhecimento do que é porcentagem e juros, ou seja, conheciam os nomes, mas não entendiam completamente o que significava. Isso poderá ser observado abaixo, quando passou-se o questionário e eles puderam responder o que acreditavam ser a diferença entre juros simples e compostos.

### **Pergunta 2: O que é inflação?**

Nesse momento, compreendemos que nós buscamos fazer com que o aluno participasse dizendo o que eles compreendiam sobre inflação e, além disso, o docente perguntou se eles sabiam como ela é gerada e também questionou durante esse instante se os estudantes conheciam o termo deflação.

A grosso modo, o educador explicou que a inflação tem mais a ver com a quantidade de dinheiro que circula em uma determinada economia. Com um aumento anormal e incontrolável do acesso ao crédito ou um aumento não planejado dos meios de pagamento.

Deixamos claro aqui que nos preocupamos, ao trabalharmos com a Educação Financeira, se os nossos estudantes sabiam que existiam vários índices de inflação e que cada índice mostra a inflação de uma maneira distinta. Consideramos que, quando se trabalha com esses conceitos, procuramos ajudar os alunos a compreenderem que cada índice atingirá a população de maneira diferente. Melhor dizendo, dessa maneira buscou-se trabalhar o senso crítico do aluno, para que ele buscasse compreender o impacto da inflação sobre as classes.

Mostramos aos alunos que, se houver inflação, haverá um aumento nos preços, e que, se a inflação prevalecer durante um longo prazo em altos índices, ou num contexto de grandes variações de preços de determinados produtos, o padrão de consumo da grande população poderá se alterar muito devido à inflação.

O professor, durante a prática, perguntou aos alunos se eles sabiam “o que é inflação?” , “Qual é o principal índice de inflação de nosso país?” e “Quais são os impactos da inflação?”. Nesse momento, foi passada uma pergunta e pode-se observar que no questionário quase ninguém respondeu essa pergunta; a grande maioria não sabia nem o que era inflação, muito menos qual é o índice responsável pela inflação ou que gera inflação.

Vimos que, mesmo sem entender qual era o índice, um grupo acreditou que, pela sua vivência, os índices da inflação estavam muito altos; entretanto, alguns grupos trouxeram o que eles sabiam sobre o porquê de ocorrer a inflação:

Os poucos que responderam trouxeram as seguintes respostas:

Figura 15 – Desconhecimento sobre a inflação

5. Você sabe qual é o índice oficial de inflação no Brasil? Se sim qual?  
a) Não   
b) Sim  qual? \_\_\_\_\_

6. Você sabe qual foi o índice de inflação no Brasil no ano passado? Se sim qual?  
a) Não   
b) Sim  qual? \_\_\_\_\_

5. Você sabe qual é o índice oficial de inflação no Brasil? Se sim qual?  
a) Não   
b) Sim  qual? *mas não que é muito.*

6. Você sabe qual foi o índice de inflação no Brasil no ano passado? Se sim qual?  
a) Não   
b) Sim  qual? \_\_\_\_\_

Fonte: Do autor, a partir das respostas dos alunos

O professor, diante das respostas dos alunos sobre o que é inflação, necessitou explicar que a inflação representa o aumento dos preços de uma economia. Como resultado, o valor da moeda diminuiu, o que reduz o nosso poder de compra. Em outras palavras, à medida que os preços no mercado aumentam, o custo de vida no país aumenta. Comparar a quantidade que era possível comprar de um determinado produto há 5 anos atrás com o salário-mínimo da época com o que é possível comprar hoje desse mesmo produto, com o salário-mínimo dos cinco anos atrás, é a forma que o professor utilizou para tentar fazer com que eles entendessem esse conceito.

### Pergunta 3: O que é perda do poder de compra?

Neste momento, questionou-se se os alunos compreendiam o que é poder de compra e o que significa a perda desse poder. Para isso, explicou-se aqui de forma resumida que o poder de compra é a capacidade de comprar um produto com uma

quantidade de dinheiro em determinado instante. Ao compararmos o poder de compra de uma quantidade de dinheiro em períodos distintos, podemos concluir se houve inflação (perda do poder de compra do dinheiro) ou deflação (aumento do poder de compra do dinheiro).

Nesse instante, durante a aula, foi perguntado aos alunos se eles sabiam o que era perda do poder de compra. Alguns explicaram que era quando se comprava menos com o mesmo valor, como havia sido explicado sobre inflação. Ademais, o professor/pesquisador aproveitou-se dessa explicação para confirmar a afirmação feita pelo aluno e explicar de forma sucinta que poder de compra é a capacidade de comprar um produto com uma quantidade de dinheiro em determinado instante. Ao compararmos o poder de compra de uma quantidade de dinheiro em períodos distintos, podemos concluir se houve inflação (perda do poder de compra do dinheiro) ou deflação (aumento do poder de compra do dinheiro).

**Pergunta 4:** Qual é o principal índice de inflação de nosso país?

Nesse momento, ressaltou-se novamente que existem vários índices de inflação, cada um dos quais mostra a variação do preço de produtos específicos ao longo do tempo de forma diferente. Esses índices não são equivalentes porque um aumento no valor de um determinado produto não afeta toda a população da mesma forma.

O IPCA (Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo) – medido pelo IBGE – é um indicador que reflete o custo de vida de famílias com rendimentos mensais de 1 a 40 salários mínimos. É considerada a taxa de inflação oficial brasileira, e a base de cálculo sempre avalia as seguintes treze regiões metropolitanas (Aracaju, Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Rio Branco, Rio de Janeiro, Salvador, São Luiz, São Paulo e Vitória), no Distrito Federal, e os municípios de Campo Grande e Goiânia. São levados em conta itens como: gastos com alimentação e bebidas; artigos de residência; comunicação; despesas pessoais; educação; habitação; saúde e cuidados pessoais são analisados. O principal objetivo é monitorar a variação nos preços dos produtos de mercado para o consumidor final.

Conforme informado anteriormente, o IPCA é calculado mensalmente com base em pesquisa de preços realizada pelo IBGE. É realizado em estabelecimentos comerciais e residenciais, com prestadores de serviços e concessionárias de serviços públicos. O período de coleta do IPCA ocorre entre o primeiro e o último dia do mês. O

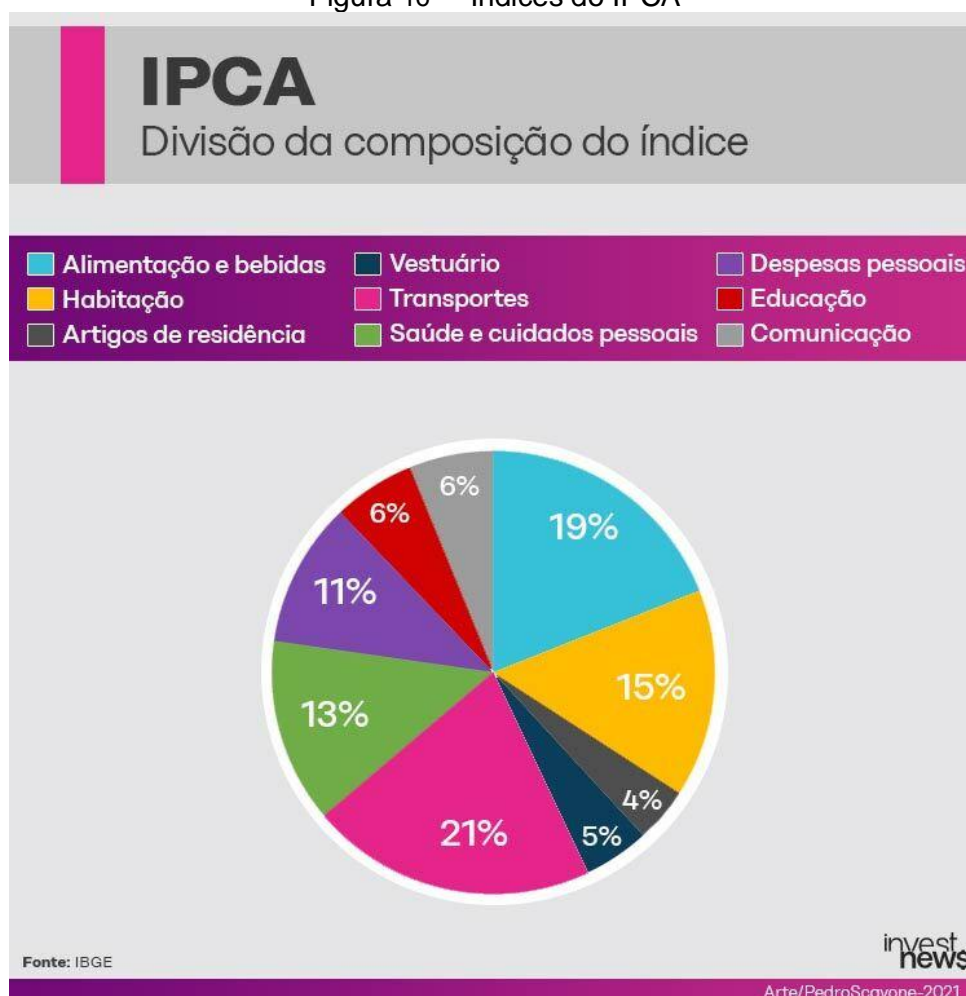
objetivo é identificar, por meio de levantamento, os preços que são efetivamente cobrados do consumidor em termos de pagamento à vista.

Para o cálculo do IPCA, o IBGE faz:

[...] um levantamento mensal, em 13 áreas urbanas do País, de, aproximadamente, 430 mil preços em 30 mil locais. Todos esses preços são comparados com os preços do mês anterior, resultando num único valor que reflete a variação geral de preços ao consumidor no período.

É importante lembrarmos que o IPCA é calculado em cima de uma lista de produtos e serviços. Faremos à turma a seguinte pergunta: "Todas as famílias consomem todos os itens que compõem o cálculo do IPCA?" Seguindo as respostas dos alunos, propomos usar o exemplo a seguir para ajudá-los a entender que a inflação pessoal não é a mesma do IPCA, pois cada pessoa enfrenta um aumento único em sua vida, devido ao fato de que nem sempre consumimos todos os produtos que constam no IPCA.

Figura 16 – Índices do IPCA



Fonte: Disponível em: <https://investnews.com.br/guias/o-que-e-ipca/>. Acesso em 20 de dez. 2012

Para compreenderem melhor que o impacto da inflação sobre cada pessoa é diferente, fizemos o seguinte exemplo, sugerimos alimentar duas pessoas, Waldir e Henrique, a partir da tabela abaixo, sendo que os dois compraram: um pacote de arroz, um pacote de macarrão, um quilograma de carne, e um quilograma de berinjela ou beterraba, e consideramos o consumo deles da seguinte maneira:

QUADRO 1 – IPCA de alimentos e as principais altas do mês de setembro

ITEM	PREÇO (R\$)		AUMENTO PERCENTUAL (%)
	JANEIRO	FEVEREIRO	
ARROZ (5kg)	22,00	24,88	13
MACARRÃO TIPO PRAFUSO (0,5 kg)	20,00	19,10	- 4,5
MACARRÃO TIPO ESPAGUETE (0,5 kg)	20,00	20,10	0,5
BERINJELA (1kg)	8,00	8,50	6,25
BETERRABA (1kg)	7,00	9,16	30,86
COXÃO MOLE (1kg)	52,00	44,96	- 13,54
FRALDINHA (1kg)	48,00	50,88	6

Fonte: Do autor

Arroz, macarrão tipo parafuso, beterraba e fraldinha são ingredientes essenciais na dieta de Waldir. Já, a dieta de Henrique consiste em macarrão tipo espaguete, mas ele não se importa em mudar para macarrão tipo parafuso; além disso, ele precisa dos seguintes ingredientes em suas refeições: arroz, berinjela e coxão mole.

Em janeiro, Waldir gastou R\$ 97,00 e Henrique gastou R\$ 102,00 no almoço. No mês de fevereiro, para a sua alimentação, Waldir pagou R\$ 104,02 pelos mesmos itens comprados em janeiro, enquanto Henrique pagou R\$ 97,44 em troca de um tipo diferente de macarrão. Podemos notar que as despesas de Waldir passaram de R\$ 97,00 para R\$ 104,02, representando um aumento de 7,4%, enquanto as despesas de Henrique diminuíram 4,47%, indicando que o impacto da inflação é muito maior para Waldir.

**Pergunta 5:** Quais são os impactos da inflação ou da deflação?

Nesse momento, mostramos aos alunos que a inflação impacta na quantidade de produtos que podemos comprar com uma determinada quantidade de dinheiro. Para isso, usamos o seguinte exemplo: Com os seguintes folhetos de mercado do ano de 2019 e do ano de 2022 abaixo, pedimos para que os alunos identificassem se os preços do primeiro folheto de 2019 são os mesmos preços dos folhetos de 2022.

Apresentamos os folhetos abaixo, depois perguntamos para os alunos se existem produtos que estão nos dois folhetos (limão e paleta suína). Após essa constatação, questionamos os estudantes se eles comprassem: 2 quilogramas (kg) de paleta suína e 4kg de limão, qual seria o valor gasto no ano de 2019? Conseguiríamos comprar em 2022 a mesma quantidade (2kg de paleta suína e 4kg de limão) com o valor gasto no ano de 2019?

Figura 17 – Ofertas do Supermercado Muffato 2019

Item	Preço
Laranja Pera 1kg	R\$ 0,97
Tomate Longo Verde 1kg / Limão 1kg	R\$ 1,79
Caca Verde unidade	R\$ 1,79
Tomate Grape 400g 1kg	R\$ 2,49
Doleto Rodrigues	R\$ 2,99
Morango Amarelo / Manga Naty 1kg	R\$ 2,95
Brcolis Japones Amarelo 1kg / Melão Amarelo 1kg	R\$ 2,95
Wilo Top Brasil	R\$ 3,49
Manga Formosa 1kg / Mexerica 1kg	R\$ 3,89
Abacaxi / Pera Verde / Cebola 1kg	R\$ 3,99
Carne Flocos	R\$ 4,89
Maca Gula Importada 1kg / Queijo Brie 1kg	R\$ 5,98
Pera Importada 1kg / Ameixa Importada 1kg / Laranja Bahia Importada 1kg	R\$ 5,98
Pastorinha unidade	R\$ 5,98
Suco de Laranja Vito	R\$ 9,98
Pernil / Paleta Suína	R\$ 7,98
Acém e Ponta de Peito	R\$ 9,98
Queijo Mussarela 1kg	R\$ 14,90
Fabiana	R\$ 10,39
Arroz Fabiano	R\$ 9,79
Duetto	R\$ 14,98
Papel Higiénico Duetto	R\$ 13,98

Fonte: Supermercado Muffato, 27 e 28/08/2019.

Figura 18 – Ofertas do Supermercado Muffato 2022

Ofertas válidas enquanto durarem as estoques no período de **05 e 06/04/2022**

# Vem do campo

direto para a sua mesa com preços sensacionais!

**CHEQUE-PRÉ 08 06 22**

Ofertas válidas somente para as lojas de **MARINGÁ (EXCETO AV. SÃO PAULO GOURMET) E CAMPO MOURÃO.**

**TERÇA E QUARTA** são dias de **feira**

**TODA A LOJA EM ATÉ 4X SEM JUROS NOS CARTÕES\***

**SUPER Muffato**  
**Vem! Tudo tem!**

 <p>Batata Doce Roxa Kg <b>R\$ 1,49</b></p>	 <p>Limão Kg <b>R\$ 1,49</b></p>	 <p>Alho Kg <b>R\$ 14,90</b> <b>R\$ 1,49</b></p>	 <p>Melancia Kg <b>R\$ 1,49</b></p>
 <p>Cebola Kg <b>R\$ 2,79</b></p>	 <p>Banana Catano / Norico Kg <b>R\$ 2,79</b></p>	 <p>Chuchu Kg <b>R\$ 2,79</b></p>	 <p>Maca Turma do Mercado Pacote 1kg R\$ <b>3,97</b> CADA</p>
 <p>Maracujá Azedo Kg <b>R\$ 6,99</b></p>	 <p>Pera Nacional Kg <b>R\$ 3,97</b></p>	 <p>Ovos Grandes Duro CADA <b>R\$ 5,89</b></p>	 <p>Quié Donriva Selecionado Bandeja 500g CADA <b>R\$ 5,99</b></p>
 <p>Suco de Laranja Integral Life Por Litro R\$ <b>12,99</b> CADA</p>	 <p>Filé de Peito de Frango Congelado Kg <b>R\$ 13,98</b></p>	 <p>Linguiça de Porco Fritada Congelada C. Vale Pacote 800g R\$ <b>10,98</b> CADA <b>R\$ 10,49</b> CADA</p>	 <p>Costela Suína Assada Kg <b>R\$ 16,98</b></p>
 <p>Paleta ou Pernil Suíno Com Pele e Osso Kg <b>R\$ 8,98</b></p>	 <p>Carne Moída Bovina Refrig. Bandeja 500g R\$ <b>15,90</b> CADA</p>	 <p>Filé de Tilápia Copacol Pacote 800g R\$ <b>33,90</b> CADA <b>R\$ 31,90</b> CADA</p>	 <p>Peixe Tipo Bacalhau Polaco de Alasca Desfiado Kg <b>R\$ 49,90</b></p>

Cliente ClubFato é o participante do programa de relacionamento do Super Muffato. Consulte a disponibilidade dos produtos nas lojas da rede.



## AUTISMO

Quando entendemos as peças se encaixam!

Temos caixas preferenciais e vagas especiais de estacionamento para pessoas de espectro autista.



**SUPER Muffato**  
**Vem! Tudo tem!**

Fonte: Supermercado Muffato, 05 e 06/04/2022.

Como resultado dessa prática, justificamos aos alunos que esses impactos fazem nosso dinheiro desvalorizar e, devido a isso, com a mesma quantidade de dinheiro não foi possível comprar os mesmos produtos.

**Pergunta 6:** O que são juros simples ou compostos?

Nesse momento, questionamos aos alunos referente ao que sabiam sobre juros e também perguntamos se eles sabiam a diferença entre juros simples e compostos, e o porquê de eles existirem.

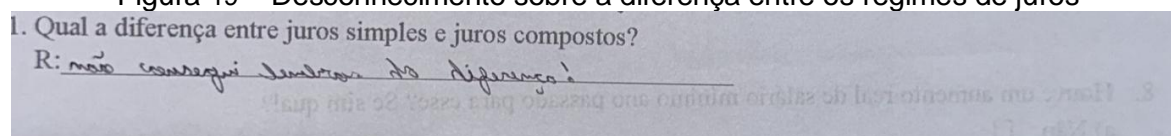
Após a discussão do que é perda do poder de compra, ficou mais fácil a compreensão dos alunos sobre o conceito de juros, que nada mais é que uma compensação financeira quando se empresta ou pega um dinheiro emprestado, pois pode ocorrer, de acordo com a inflação vigente, uma desvalorização causada pela inflação.

Instantaneamente, questionamos os alunos que, além de pegar dinheiro emprestado com um amigo ou banco, o que mais pode causar juros. Então temos alguns exemplos que citamos:

- Quando não se paga um boleto ou paga-se apenas o mínimo da fatura do cartão de crédito;
- Quando não se compra um produto à vista e parcela no crédito;
- Quando se gasta mais do que se possui na conta bancária, ou quando se utiliza o cheque especial (que é um tipo de empréstimo).

Na prática docente, aproveitamos e passamos um questionário para que os alunos pudessem responder o que acreditavam ser a diferença entre juros simples e compostos. Pudemos observar que os alunos conheciam o nome de ambos, porém não compreendiam muito bem a diferença, como verificamos abaixo:

Figura 19 – Desconhecimento sobre a diferença entre os regimes de juros



11. Qual a diferença entre juros simples e juros compostos?  
R: nesses momentos eu não lembro

Fonte: Do autor, a partir das respostas dos alunos

Outros alunos sabiam que existe uma diferença, porém não compreendiam de forma correta essa diferença:

Figura 20 – Equívocos de alunos sobre a inflação nos juros simples e compostos

11. Qual a diferença entre juros simples e juros compostos?  
R: O juros simples não tem inflação e só o juros compostos tem inflação.

11. Qual a diferença entre juros simples e juros compostos?  
R: o simples não tem inflação já o composto sim.

Fonte: Do autor, a partir das respostas dos alunos

Em compensação, alguns estudantes possuíam maior conhecimento sobre a diferença entre os tipos de juros simples e compostos, como pudemos ver:

Figura 21 – Conhecimentos mais elaborados sobre os juros simples e compostos

11. Qual a diferença entre juros simples e juros compostos?  
R: simples: não acumula. Composto: acumula.

11. Qual a diferença entre juros simples e juros compostos?  
R: juros simples é uma taxa fixa todo mês e o composto não é fixo, juros sobre juros.

11. Qual a diferença entre juros simples e juros compostos?  
R: No simples, a taxa inicial se mantém até o final do pagamento, já no composto, a taxa inicial vai crescendo sobre ela mesma durante o tempo de pagamento.

11. Qual a diferença entre juros simples e juros compostos?  
R: juros simples a taxa de juros é fixo. Juros compostos a taxa de juros é juros sobre juros.

Fonte: Do autor, a partir das respostas dos alunos

A partir das respostas dadas pelos alunos, foi necessário, nesse encontro, retomar conceitos de juros simples e compostos. Explicamos o que são juros, ou seja, é uma

compensação financeira a mais recebida quando emprestamos dinheiro a alguém, considerando um determinado período e condições preestabelecidas, e são divididos em dois tipos: simples e compostos.

Os juros simples são sempre cobrados sobre o capital inicial que foi o valor emprestado ou investido, ou seja, o valor de base para que os juros incidam sobre o próximo período sempre será o inicial (emprestado). Já os juros compostos, como são conhecidos, são juros sobre juros, isto é, não levam em conta somente o valor inicial, mas também os juros incidentes ao longo do tempo; em outras palavras, para cada tempo existe um novo capital medido em dias, meses ou anos, e esse novo capital é dado pela soma do capital inicial com o juro cobrado no período anterior.

Após explicar a diferença teórica, foi perguntado se os alunos conheciam as fórmulas de juros simples e compostos, e um grupo de alunos sabia qual era, então o professor fez um exemplo para mostrar a diferença entre juros simples e compostos aplicados sobre o valor de R\$1000,00 com taxa de 10% ao mês durante 4 meses, para que ficasse evidenciado para os alunos a diferença nos resultados e no que ocorre na aplicação de cada tipo de juros. Também foram propostas algumas tarefas para que os estudantes conseguissem verificar se recordavam os cálculos, e ficou evidenciado que os cálculos matemáticos na hora da aplicação das fórmulas ficaram de certa forma entendíveis pelos estudantes.

A necessidade de compreender o conceito de juros é que vivemos num mundo capitalista, e com isso, a pessoa, ao precisar contrair uma dívida, precisa se planejar em seu lar para que não ocorra um endividamento excessivo. Além disso, ao saber calcular juros, o risco de cair em golpes de empresas ou bancos se torna, de certa forma, menor e também poderá ajudar as pessoas a compreender como é o mercado financeiro e como poderá fazer investimentos dentro dele.

Geralmente, os juros simples são usados em transações de curto prazo, ou entre amigos, pois o tempo não é muito importante, já que o valor final será o mesmo, ou melhor, não dependerá do prazo.

Já, os juros compostos são mais utilizados em quase todas as operações financeiras do mundo; outro motivo de maior utilização desse tipo de juros é que quem receberá a quantia será maior de acordo com o prazo, ou melhor dizendo, quanto mais tempo demorar para a quitação de uma dívida (ou maior tempo de investimento), mais juros serão pagos, pois a quantia será calculada sempre sobre o acumulado da dívida.

Após essas perguntas, o professor conseguiu compreender como fazer a prática em sala de aula, e como abordar/aprofundar esses conteúdos para a apropriação do conhecimento sobre Educação Financeira que almejamos. Diante disso, fizemos a instrumentalização.

E assim, caminhamos para o encerramento do nosso segundo encontro. O professor/pesquisador os informou que na semana seguinte iniciaria com um jogo chamado “O Kapital: quem ganhará a luta de classes” lançado em 2020 na França e trazido ao Brasil pelas editoras Boitempo e Autonomia Literária”. Para jogar de forma mais entendível, foi perguntado se eles sabiam o que significava capital: financeiro, social, cultural e simbólico. Como muitos não sabiam, o professor solicitou que fizessem uma pequena pesquisa sobre o que é capital: financeiro, social, cultural e simbólico à luz de Bourdieu para a próxima aula. Além disso, o professor pediu para que a professora de sociologia, se pudesse, abordasse de forma sucinta esses conteúdos; ele ficaria agradecido.

### **5.3 INSTRUMENTALIZAÇÃO**

Para a instrumentalização, de início, trabalhamos com uma atividade que buscou levar os alunos a compreenderem sobre classe social e se identificarem como classe dominada. Utilizamos para isso o jogo: “O Kapital: quem ganhará a luta de classes” lançado em 2020 na França e trazido ao Brasil pelas editoras Boitempo e Autonomia Literária. Utilizamos desse jogo, pelo motivo principal do nosso trabalho, que era buscar fazer com que o estudante se compreendesse como classe e, além disso, o jogo buscou mostrar que as desigualdades impostas pelo sistema capitalista não são naturais e trazem também como as políticas favorecem os dominadores. Os jogadores se dividem em dominantes e dominados, competindo entre si, buscando acumular capitais: financeiros, sociais, culturais e simbólicos.

Figura 22 – Jogo: O Kapital: Quem Ganhará a Luta De Classes



ação para manter ou avançar a sua posição social, ou seja, a sociedade é organizada hierarquicamente a partir de sistemas de privilégio, além disso, o capital se acumula por meio de operações de investimento; se transmite pela herança e permite extrair lucros de acordo com as oportunidades de seu detentor de operar as aplicações mais lucrativas. As muitas formas de capital segundo Bourdieu (1989) estão relacionadas a essas estratégias, por exemplo:

- Capital econômico: está ligado a outras formas de capital e pode ser convertido nelas pelos agentes sociais através de determinados procedimentos. Além disso, a acumulação, replicação e expansão do capital econômico sob vários fatores de produção econômica e de benefícios permitem o estabelecimento de relações sociais mutuamente benéficas a curto e longo prazo. Portanto, este tipo de capital é considerado um dos elementos relacionados ao contexto familiar que impactam o desenvolvimento da criança. Assim, é razoável esperar que famílias ricas ofereçam a seus filhos a garantia de um ambiente de estudo adequado, acesso às instituições de ensino e viagens de alta qualidade; uma ampla gama de equipamentos, cuidados diários e a presença constante de um dos pais durante a educação básica dos filhos.

- Capital cultural: é responsável pelo acúmulo de saber científico que é reconhecido por meio de diplomas ou títulos acadêmicos. Além disso, a sociedade cria o "capital cultural", separando os que possuem ensino superior dos cidadãos que possuem apenas a educação básica. Isso cria fronteiras sociais que separam o que Bourdieu chama de "nobreza" e "simples plebeus". O direito dos alunos de usar nomes e títulos, uma operação mágica criada pelo sentido simbólico associado a atos de classificação semelhantes, é uma das formas pelas quais essas distinções se materializam. O sistema escolar e o "capital cultural" surgem assim de atos de ordenação que criam uma relação de ordem, onde os "eleitos" são identificados por sua trajetória de vida e pertinência, então:

o título escolar como a moeda tem um valor convencional, formal, juridicamente garantido, portanto livre das limitações locais (diferentemente do capital não escolarmente certificado) e das flutuações temporais: o capital cultural que de alguma forma ele garante de uma vez por todas não necessita ser continuamente provado (Bourdieu, 2009, p. 222-223).

- Capital social: é o conjunto de relacionamentos que podem ser aproveitados, como amizades, familiares e contatos sociais úteis. Essas relações podem fornecer vantagens, respeito ou benefícios, como: um bom emprego, um bom salário ou um aumento de salário, influência política e vantagens empresariais. Em outras palavras, representa os benefícios em qualquer outro espaço de poder que o agente, consciente ou não, desenvolve para criar, manter e reforçar ligações das quais pode esperar retirar lucros materiais ou prestígios a qualquer momento.

- Capital simbólico: está relacionado ao status, prestígio, privilégios sociais e tratamento diferenciado. Os recursos de poder determinarão o lugar que os indivíduos e grupos ocuparão na hierarquia das sociedades. Além disso, isso influenciará seu estilo de vida e chances de ascensão, em outras palavras:

[...] o capital simbólico traz tudo o que pode ser colocado sob o nome de *habitus*, isto é, a rede de aliados, rede de relações que se tem (e que se mantém) por meio do conjunto dos engajamentos e das dívidas de honra, dos direitos e dos deveres acumulados ao longo das gerações sucessivas e que pode ser mobilizado nas circunstâncias extraordinárias. Capital econômico e capital simbólico estão tão inextricavelmente mesclados que a exibição da força mental e simbólica representada pelos aliados prestigiosos é de natureza e trazer por si benefícios materiais, em uma economia da boa-fé na qual uma boa reputação constitui a melhor e talvez a única garantia econômica. [...] O capital simbólico confere poder e legitimidade - poder simbólico - ao agente ou grupo que o possui, a partir de seu reconhecimento dentro de determinado campo. Essa posse também está relacionada à posição do agente dentro do campo, e se dá em relação aos demais agentes, pressupondo o “desconhecimento da violência que se exerce através dele” (Bourdieu, 2009, p.198).

Durante a prática docente, nesse momento, o professor separou os alunos em 4 grandes grupos de dez alunos cada. Inicialmente, solicitou que cada aluno escolhesse um personagem, sem explicar que isso influenciaria em sua partida. Após a escolha, o professor entregou um manual para cada grupo e fez a leitura do manual com a sala.

Figura 23 – Grupos de alunos realizando a leitura do manual do jogo



Fonte: Do autor

Nesse instante, alguns alunos ficaram revoltados com o personagem que eles escolheram no jogo O Kapital: quem ganhará a luta de classes, pois descobriram que alguns personagens pertencem à parcela da população mais pobre. Outra parcela de personagens são os detentores do capital, ou seja, os dominadores, que possuem benefícios que muitos dominados não têm.

Os estudantes se agitaram ao descobrir as características do seu personagem. Escutei de uma aluna que disse: “já basta ser da classe pobre na vida real, agora no jogo também?”. Por mais que tenha sido um desabafo em forma de brincadeira, mostrou que muitos começam a se identificar com características dos personagens, além do professor/pesquisador acreditar que muitos já começaram a compreender sobre sua classe social; mesmo que de forma simples, fez alguns alunos refletirem.

Esse jogo mostra então as desigualdades sociais com políticas que os favorecem durante a partida. Com isso, o professor/pesquisador tentou ajudar os estudantes a se compreenderem como classe dominada, pois durante o jogo o professor esperava que eles entendessem que as características pregadas pelo jogo não deveriam ser naturalizadas por beneficiar uma classe, chamada pelo jogo como classe dominadora.

É válido ressaltarmos que, sendo da classe dominada, para se ganhar a partida tudo se tornará mais difícil, porque os dominantes e os dominados competem de forma desigual entre si, buscando acumular capitais: financeiros, sociais, culturais e simbólicos.

Durante a partida, escutava os lamentos dos dominados, pois sempre estavam sem capital e não conseguiam acumular nada. O professor foi passando pelos grupos e perguntando: vocês acreditam que fazem parte de qual dos grupos na vida real, os dominados ou dominantes? A grande maioria dos grupos dos alunos se posicionou como dominados, pois, mesmo possuindo algum bem material, nada vinha fácil, porém se sentiam privilegiados em relação a outras pessoas.

Nesse instante, foi perguntado se eles acreditavam que seria possível mudar isso. Os alunos, meio incrédulos, diziam que na grande maioria das vezes seria muito difícil, mas não impossível, mas por mérito de seu estudo ou trabalho poderiam conseguir.

O professor, diante da resposta sobre mérito, perguntou: “será que existe verdadeiramente a meritocracia?”. A grande maioria respondeu que não, mas é a única forma que acreditavam que nessa sociedade poderiam tentar mudar o seu destino.

Infelizmente, não foi possível discutir muito sobre o tema, pois a partida é bem demorada e eles estavam brincando e aprendendo durante o jogo; tornou-se um momento de dar risada e analisar como se portavam durante a partida. O professor viu que os alunos que estavam com personagens da classe de dominados sempre reclamavam e lamentavam devido ao fato de que nunca conseguiam ter capital nenhum. Além disso, observamos que os alunos que estavam na classe de dominadores sempre estavam ganhando capital, enquanto os dominados se sentiam cada vez mais revoltados porque seria impossível para eles ganharem a partida.

Então, o professor precisou encerrar o terceiro encontro mesmo sem finalizar a partida, mas os questionou se gostaram do jogo. Foram ouvidas respostas como: “depende da classe em que eu estiver numa próxima vez que eu jogar”; outros alunos disseram: “parece muito com a vida de muita gente, né, prof?”. E alguns relataram que não gostaram porque só perdiam.

Após o jogo, o professor utilizou-se de instrumentos como debate sobre situações-problema e em resoluções de exercícios com abordagens diferenciadas dos conteúdos enunciados. Esses exercícios buscaram colocar o aluno em situações reais, possibilitou-se dessa forma que o problema fosse analisado, discutido e, se possível, resolvido. Esses exercícios deveriam ser resolvidos em sala de aula, para que pudéssemos depois debater conceitos, tanto matemáticos como sociológicos, sobre o conteúdo.

Sem demora, fizemos a seguinte pergunta: “será que as oportunidades são as mesmas para todos?”. A resposta foi não, alguns possuíam benefícios que tornavam muito difícil competir com eles na partida.

O professor continuou a indagar: “será que no nosso sistema capitalista em que vivemos, isso ocorre também?”. A resposta foi sim; uma aluna soltou a seguinte frase: “Se eu quiser fazer medicina e mesmo com desvantagens de estudar em uma escola pública e que está sem ar-condicionado no momento, e além de não conseguir pagar um cursinho pré-vestibular, precisarei me desdobrar para entrar na UEM, pois se viu está

800 por 1, impossível. Já um filho de um cara rico, se não passar, vai ser pago em alguma faculdade privada por aí”.

O professor/pesquisador perguntou: e isso é correto? A aluna respondeu: “Tá doido, lógico que não!!!” E o outro aluno: “Mas fazer o quê?!!!!”. Esta indagação fez com que o professor compreendesse que muitos dos alunos se entendem como classe, porém não acreditam numa mudança nesse sistema.

O professor/pesquisador reforçou que podemos tentar uma mudança no nosso sistema com votos conscientes de sua classe social e cobranças de nossos políticos que podem mudar essa chance de oportunidade, mesmo o sistema ainda não possuindo equidade. O professor comentou que a nossa Universidade Estadual de Maringá (UEM), assim como outras universidades públicas, possui cotas para tentar tornar o processo mais justo. Porém, foi reforçado que a luta é de todos, ou seja, depois que eu adquirir uma vaga em uma graduação, por exemplo, devo batalhar para que o acesso ao ensino superior seja ampliado e, com isso, outros que também se encontram na classe não hegemônica consigam também ingressar ao ensino público de qualidade, ou melhor, que as políticas públicas melhorem, que o acesso seja mais amplo e possua maior equidade. E o professor reforçou aos alunos que isso também pode ser repetido em outros setores de nossa vida.

Infelizmente, o quarto encontro havia chegado ao fim. Algumas angústias retratadas pelos alunos haviam mexido com o olhar do professor, que percebeu que, naquele movimento, os alunos estavam saindo de sua prática social inicial do conteúdo e caminhavam para a prática final do conteúdo escolar de forma diferente daquela com que haviam iniciado o estudo; muitos mostravam-se mais indignados e revoltados.

Após, o professor/pesquisador reforçou ao final da aula que na próxima semana seria feita uma reconstrução do conhecimento sobre algumas ferramentas matemáticas utilizadas para fazer cálculo de: orçamento, porcentagem e juros. O pesquisador reforçou que seriam feitas também discussões acerca desses conteúdos. Além disso, foi entregue a cada grupo uma tabela para que pesquisassem o salário-mínimo de 2012 até 2023 e a inflação de 2012 a 2022.

O professor/pesquisador comentou com os alunos que seriam disponibilizadas duas videoaulas<sup>5</sup> na sala online no *Classroom* sobre juros simples e compostos, com

---

<sup>5</sup> Juros Simples: <https://youtu.be/Kn60xGdABtg?si=KCV42GT1oR-gR0YD>  
Juros Compostos: <https://youtu.be/kSNlZORbMOw?si=O0wDrF2n0FqIT8ct>

uma questão para que eles pudessem verificar se relembrou dos cálculos. A ideia desse exercício seria trabalhar com uma tarefa *online* para que os estudantes viessem mais ativos e preparados para a próxima aula.

Figura 24 – Questão 1 do *Classroom*

Ao investir R\$5000,00 em uma aplicação bancária sob o regime de juros simples, a uma taxa de 10% ao ano durante seis meses, qual o valor a ser retirado ao fim dessa aplicação?

Descrição (opcional)

taxa anual de juros em decimal? \*

0,1

0,001

0,5

5000

0,6

juros? \*

Texto de resposta curta

montante? \*

Texto de resposta curta

Fonte: Do autor

Figura 25 – Questão 2 do *Classroom*

Um capital de R\$ 2500 foi investido a juros compostos durante 36 meses, com a taxa de juros de 12% a.a. Os juros gerados por esse capital foram de:

Descrição (opcional)

Pergunta \*

- A) R\$ 3512,32
- B) R\$ 3400
- C) R\$ 2520,25
- D) R\$ 1012,32
- E) R\$ 900

Fonte: Do autor

Iniciamos o quarto encontro, questionando se eles haviam conseguido resolver os problemas propostos no *Classroom*, e a resposta dos alunos foi que sim. Alguns comentaram que foi “tranquilo” e outros que estava difícil.

Após essa resposta, questionamos se havia sido fácil encontrar os salários mínimos de 2012 a 2023, e a turma respondeu: “ah, tinha no Google, prof.”. Em relação aos dados referentes às inflações de 2012 até 2022, nem todos haviam conseguido encontrar, conforme relataram os alunos, mas eles haviam compartilhado os dados para que nenhum grupo chegasse à aula com a tabela incompleta. Assim, as tabelas, nesse ponto, já estavam preenchidas.

Figura 26 – Inflação de 2012 até 2022

2) Complete a tabela abaixo com as inflações no período de 2012 até 2022?

Vigência	inflação
2012	5,84%
2013	5,91%
2014	6,41%
2015	10,67%
2016	6,29%
2017	2,95%
2018	3,75%
2019	4,31%
2020	4,52%
2021	10,06%
2022	5,79%
2023	_____

Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

Depois desses questionamentos, perguntamos se alguém tinha ideia de como encontrar a porcentagem de aumento do salário-mínimo. Alguns responderam pela regra de três simples, e outros pela divisão entre eles. O professor explicou que estavam corretos os dois modos. Nesse momento, o professor disse que cada um dos modelos poderia ser utilizado, mas o professor iria explicar o método pela divisão para quem não sabia como fazer, e ele seria feito da seguinte forma:

$$\text{Porcentagem de aumento} = \frac{\text{salário 2013}}{\text{salário 2012}} \cdot 100$$

O pesquisador pediu para que esse cálculo fosse reproduzido sempre dessa maneira: o ano posterior dividido pelo ano anterior multiplicado por 100, até completarem essa coluna da tabela. Verificamos que os grupos tiveram facilidade para efetuar essa tarefa.

É válido ressaltar que o professor não havia pedido para que fosse feito arredondamento, então a maioria não o fez. Os alunos utilizaram a primeira casa após a vírgula não nula. Após, foi questionado aos grupos: “qual foi o maior aumento de salário-mínimo?”.

Figura 27 – Porcentagem de aumento do salário-mínimo de 2012 até 2023

1) Complete a tabela abaixo com a porcentagem de aumento:

Salário Mínimo Brasileiro		
Vigência	Salário Mínimo (R\$)	% de aumento
2012	622,00	
2013	678,00	9%
2014	724,00	6%
2015	788,00	8%
2016	880,00	11%
2017	937,00	6%
2018	954,00	1%
2019	998,00	4%
2020	1045,00	4%
2021	1100,00	5%
2022	1212,00	10%
2023	1302,00	7%

Handwritten calculations for percentage increase:

- 2013:  $\frac{678}{622} = 1,09$  (9%)
- 2014:  $\frac{724}{678} = 1,06$  (6%)
- 2015:  $\frac{788}{724} = 1,08$  (8%)
- 2016:  $\frac{880}{788} = 1,11$  (11%)
- 2017:  $\frac{937}{880} = 1,06$  (6%)
- 2018:  $\frac{954}{937} = 1,02$  (2%)
- 2019:  $\frac{998}{954} = 1,04$  (4%)
- 2020:  $\frac{1045}{998} = 1,04$  (4%)
- 2021:  $\frac{1100}{1045} = 1,05$  (5%)
- 2022:  $\frac{1212}{1100} = 1,10$  (10%)
- 2023:  $\frac{1302}{1212} = 1,07$  (7%)

1) Complete a tabela abaixo com a porcentagem de aumento:

Salário Mínimo Brasileiro		
Vigência	Salário Mínimo (R\$)	% de aumento
2012	622,00	
2013	678,00	9%
2014	724,00	6,78%
2015	788,00	8,83%
2016	880,00	11,67%
2017	937,00	6,47%
2018	954,00	1,81%
2019	998,00	4,61%
2020	1045,00	4,70%
2021	1100,00	5,26%
2022	1212,00	10,18%
2023	1302,00	7,42%

*Qual foi o maior aumento de acordo com o %?  
R= 2016*

Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

Todos os grupos responderam que foi em 2016, pois foi a maior porcentagem de aumento. Continuou nosso encontro, explicamos que quando o valor de algo aumentou acima da inflação, chamamos isso de aumento real. No entanto, quando esse aumento é corrigido apenas por um valor igual ou menor que a inflação, significa que o salário manteve o mesmo ou menor nível. Quando o custo de vida aumenta e o poder de compra diminui, chamamos esse tipo de aumento aparente, pois dá àqueles que recebem uma impressão falsa de aumento.

Seguindo nosso encontro, conferimos junto com os alunos os índices de inflação de 2012 a 2023 trazidos por eles na tabela que havia ficado como tarefa; o professor explicou o método da forma pela qual deveria ser calculada a porcentagem de aumento real usando a equação a seguir:

$$\text{Porcentagem de aumento real} = \frac{1 + i_{\text{salário}}}{1 + i_{\text{inflação}}}$$

Onde:

$i_{\text{salário}}$  = taxa de aumento do salário anual.

$i_{\text{inflação}}$  = taxa de inflação anual.

Após o professor explicar, os grupos aprenderam a usar a fórmula acima. O docente então descobriu que os alunos tinham facilidade com os cálculos. No entanto, a demora foi maior que na tarefa anterior porque a atenção precisava ser dedicada para

verificar a tabela de inflação e a de porcentagem de aumento que os alunos haviam feito anteriormente. Como resultado, eles obtiveram a tabela a seguir:

Figura 28 – Porcentagem de aumento real do salário-mínimo de 2012 até 2023

Complete a tabela com a porcentagem de aumento real:

Salário Mínimo Brasileiro			
Vigência	Salário Mínimo (R\$)	% de aumento	% real de aumento
2012	622,00	—	—
2013	678,00	9,00	2,99%
2014	724,00	6,78	0,82%
2015	788,00	8,83	2,27%
2016	880,00	11,16	0,44%
2017	937,00	6,47	0,16%
2018	954,00	1,81	0,50%
2019	998,00	4,67	-2,00%
2020	1045,00	4,70	0,37%
2021	1100,00	5,26	0,70%
2022	1210,00	10,00	-8,22%
2023	1302,00	7,42	1,54%

Handwritten calculations for real percentage increase:

$$\frac{1 + i_{\text{salário}}}{1 + i_{\text{inflação}}} = \frac{1 + 0,09}{1 + 0,0584} = \frac{1,09}{1,0584} = 1,0299 = 2,99\%$$

$$\frac{1 + 0,0678}{1 + 0,0591} = \frac{1,0678}{1,0591} = 0,82\%$$

$$\frac{1 + 0,0883}{1 + 0,0641} = \frac{1,0883}{1,0641} = 2,27\%$$

$$\frac{1 + 0,1116}{1 + 0,1067} = \frac{1,1116}{1,1067} = 0,44\%$$

$$\frac{1 + 0,0647}{1 + 0,0629} = \frac{1,0647}{1,0629} = 0,16\%$$

$$\frac{1 + 0,0181}{1 + 0,0295} = \frac{1,0181}{1,0295} = 0,50\%$$

$$\frac{1 + 0,0167}{1 + 0,0375} = \frac{1,0167}{1,0375} = -2,00\%$$

$$\frac{1 + 0,0470}{1 + 0,0431} = \frac{1,0470}{1,0431} = 0,37\%$$

$$\frac{1 + 0,0526}{1 + 0,0452} = \frac{1,0526}{1,0452} = 0,70\%$$

$$\frac{1 + 0,0101}{1 + 0,1006} = \frac{1,0101}{1,1006} = -8,22\%$$

$$\frac{1 + 0,0742}{1 + 0,0579} = \frac{1,0742}{1,0579} = 1,54\%$$

Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

O professor observou que alguns alunos cometeram um erro comum ao afirmar que o aumento real foi de 4,4% em 2016, mas o valor real era 0,44%. O erro ocorreu na conversão de unidades de decimal para porcentagem.

Figura 29 – Equívocos de alunos sobre o aumento real do salário-mínimo em 2016

$$\frac{1,13}{1,0629} = 1,064$$

Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

E outros obtiveram erros na tabela, pois se atrapalharam na hora de construir a tabela, fazendo o cálculo utilizando a inflação do próprio ano e não do ano anterior, como podemos observar:

Figura 30 – Erros cometidos pelos alunos na porcentagem de aumento real do salário mínimo

Salário Mínimo Brasileiro			
Vigência	Salário Mínimo (R\$)	% de aumento	% real de aumento
2012	622,00		
2013	678,00	9 %	2,98 %
2014	724,00	6 %	<del>0,08 %</del> -0,46 %
2015	788,00	8 %	-2,5 %
2016	880,00	11 %	7,7 %
2017	937,00	6 %	2,9 %
2018	954,00	1 %	-2,7 %
2019	998,00	4 %	-0,3 %
2020	1045,00	4 %	-0,5 %
2021	1100,00	5 %	-4,6 %
2022	1212,00	10 %	3 %
2023	1302,00	7 %	

$$\frac{1,13}{1,0629} = 1,064$$

$$\frac{1,06}{1,0599} = 1,0088$$

$$\frac{1,06}{1,0641} = 0,996$$

$$\frac{1,08}{1,1067} = 0,975 - 1 = -0,025 \cdot 100 = -2,5$$

$$\frac{1,11}{1,10629} = 1,044$$

$$\frac{1,06}{1,0395} = 1,029$$

$$\frac{1,09}{1,0375} = 0,973 - 1 = -0,027 \cdot 100 = -2,7$$

$$\frac{1,04}{1,0431} = 0,997 - 1 = -0,003 \cdot 100 = -0,3$$

$$\frac{1,04}{1,10452} = 0,995 - 1 = -0,005 \cdot 100 = -0,5$$

$$\frac{1,05}{1,1006} = 0,954 - 100 = -0,046 \cdot 100 = -4,6$$

$$\frac{1,10}{1,0574} = 1,03$$

Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

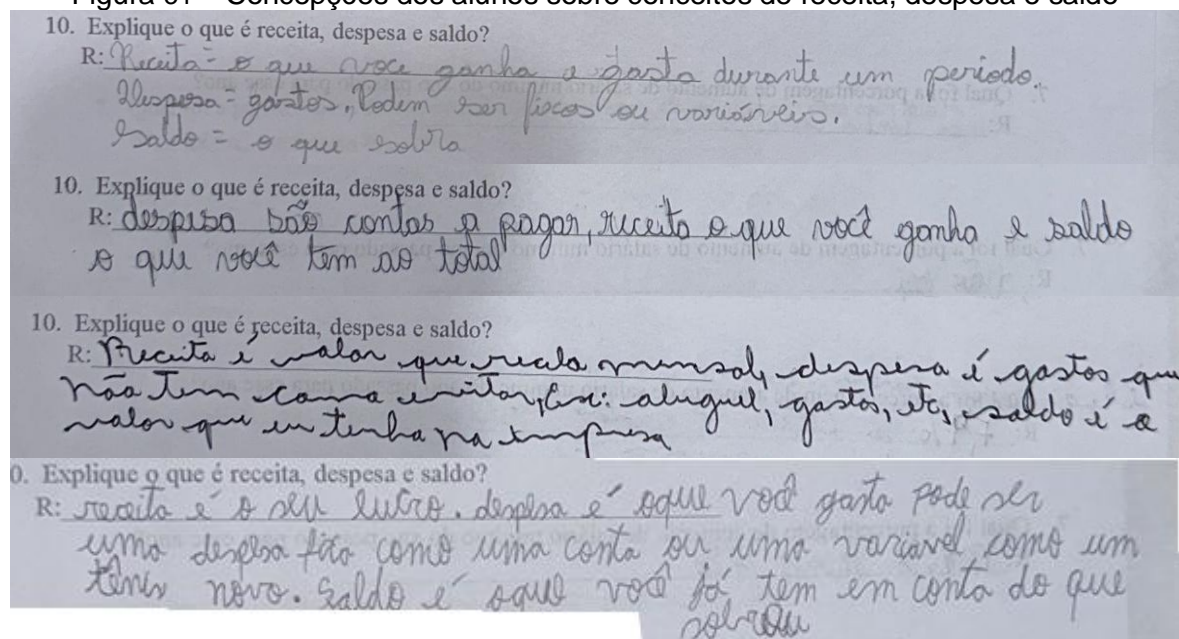
Após os cálculos, terminamos o quarto encontro com um pequeno debate sobre o aumento real com os alunos. Eles foram questionados se agora poderiam verificar em qual ano realmente teve um aumento real de salário. Eles também foram indagados sobre o que significava realmente um aumento real.

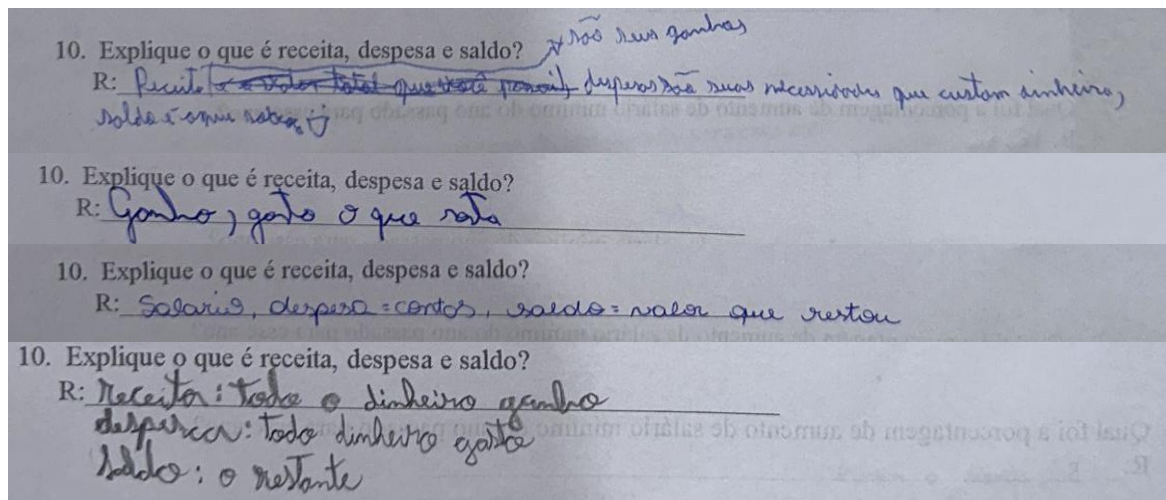
Durante esse debate, houve respostas afirmando que o aumento real ocorre quando o salário-mínimo supera a inflação, bem como respostas que só levaram em conta a porcentagem de aumento real. Com a segunda resposta, foi possível observar que o conceito ainda não havia sido totalmente apropriado por alguns alunos, pois eles utilizaram somente o valor descrito na tabela nessa coluna de “% de aumento real”, sem muito entender o que ele significava.

O professor/pesquisador percebeu que os alunos estavam perplexos sobre o que antes consideravam um aumento e agora podiam ver por si próprios que um aumento salarial nem sempre é um aumento real. O aumento real só deverá ocorrer quando pelo menos a porcentagem dada de aumento ultrapassar o valor da inflação.

Antes de encerrarmos esse encontro, foi feita uma pequena explicação sobre saldo, receita e despesa, pois para avaliação da semana próxima será necessária a utilização desses termos, e como no questionário feito nos primeiros encontros eles haviam respondido que:

Figura 31 – Concepções dos alunos sobre conceitos de receita, despesa e saldo

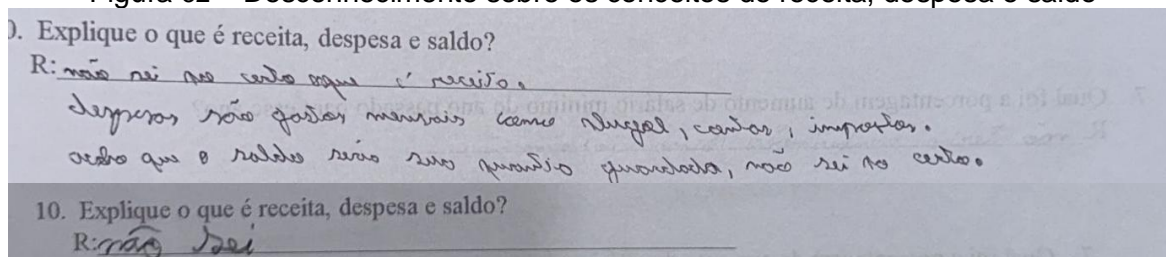




Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

De certa forma, as respostas estavam em grande parte corretas, foi somente necessário reforçarmos os conceitos, pois alguns alunos não sabiam alguns conceitos, como podemos verificar na pergunta abaixo.

Figura 32 – Desconhecimento sobre os conceitos de receita, despesa e saldo



Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

Depois desse momento, foi encerrado esse encontro, reforçando que alguns não haviam acertado o percentual de aumento real em 2016, e outros haviam errado os cálculos por terem utilizado as porcentagens de inflação do mesmo ano do salário. A esses grupos foi entregue uma nova tabela e solicitado para que a refizessem porque no futuro seria necessário o uso da tabela para responder algumas questões, mas essa nova tabela o professor resolveu não recolher. Aliás, foi avisado aos estudantes que no próximo encontro seria feita uma avaliação.

## 5.4 CATARSE

Compreendemos que é nesse instante que ocorre a avaliação, ou seja, é nesse momento que Gasparin (2012) nos diz que acontece, segundo o Materialismo Histórico-Dialético, a síntese, ou seja, a nova postura mental, o concreto no pensamento, possibilitando que o aluno saia gradativamente da sincrese em que se encontra para um desenvolvimento na sua totalidade concreta sobre o conteúdo apropriado.

É válido ressaltarmos que é nessa ocasião que avaliaremos se o aluno conseguiu sair do empírico em que se encontrava ao iniciar a aula e esteja num novo movimento de aprendizado; que este estudante assuma uma nova postura sobre o conteúdo.

Para essa etapa, trabalhamos com questões que utilizaram o raciocínio matemático, porém não deixaram de lado as questões sociológicas sobre o conteúdo.

Nessa avaliação, foram contemplados conteúdos como: juros e porcentagens, além de como montar um pequeno orçamento seguindo uma situação-problema. O professor questionou se os alunos possuíam alguma dúvida, pois essa avaliação seria realizada de forma individual, para que fosse possível verificar o que eles haviam compreendido das aulas até aquele momento.

No quinto encontro, comentamos, no início, que faríamos uma pequena avaliação sobre orçamento, porcentagem e juros compostos. Esse encontro, no qual ocorreu a avaliação, era conhecido na metodologia como catarse; era o momento em que o professor deveria verificar se o aluno havia saído do empírico para a síntese. Na primeira questão, foram abordados conteúdos de porcentagem, para verificarmos se os alunos haviam conseguido compreender os cálculos e, além disso, observamos se eles foram capazes de constatar se houve aumento ou desconto do salário-mínimo.

É válido ressaltarmos que, para cada questão, mostraremos algumas estratégias utilizadas pelos alunos para a resolução dos problemas, pois alguns utilizaram caminhos diferentes para isso e obtiveram a mesma solução.

- 1) A proprietária de uma loja de produtos importados, devido à instabilidade cambial e à escassez de mercadorias, realizou três acréscimos sucessivos de 15%, 16%, 14%, e por fim um decréscimo de 12% respectivamente sobre cada produto. Se fosse realizar um único acréscimo aos produtos, equivalente a esses quatro acréscimos e o decréscimo, qual seria a porcentagem?

Figura 33 – Questão 1 sobre cálculo de porcentagem envolvendo aumento e desconto

1) A proprietária de uma loja de produtos importados, devido à instabilidade cambial e a escassez de mercadorias, realizou três acréscimos sucessivos de 15%, 16%, 14%, e por fim um decréscimo de 12% respectivamente sobre cada produto. Se fosse realizar um único acréscimo aos produtos, equivalente a esses quatro acréscimos e o decréscimo, qual seria a porcentagem?

$A = 100\% + 14\% = 114\% = 1,14$   
 $A = 100\% + 15\% = 115\% = 1,15$   
 $A = 100\% + 16\% = 116\% = 1,16$   
 $D = 100\% - 12\% = 88\% = 0,88$

$1,14 \cdot 1,15 \cdot 1,16 \cdot 0,88 =$   
 $= 1,3382688\% = 133,82$   
 $133,82 - 100 = 33,82\%$

A proprietária de uma loja de produtos importados, devido à instabilidade cambial e a escassez de mercadorias, realizou três acréscimos sucessivos de 15%, 16%, 14%, e por fim um decréscimo de 12% respectivamente sobre cada produto. Se fosse realizar um único acréscimo aos produtos, equivalente a esses quatro acréscimos e o decréscimo, qual seria a porcentagem?

$1,15$   
 $1,14$   
 $1,16$   
 $0,88$   
 $1,338268$

$R = 133\%$   
 aumento de 33%

Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

Quando analisamos as respostas dos alunos em relação a esse conteúdo, constatou-se que todos os estudantes que estavam presentes puderam se apropriar dele.

A segunda questão abordada buscou verificar se os alunos conseguiriam fazer o orçamento de Sicrano. O pesquisador pode observar que a grande maioria conseguiu acertar o orçamento e compreender os conceitos de receita, despesa e saldo.

2) Faça o orçamento de Sicrano:

- Sabe-se que Sicrano recebe de salário R\$ 4.000,00 como vendedor de uma loja no shopping, e que aos sábados ele trabalha como garçom ganhando R\$ 150,00 por cada sábado. Considere que o mês possua 4 sábados. Além disso, sabemos que Sicrano paga de aluguel R\$ 1.500,00; paga de plano de saúde R\$ 300,00; academia R\$ 90,00; alimentação: R\$ 500,00; transporte: R\$ 400,00; telefone R\$ 150,00; internet: R\$ 150,00 e gasta R\$ 100,00 por domingo para ir ao barzinho com os amigos, considerando 4 domingos.

Figura 34 – Questão 2 sobre os conceitos de receita, despesa e saldo

- 2) Faça o orçamento de Sicrano:
- Sabe-se que Sicrano recebe de salário R\$4.000,00 como vendedor de uma loja no shopping, e que aos sábados ele trabalha como garçom ganhando R\$150,00 por cada sábado, considere que o mês possui 4 sábados. Além disso, sabemos que Sicrano paga de aluguel R\$1.500,00; paga de plano de saúde R\$300,00; academia R\$90,00, alimentação: R\$500,00; transporte: R\$400,00; telefone R\$150,00; internet: R\$150,00 e gasta R\$100,00 por domingo para ir ao barzinho com os amigos, considere 4 domingos.

Receita	Despesa
R\$ 4.000,00	R\$ 1500,00
R\$ 600,00	R\$ 300,00
	R\$ 90,00
	R\$ 500,00
	R\$ 400,00
	R\$ 150,00
	R\$ 400,00
	R\$ 150,00
R\$ 4600,00	R\$ 3.490,00

R\$ = 1.110

- 2) Faça o orçamento de Sicrano:
- Sabe-se que Sicrano recebe de salário R\$4.000,00 como vendedor de uma loja no shopping, e que aos sábados ele trabalha como garçom ganhando R\$150,00 por cada sábado, considere que o mês possui 4 sábados. Além disso, sabemos que Sicrano paga de aluguel R\$1.500,00; paga de plano de saúde R\$300,00; academia R\$90,00, alimentação: R\$500,00; transporte: R\$400,00; telefone R\$150,00; internet: R\$150,00 e gasta R\$100,00 por domingo para ir ao barzinho com os amigos, considere 4 domingos.

Handwritten calculation and notes:

4.000 (salário) + 150,00 x 4 (garçom) = 600,00

Receita total: R\$ 4600,00

Despesas: 300, 90, 500, 400, 150, 150, 100

Saldo: R\$ 1110,00

Notes: "Sicrano tem receber seu salário e ao gastar R\$ 3490,00 do seu salário e terá 1110,00 de saldo"

- 2) Faça o orçamento de Sicrano:
- Sabe-se que Sicrano recebe de salário R\$4.000,00 como vendedor de uma loja no shopping, e que aos sábados ele trabalha como garçom ganhando R\$150,00 por cada sábado, considere que o mês possui 4 sábados. Além disso, sabemos que Sicrano paga de aluguel R\$1.500,00; paga de plano de saúde R\$300,00; academia R\$90,00, alimentação: R\$500,00; transporte: R\$400,00; telefone R\$150,00; internet: R\$150,00 e gasta R\$100,00 por domingo para ir ao barzinho com os amigos, considere 4 domingos.

Handwritten calculation:

4000	2710	Receita	despesa
+ 600	500	4600	3.490
4600	12'210		
- 1500	400		
23'100	778,10	Solado: 1110	
- 300	156		
278100	1600		
90	- 150		
2710	1510		
	- 400		
	1110		

Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

A terceira questão era para verificarmos, após o orçamento feito na questão anterior, se eles conseguiram trabalhar com um problema do cotidiano que, ao estragar o seu celular, Sicrano deveria comprar outro aparelho no valor de R\$ 6000,00. De certa forma, era necessário encontrar soluções para o problema, utilizando cálculo de porcentagem. Além disso, fomos questionados por um dos alunos sobre o seguinte item: “d) Se ele resolvesse, ao invés de comprar o celular, investir esse dinheiro na poupança, qual seria o valor após 3 meses?”, sabendo qual era o valor da poupança naquele mês ou qual era a taxa Selic, já que a poupança era 70% dela, então o professor passou para os alunos usarem a porcentagem do mês de maio de 2023 que foi de 0,7% ao mês de rendimento da poupança e depois disso pode-se verificar que os cálculos saíram com facilidade.

3) Responda de acordo com o orçamento feito acima:

a) Suponha que o celular de Sicrano está com problemas, e ele queira comprar um celular novo que custa R\$ 6.000,00. Quantos meses seriam necessários para ele guardar o seu saldo mensal, sabendo que as suas despesas se manterão fixas, para ele conseguir comprar o celular?

Figura 35 – Questão 3a sobre o orçamento

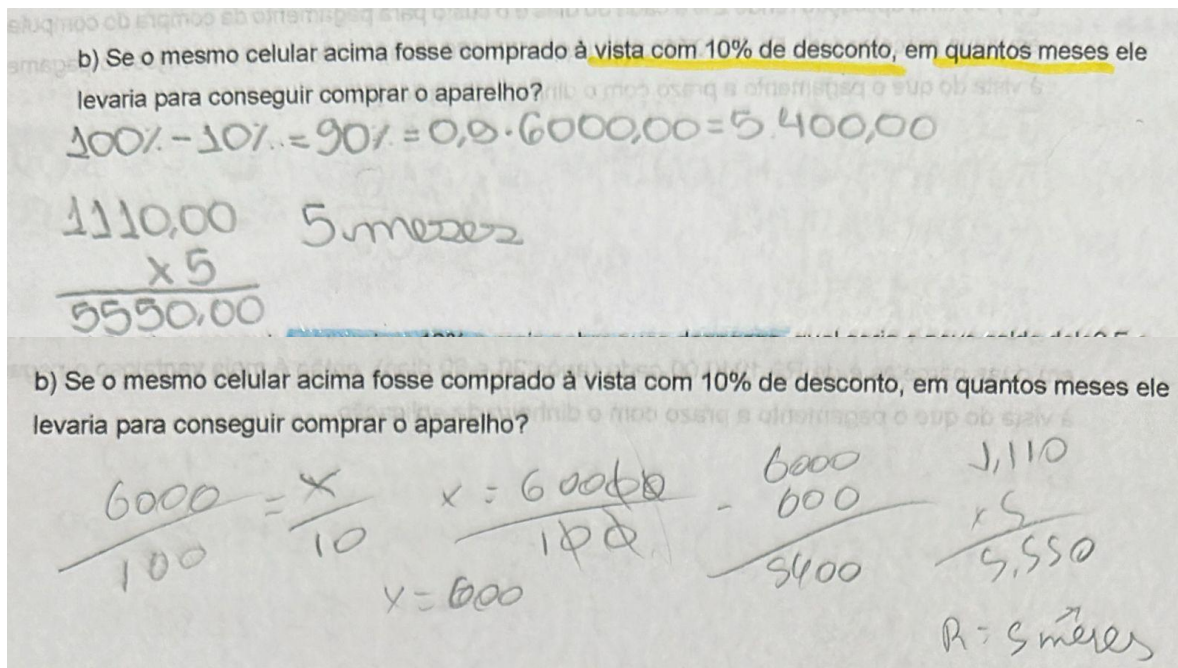
3) Responda de acordo com o orçamento feito acima:  
a) Suponha que o celular de Sicrano está com problemas, e ele queira comprar um celular novo que custa R\$6.000,00. Quantos meses seriam necessários para ele guardar o seu saldo mensal, sabendo que as suas despesas se manterão fixas, para ele conseguir comprar o celular?

$$\frac{5,100}{84,5} = 6105$$

R= aproximadamente 5 meses e meio

b) Se o mesmo celular acima fosse comprado à vista com 10% de desconto, em quantos meses ele levaria para conseguir comprar o aparelho?

Figura 36 – Questão 3b sobre o desconto



Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

- 4) Fulana tem apenas 11 anos, mas já acompanha sua mãe na ida ao supermercado para fazer as compras da semana de sua casa. A mãe de Fulana comprou alimento e produtos de limpeza, que resultaram em um total de R\$ 400,00. A mãe de Fulana fez o uso do cartão de crédito para esse tipo de compra, parcelando em duas vezes, já que ela consegue fazer um bom uso do cartão e acredita que organiza melhor suas contas assim. Sabendo que os juros que incidiram sobre o valor total da compra foram de 3%, qual o valor que a mãe de Fulana irá pagar pelas compras?

Os cálculos dessa questão saíram corretos. Já na quinta questão, os alunos deveriam utilizar seu conhecimento sobre juros compostos para poder resolver. O professor pode examinar que, nas duas primeiras alternativas dessa questão, os alunos fizeram os cálculos para verificar se a afirmação era verdadeira ou falsa. E concluíram que a primeira alternativa era verdadeira e a segunda era falsa.

- 5) Ao comprar um computador novo, você se depara com múltiplas formas de pagamento. Se o valor de um computador é R\$ 2.400,00, e sabendo que você tem exatamente este valor disponível, analise as afirmativas, colocando V para as alternativas verdadeiras e F para as alternativas falsas:

( ) Se uma aplicação rende 2% a cada 30 dias e o custo para pagamento da compra do computador em duas parcelas é de R\$ 1240,00 cada (após 30 e 60 dias), então é mais vantajoso o pagamento à vista do que o pagamento a prazo com o dinheiro da aplicação.

( ) Suponha que o montante de R\$ 2400,00 seja aplicado a juros de 1,5% a cada 30 dias, e que ele seja reinvestido. Suponha, também, que na compra do computador a prazo os juros sejam de 2% a cada 30 dias. Então, se o pagamento da compra do computador for efetuado apenas após 60 dias, você gastará R\$ 24,22 além do saldo disponível desta aplicação.

( ) Não importa o valor dos juros na compra a prazo; não sendo zero, será sempre mais vantajoso o pagamento à vista.

( ) Pagar à vista com 10% de desconto é equivalente a pagar em duas vezes com juros simples de 5% sobre o valor com desconto.

#### Figura 37 – Questão 5 sobre juros

- 5) Ao comprar um computador novo, você se depara com múltiplas formas de pagamento. Se o valor de um computador é R\$ 2.400,00, e sabendo que você tem exatamente este valor disponível, analise as afirmativas, colocando V para as alternativas verdadeiras e F para as alternativas falsas:
- (✓) Se uma aplicação rende 2% a cada 30 dias e o custo para pagamento da compra do computador em duas parcelas é de R\$ 1240,00 cada (após 30 e 60 dias), então é mais vantajoso o pagamento à vista do que o pagamento a prazo com o dinheiro da aplicação.
- (F) Suponha que o montante de R\$ 2400,00 seja aplicado a juros de 1,5% a cada 30 dias, e que ele seja reinvestido. Suponha, também, que na compra do computador a prazo os juros sejam de 2% a cada 30 dias. Então, se o pagamento da compra do computador for efetuado apenas após 60 dias, você gastará R\$ 24,22 além do saldo disponível desta aplicação.
- (✓) Não importa o valor dos juros na compra a prazo; não sendo zero, será sempre mais vantajoso o pagamento à vista.
- (F) Pagar à vista com 10% de desconto é equivalente a pagar em duas vezes com juros simples de 5% sobre o valor com desconto.

Handwritten calculations showing the interest on a 2400 investment over 60 days at 2% per 30 days, and the interest on a 1200 investment over 60 days at 2% per 30 days.

$$J = C \cdot (1 + i)^T$$
$$J = 2400 \cdot (1 + 0,02)^2$$
$$J = 2400 \cdot 1,02$$
$$J = 2448,00$$
$$\begin{array}{r} 2448 \\ - 1240 \\ \hline 1208 \end{array}$$
$$J = 1208 \cdot 1,02$$
$$J = 1232,16$$

$$\begin{array}{l}
 M = 2400 \cdot 1,015 \\
 M = 2436
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{l}
 M = 2400 \cdot (1,02)^2 \\
 M = 2400 \cdot 1,0404 \\
 M = 2446,16
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 2446,96 \\
 - 2436 \\
 \hline
 0010
 \end{array}$$

Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

Já as duas últimas alternativas foram somente respondidas com verdadeiro ou falso, como a questão solicitava, ou seja, nenhum aluno fez os cálculos para verificar a veracidade dessas alternativas, então o pesquisador pode constatar diante dessa alternativa:

( ) Não importa o valor dos juros na compra a prazo; não sendo zero, será sempre mais vantajoso o pagamento à vista.

Os alunos não conseguiram apropriar-se completamente dos conceitos de juros e investimentos, pois utilizaram o conceito empírico que trouxeram, que é sempre melhor comprar à vista. Isso depende, se o dinheiro for colocado em algum investimento que gere juros maior do que os cobrados, então provavelmente a compra parcelada pode ser melhor que a compra à vista.

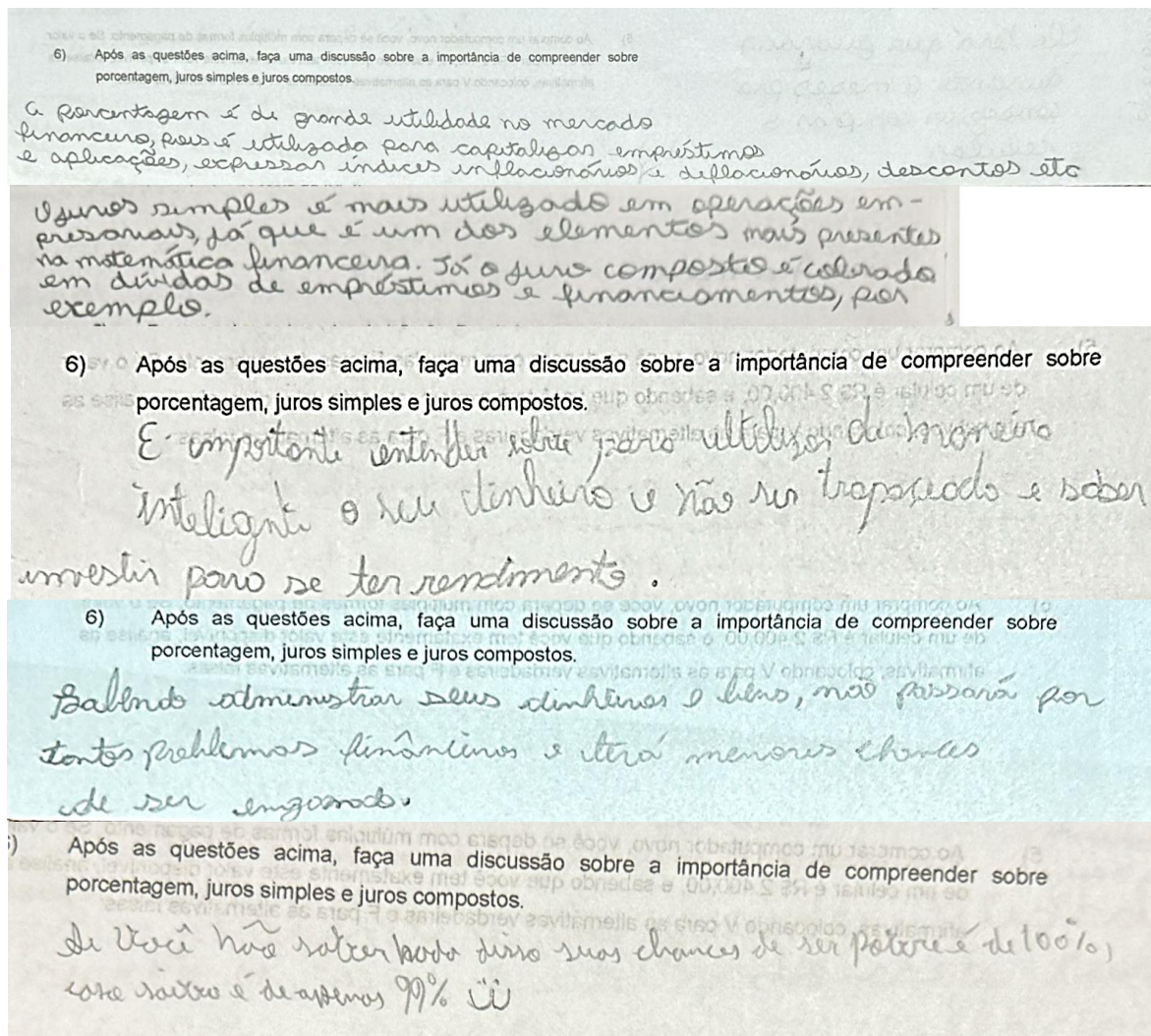
6) Após as questões acima, faça uma discussão sobre a importância de compreender sobre porcentagem, juros simples e juros compostos.

Diante disso, a resposta para a questão “6) Após as questões acima, faça uma discussão sobre a importância de compreender sobre porcentagem, juros simples e juros compostos.”. Verificamos que os alunos responderam melhor que no questionário dos primeiros encontros, ou seja, saindo da síntese em que se encontravam e fazendo um movimento para síntese. É válido ressaltar que o questionário foi feito em grupos e agora a avaliação foi feita individualmente e sem consulta.

Figura 38 – Questão 6 sobre a importância de porcentagem e juros simples e compostos

6) Após as questões acima, faça uma discussão sobre a importância de compreender sobre porcentagem, juros simples e juros compostos.

É muito útil pois no dia a dia lidamos com juros diretamente ou indiretamente, assim quando compramos algo com cartão de crédito, fazemos empréstimos. Precisamos saber para não cair em compras ou empréstimos ruins etc.



Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

- 7) Escreva sobre os impactos da inflação. Depois faça uma relação **justificando** sua resposta se o impacto será igual sobre todos que se encontram dentro da faixa do IPCA.

Foi finalizada a avaliação com a seguinte questão: Escreva sobre os impactos da inflação. Depois faça uma relação justificando sua resposta se o impacto será igual sobre todos que se encontram dentro da faixa do IPCA. Nessa questão encontramos respostas como:

Figura 39 – Questão 6 sobre a importância de porcentagem e juros simples e compostos

7) Escreva sobre os impactos da inflação. Depois faça uma relação justificando sua resposta se o impacto será igual sobre todos que se encontram dentro da faixa do IPCA.

R= A inflação desvaloriza o poder de compra das pessoas, mas, não afeta da mesma maneira para todos, temos como exemplo uma pessoa que ganha um salário mínimo e com esse salário já não consegue comprar muito e com a inflação acaba afetando muito mais diminuindo o poder de compra. Já uma pessoa que ganha muito bem tem o poder de compra maior e com a inflação ela ainda consegue comprar suas coisas sem afetar muito.

7) Escreva sobre os impactos da inflação. Depois faça uma relação justificando sua resposta se o impacto será igual sobre todos que se encontram dentro da faixa do IPCA.

A inflação afeta no poder de compra, mas não igualmente para todos. O indivíduo que recebe um salário mínimo, acaba sendo bem mais prejudicado do que a elite, fazendo pouca diferença para sua condição financeira.

Escreva sobre os impactos da inflação. Depois faça uma relação justificando sua resposta se o impacto será igual sobre todos que se encontram dentro da faixa do IPCA.

Os impactos da inflação são: Perda do poder de compra, Distribuição de renda, impactos na investimenta, desvalorização da moeda. Não, pessoas com condições financeiras melhores não irão sofrer tanto, pessoas que recebem mais recebem mais e sabem mais do que pessoas que recebem menos e sabem menos. Então não, o impacto não é igual para todos.

7) Escreva sobre os impactos da inflação. Depois faça uma relação justificando sua resposta se o impacto será igual sobre todos que se encontram dentro da faixa do IPCA.

A inflação também tem efeitos na economia de modo geral. Afinal, o aumento dos preços pode reduzir o consumo. Diante desse cenário, as empresas podem lucrar menos e enfrentar crises. Que muitas vezes, acarreta o aumento do desemprego e da falência de negócios. Não, pois se não houver uma inflação no Brasil, todo um país sabe sua condição, a inflação não irá atingir tanta uma pessoa que recebe 40 salários mínimos de uma pessoa que recebe um salário mínimo de R\$ 1320,00. Essa pessoa não sentirá o impacto da inflação.

7) Escreva sobre os impactos da inflação. Depois faça uma relação justificando sua resposta se o impacto será igual sobre todos que se encontram dentro da faixa do IPCA.

A inflação pode ter vários impactos negativos na economia, como a redução do poder de compra da população, aumento do desemprego, queda nos investimentos e aumento da dívida pública. Se considerarmos apenas a faixa do IPCA, que é o índice oficial de inflação no Brasil, podemos dizer que o impacto será relativamente igual para todos dentro dessa faixa. No entanto, é importante lembrar que existem outros tipos de inflação, como a inflação de ativos financeiros e imobiliários, que podem afetar de forma desigual diferentes grupos sociais. Além disso, a inflação pode afetar mais aqueles que dependem mais dos produtos e serviços que tiveram maior aumento de preços.

7) Escreva sobre os impactos da inflação. Depois faça uma relação justificando sua resposta se o impacto será igual sobre todos que se encontram dentro da faixa do IPCA.

O principal impacto da inflação, de um modo contínuo, é o aumento no valor de itens, redução de poder de compra e desvalorização do dinheiro. O impacto é evidentemente prejudicial aos mais pobres, com o aumento menos itens podem ser adquiridos assim diminuindo o poder econômico do país.

Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

Verificamos que os alunos responderam às questões utilizando os conhecimentos adquiridos nas aulas; após a avaliação, eles estavam mais focados e sabendo, na grande maioria, o que deveria ter sido feito.

O pesquisador conseguiu ver que os alunos conseguiram fazer uma ligação de suas respostas e das utilizações de cálculos para situações cotidianas, logo, acreditamos que os alunos saíram da prática social inicial dos conteúdos com muito medo e sem

entender muitos conceitos, mas esses estudantes chegaram no momento da catarse com uma nova perspectiva, pois fizeram a avaliação e continuaram após a implementação conversando sobre as questões para verificar o que haviam respondido. Além disso, o professor conseguiu verificar que, ao terminarem a avaliação, os alunos se reuniram em grupo a fim de confirmarem se o que haviam respondido estava correto.

O professor/pesquisador saiu dessa avaliação muito feliz com o resultado, pois, ao observar o final da avaliação, viu que os alunos aparentemente tinham se apropriado um pouco do conhecimento matemático necessário e conseguiram fazer análises sociais também para responder algumas questões.

Foi comentado que no próximo encontro faríamos uma última discussão sobre esse conteúdo, e vimos que muitos já estavam questionando sobre o que seria, e como faríamos. O professor disse aos alunos que seria utilizada a tabela que eles haviam construído no encontro anterior e, através dela, faríamos uma discussão.

Instantaneamente, um aluno perguntou se seria prova de novo, e o professor respondeu a ele que não. O comentário após essa resposta foi “ufa!”, mas em seguida uma aluna falou “ah, mas foi fácil”. Então, encerramos esse encontro.

## **5.5 PRÁTICA SOCIAL FINAL DO CONTEÚDO ESCOLAR**

É necessário enfatizarmos que, nesse momento da prática social final, nós precisamos analisar essa etapa como Gasparin (2012) nos escreve, que o aluno deve ter saído do conhecimento caótico sobre o conteúdo e tenha agora uma nova postura, e que esse conteúdo integre uma nova postura sobre esse conteúdo em seu cotidiano fora de sala de aula e dentro dela também.

É válido ressaltarmos que, até a terceira etapa, todas as atividades foram desenvolvidas no primeiro momento com a sala toda, deixando que os alunos expusessem suas ideias e a partir delas discutir os conceitos e conteúdos necessários para uma nova prática social e também para apropriação do conteúdo. É necessário ressaltarmos que trabalhamos também em pequenos grupos para que os alunos nessas pequenas sociedades realizem debates e tentem entrar em consenso para responder às perguntas propostas pelo professor.

Optamos, para esse trabalho, seguir a seguinte ordem cronológica abaixo das atividades, entendendo que dessa maneira poderíamos desenvolver de melhor forma o

senso crítico dos alunos. E, com isso, esperamos que essas atividades inspirem outros professores a elaborar outras atividades.

No início do sexto encontro, pedimos para que cada um utilizasse seu celular para tirar uma foto da tabela que sua equipe havia realizado no 4º encontro, pois a utilização dessa tabela ajudaria nas questões que seriam propostas nesse dia.

Além disso, reforçamos que os alunos haviam respondido na quarta semana que o salário-mínimo teve sua maior valorização no ano de 2016 e que no encontro de hoje o professor faria uma nova pergunta sobre isso, para ver se a opinião continuava a mesma.

O pesquisador anunciou aos estudantes que as questões dessa vez seriam entregues ou ditadas no momento em que fossem responder e que eles deveriam responder individualmente em uma folha para ser entregue. Optou-se por fazer dessa maneira para que todos estivessem refletindo ao mesmo tempo sobre a pergunta e que nenhum dos alunos terminasse muito antes do outro.

- 1) Houve aumento real de salário-mínimo? Se houve, quando ocorreu? Em que ano? Justifique.

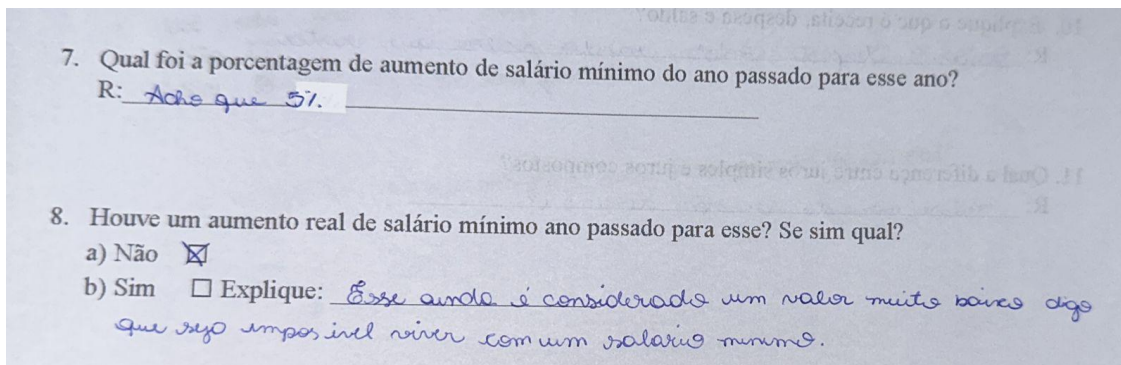
O objetivo foi verificar se os alunos compreenderam a diferença entre aumento de salário e aumento real de salário, para que eles pudessem entender também o impacto da inflação sobre o verdadeiro aumento.

Julgamos interessante essa questão porque os alunos conseguiram analisar a tabela e trouxeram as seguintes respostas:

Figura 40 – Questão 7 e 8 sobre porcentagem e aumento real

7. Qual foi a porcentagem de aumento de salário mínimo do ano passado para esse ano?  
R: Um aumento de 8%

8. Houve um aumento real de salário mínimo ano passado para esse? Se sim qual?  
a) Não   
b) Sim  Explique: Sim o ano passado foi 1212 e 1372.

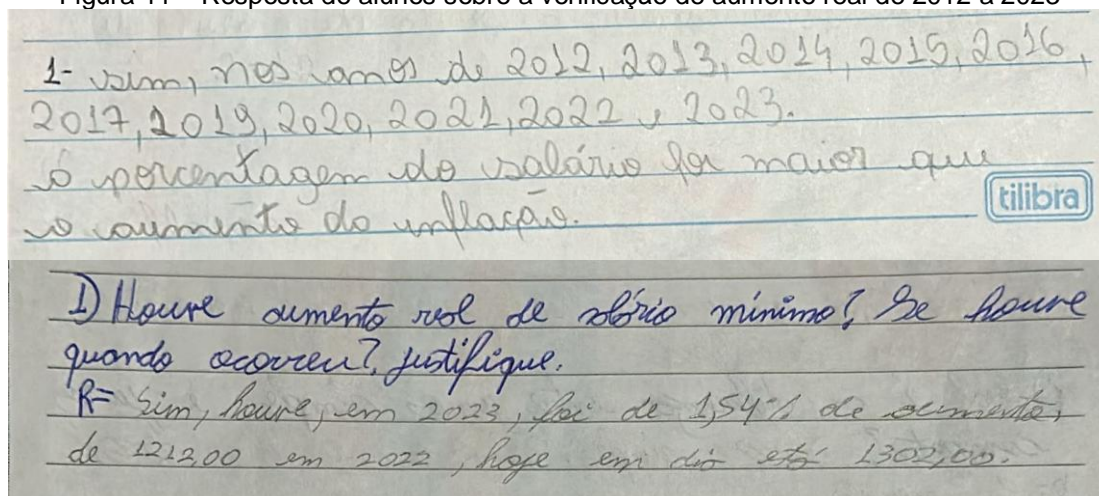


Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

Como vimos nas respostas, eles usaram a tabela de porcentagem de aumento real. Eles conseguiram lembrar o que era um aumento real; as respostas justificavam que a porcentagem de aumento do salário-mínimo superava a da inflação. Nesse sentido, entendemos que a ideia de aumento trazida pelos alunos no questionário feito nos primeiros encontros foi mais pelo valor e não pela análise da inflação e a porcentagem de aumento.

Diante das respostas, da nova pesquisa feita e do questionário feito nos primeiros encontros, entendemos que os alunos conseguiram comparar porcentagens e utilizar melhores argumentos para as suas respostas.

Figura 41 – Resposta de alunos sobre a verificação de aumento real de 2012 a 2023



Fonte: Produções de alunos

Na segunda questão, buscamos entender se os alunos conseguiram comparar todas as porcentagens e verificar se eles ainda acreditavam que o salário-mínimo tinha sido mais valorizado em 2016 como haviam respondido no quarto encontro.

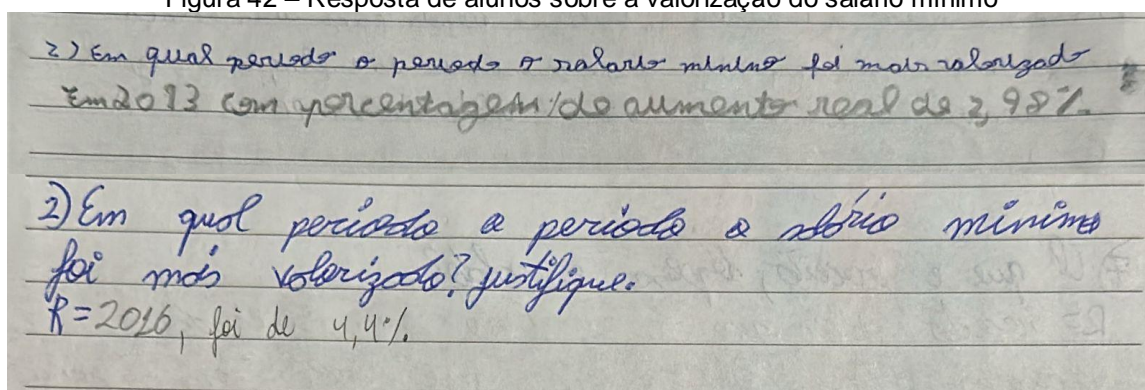
2) Em qual período o salário-mínimo foi mais valorizado?

O objetivo foi verificar se os alunos compreenderam a diferença entre aumento de salário e aumento real de salário, para que eles pudessem entender também o impacto da inflação sobre o verdadeiro aumento. Tem como meta também que os alunos compreendam o que é um aumento salarial real, bem como a depreciação da moeda, e que também consigam comparar os aumentos salariais percentuais.

Nosso objetivo neste trabalho foi buscar com que o aluno entenda que, para termos uma vida digna, de acordo com nossa Constituição de 1988, o salário-mínimo é fixado em lei, unificado em todo o território nacional e é capaz de suprir as necessidades básicas do trabalhador e às de sua família, como: moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, ou seja, que não haja perda do poder de compra. Assim, mensalmente, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) calcula o salário-mínimo que um trabalhador deve ter para atender a todas essas necessidades, conhecido como salário-mínimo necessário.

Devido à solução muito rápida da questão fornecida para os alunos, o professor acredita que, ao antecipar que haveria uma consulta sobre o salário mais valorizado no início da reunião, agilizou o processo de busca de uma solução. A maioria sugeriu 2013 por ter o maior percentual de aumento real na tabela construída. Apesar disso, alguns estudantes ainda referem 2016 como o ano com maior aumento do salário mínimo. Como podemos verificar abaixo:

Figura 42 – Resposta de alunos sobre a valorização do salário mínimo



Fonte: Produções de alunos

O fato de a segunda solução conter erro se deve ao esquecimento dos alunos de que o professor já havia apresentado uma justificativa para o erro em aula. Porém, o professor não alterou o valor da tabela e, com isso, os alunos utilizaram a tabela com erros percentuais. E sem arrumar a tabela, chegaram a respostas diferentes da realidade, ou seja, incorretas.

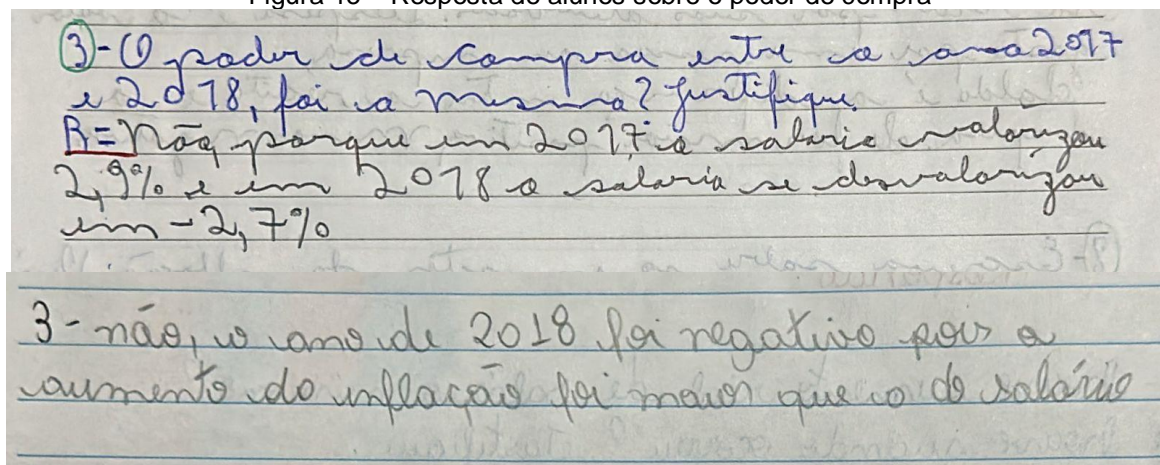
Cabe ressaltar que, mesmo que os alunos não tenham arrumado a tabela, analisaram corretamente os valores percentuais presentes na tabela deles; mesmo assim, o erro ainda foi cometido porque eles também estavam com as outras tabelas utilizadas no 4º encontro em mãos. Diante do fato de não conferirem os cálculos, os resultados chegaram a conclusões incorretas sobre o salário-mínimo brasileiro.

3) O poder de compra entre o ano de 2017 e 2018 foi o mesmo? Justifique.

Aqui o objetivo foi verificarmos se os alunos compreendiam a diferença entre aumento de salário e aumento real de salário, para que eles pudessem entender também o impacto da inflação sobre o verdadeiro aumento.

Já na questão sobre o poder de compra, o professor conseguiu verificar que, diferente no questionário feito nos primeiros encontros, esse conceito agora estava mais compreendido por eles, como podemos ver abaixo:

Figura 43 – Resposta de alunos sobre o poder de compra



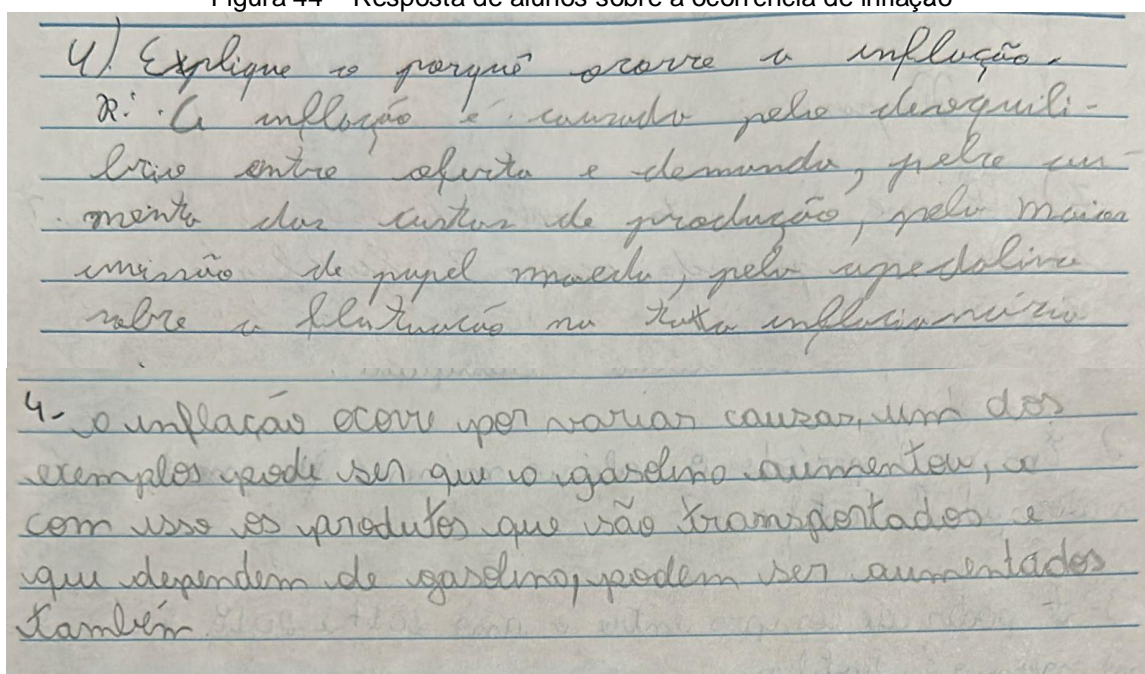
Fonte: Produções de alunos

Após, foi feita a seguinte pergunta: “Explique, com suas palavras, por que ocorre a inflação?”. Nesta questão, vimos que os alunos desenvolveram melhores respostas que no questionário feito nos primeiros encontros, como podemos verificar abaixo.

4) Explique, com suas palavras, por que ocorre a inflação?

O objetivo foi verificar, após todos os debates que tivemos, a compreensão dos alunos sobre o que pode gerar inflação, quais são os impactos dela sobre cada classe, e quais são os problemas causados com altos índices de inflação.

Figura 44 – Resposta de alunos sobre a ocorrência de inflação

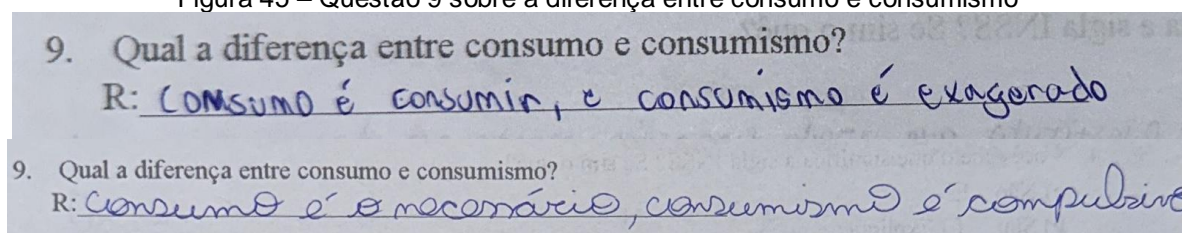


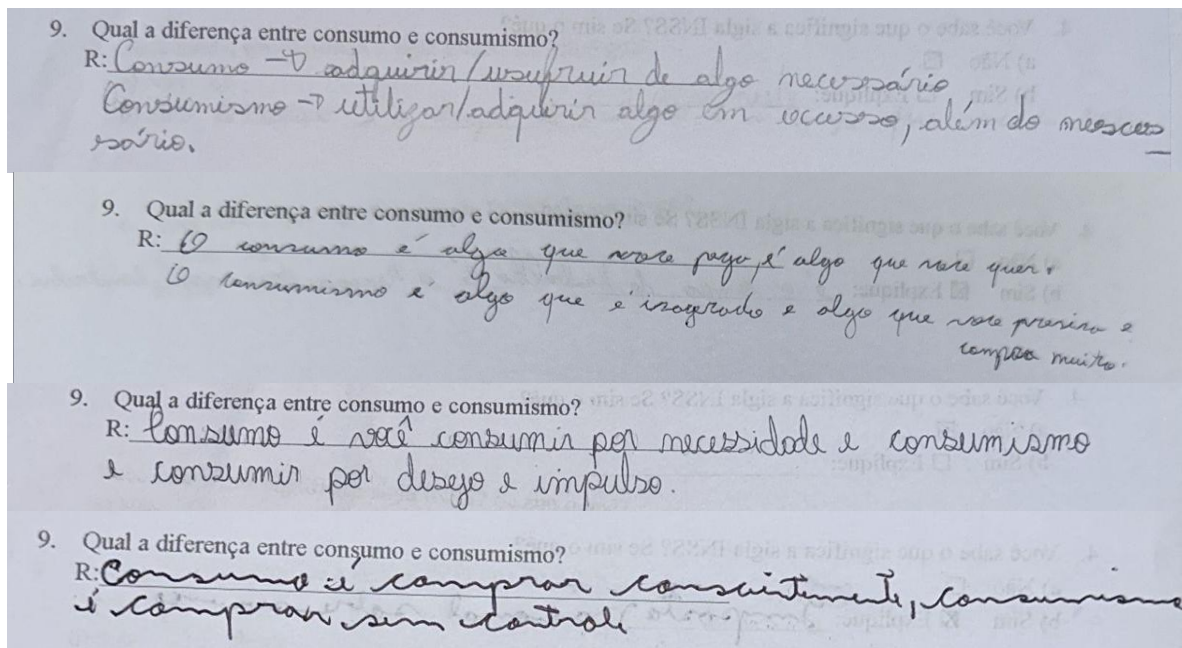
Fonte: Produções de alunos

Conseguimos observar que os alunos progrediram na compreensão de como ocorre a inflação e que as discussões realizadas e os cálculos feitos os levaram a um avanço na busca por compreender melhor sua sociedade.

Na quinta questão foi abordado: “Qual a diferença entre consumo e consumismo?”. A mesma pergunta já havia sido feita no questionário realizado nos primeiros encontros e na pesquisa foram obtidas as seguintes respostas:

Figura 45 – Questão 9 sobre a diferença entre consumo e consumismo

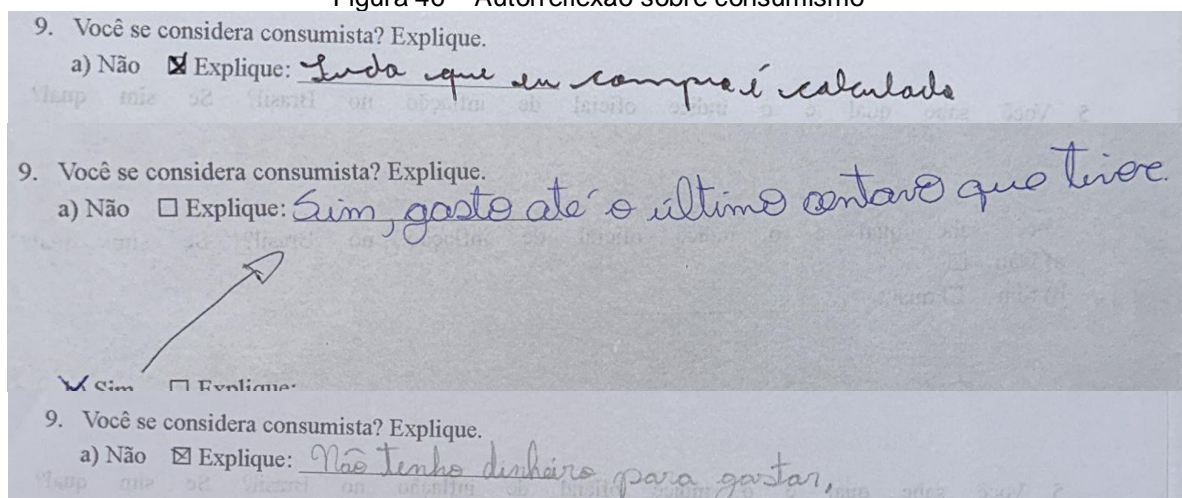


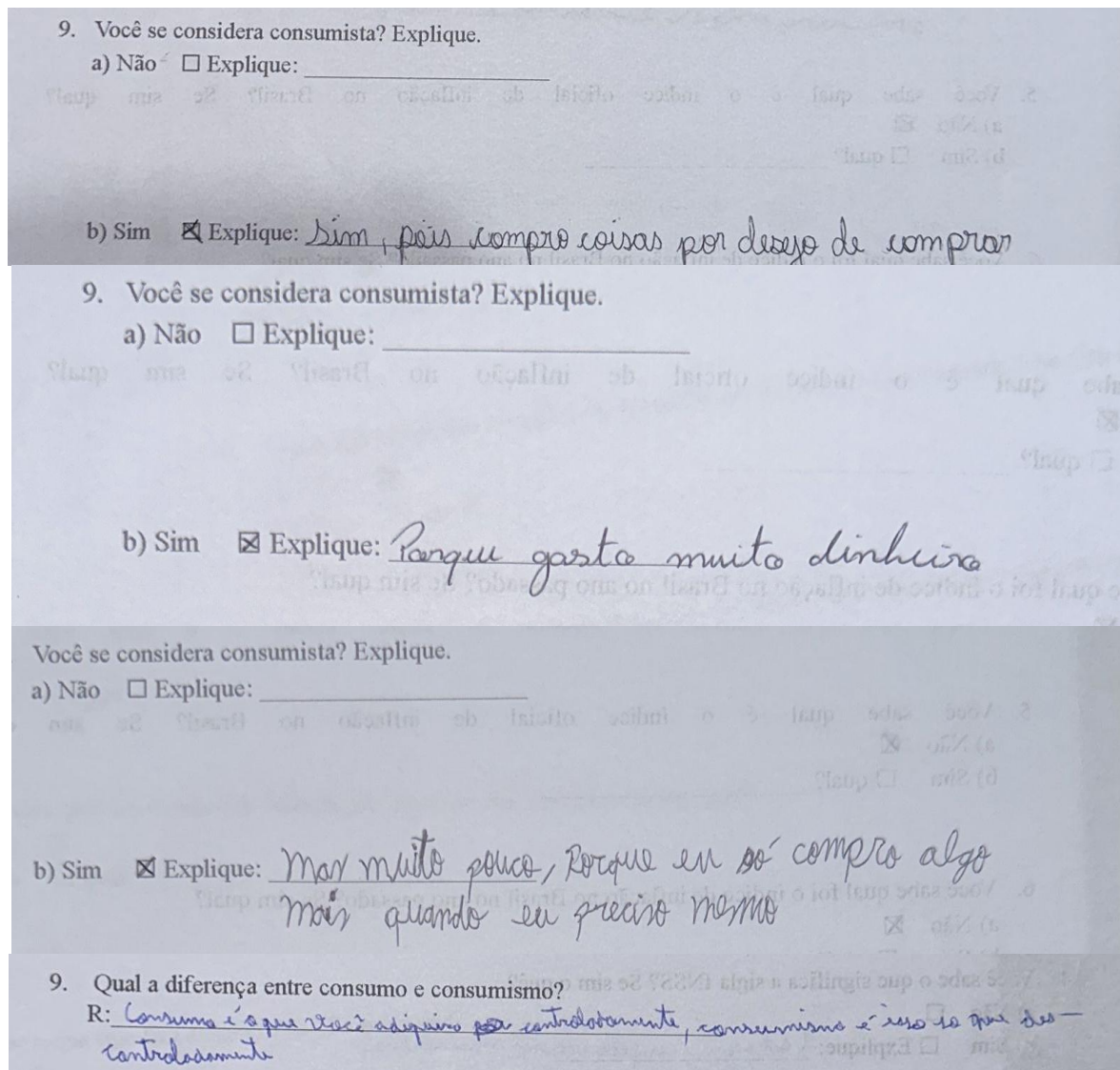


Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

Nesse questionário, não voltamos a perguntar se eles se consideravam consumistas, pois o professor, antes dessa pergunta, havia feito a seguinte fala: “Agora vamos abordar a questão que traz significado para a necessidade criada pelo capital, ou seja, será que são escolhas feitas por vocês ou o capital que embute a necessidade de comprar”. Diante disso, o professor, por ter induzido talvez a outros tipos de respostas, preferiu não fazer a pergunta se eles ainda se julgavam consumistas. Pois, muitos no questionário feito nos primeiros encontros se consideraram consumistas, ou seja, sofrem da necessidade de consumo impregnada pelo sistema capitalista.

Figura 46 – Autorreflexão sobre consumismo





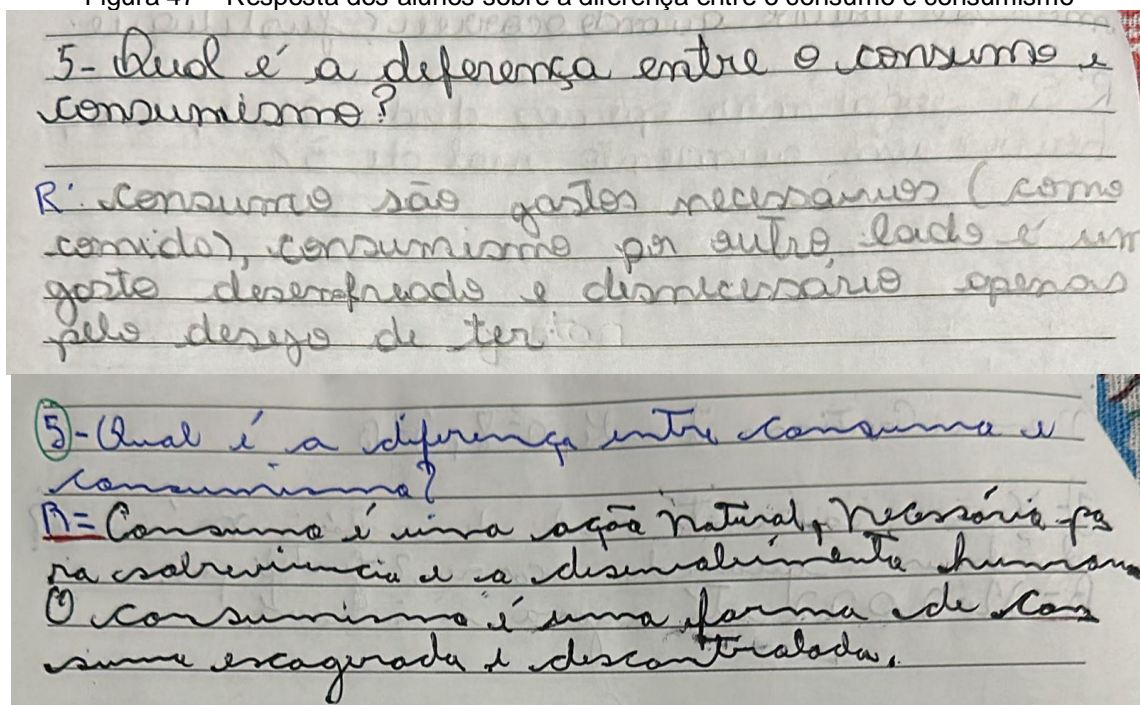
Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

##### 5) Qual é a diferença entre consumo e consumismo?

O objetivo desta atividade era verificar o que os alunos consideravam ser uma vida decente; no entanto, entendemos que uma vida decente é aquela que oferece acesso básico a cuidados de saúde, alimentação, abrigo, educação, trabalho e lazer. Este conhecimento foi importante para que o aluno conseguisse, de certa forma, compreender que consumo é quando se compra algo para ter uma vida digna, e consumismo, quando se compra algo por status.

O que verificamos nesse novo questionário é que, mesmo trazendo as mesmas respostas sobre o conceito de consumo e consumismo, foram respondidas com melhor argumentação, utilizando os conhecimentos escolares que foram apropriados durante as práticas desenvolvidas.

Figura 47 – Resposta dos alunos sobre a diferença entre o consumo e consumismo



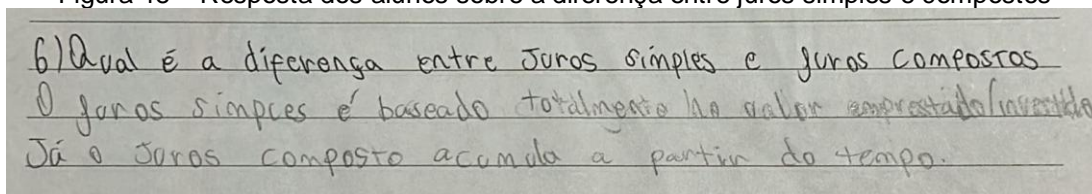
Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

Já na sexta questão, abordamos novamente a diferença entre juros simples e compostos. Pudemos perceber que, diante das respostas:

6) Qual é a diferença entre juros simples e juros compostos?

O objetivo dessa questão era verificarmos se o aluno conseguia se apropriar sobre o que são juros e como trabalhar com eles. Buscamos que os estudantes no futuro possam conseguir analisar uma compra, ou além disso, que eles não caiam em golpes financeiros.

Figura 48 – Resposta dos alunos sobre a diferença entre juros simples e compostos



6) Qual é a diferença entre juros simples e juros compostos?  
R.: Os juros simples é calculado de acordo com o valor total da operação. O juros composto e juros sobre juros não calculado sobre o valor total da operação + os juros simples.

Fonte: Produções de alunos

Os alunos conseguiram compreender de forma mais significativa a diferença entre os dois tipos de juros, agora conseguem trazer ideias de como é calculado e os conceitos de cada tipo de juros não foram mais confundidos, nem o de taxa de inflação em cada uma das fórmulas.

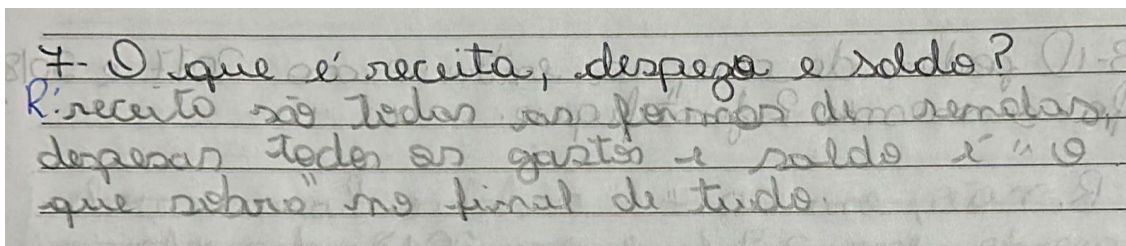
Na sétima questão, novamente abordamos os conceitos de receita, despesas e saldo, que já haviam sido perguntados no questionário dos primeiros encontros. A diferença agora é que nenhum aluno deixou de responder essa questão, e todos chegaram a respostas corretas.

7) O que é receita, despesa e saldo?

O objetivo ali foi verificar se o aluno havia conseguido entender qual era o dinheiro recebido. Diante disso, o professor buscou fazer com que os estudantes compreendessem qual era o impacto da inflação sobre seus gastos, bem como a influência da inflação e dos juros sobre seu dinheiro.

Figura 49 – Resposta dos alunos sobre a diferença entre receita, despesa e saldo

7) O que é receita, despesa e saldo?  
R.: receita é o valor ganho total.  
Despesa é o que foi gasto em determinado período.  
Saldo é o valor da receita menos a despesa.



Fonte: Produções de alunos

E, para finalizarmos esse encontro, foi feita novamente a mesma questão feita na avaliação: “Escreva sobre os impactos da inflação. Depois, faça uma relação justificando sua resposta se o impacto será igual sobre todos que se encontram dentro da faixa do IPCA.”.

- 8) Escreva sobre os impactos da inflação. Depois, faça uma relação justificando sua resposta se o impacto será igual sobre todos que se encontram dentro da faixa do IPCA.

Naquele momento, o professor procurou verificar se o aluno se lembrava de que havia vários índices de inflação, mas apenas um era considerado oficial no Brasil. Isso possibilitaria que o aluno, no futuro, investigasse as taxas e o crescimento de determinados produtos, além de compreender que o IPCA impactava cada pessoa de forma única, considerando que os consumos variavam.

É válido ressaltarmos que não houve retomada de conteúdo sobre esse conceito ainda, então as novas respostas vieram de discussões feitas por eles durante a semana ou no final da avaliação no encontro anterior, porém conseguimos verificar que vieram novas respostas, como:

Figura 50 – Resposta dos alunos sobre o impacto da inflação

8) Escreva sobre os impactos da inflação. Depois faça uma relação justificando sua resposta e se o impacto da inflação é igual a todos que se encontram dentro da faixa do IPCA.

R: A inflação impacta a todos, tanto o consumidor e os produtores que estarão tendo que gastar mais para produzir.

O impacto da inflação não é igual, já que os mais pobres acabam sofrendo mais.

8- Escreva sobre os impactos da inflação. Depois faça uma relação justificando sua resposta e se o impacto da inflação é igual a todos que se encontram dentro da faixa do IPCA.

R: A inflação impacta a todos, tanto o consumidor final com os produtos mais caros e até os produtores que acabam tendo que gastar mais para produzir o produto e deixando ainda mais caros.

O impacto da inflação não é igual para todos, já que os mais pobres acabam sofrendo mais.

8- A inflação faz tudo aumentar. Então, para as pessoas que ganham o salário mínimo, o impacto é maior, pois ele não tem dinheiro para trabalhar para superar o preço de valor de compra.

Fonte: Produções de alunos

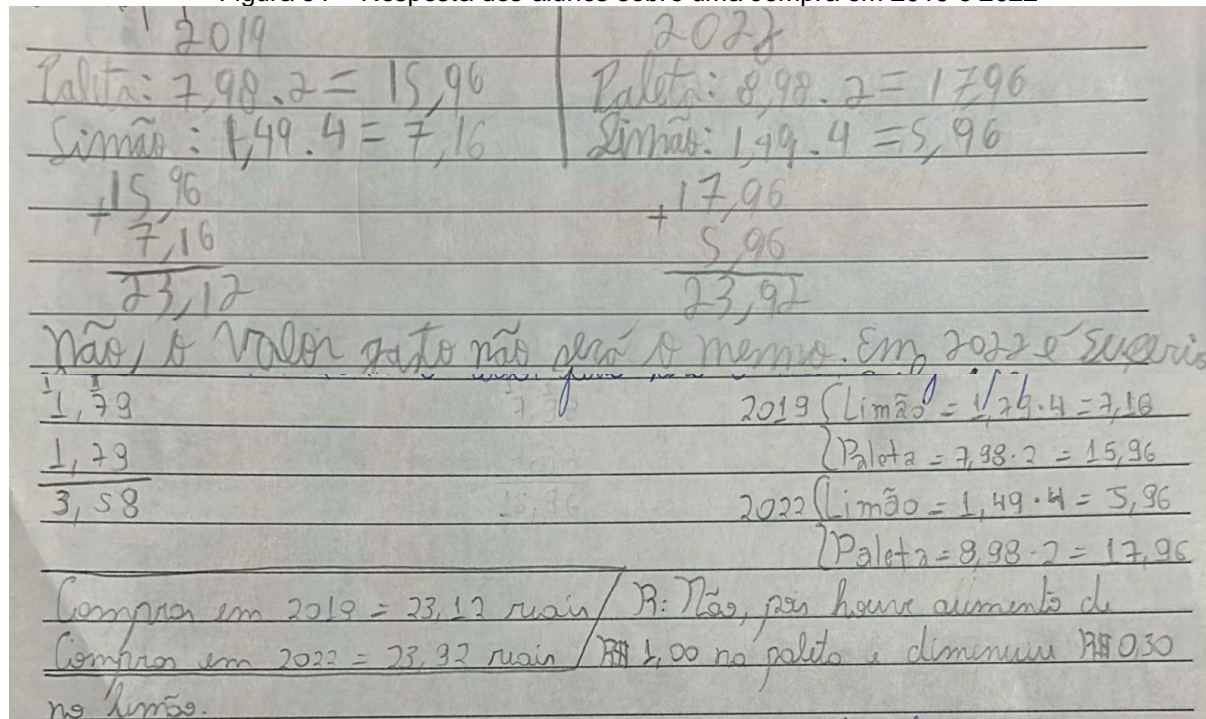
O professor observou que as respostas da avaliação e da atividade proposta neste sexto encontro trouxeram uma compreensão social que procurávamos no início desse trabalho. Diante disso, acreditamos que o aluno saiu da síncrese em que se encontrava, no início, e chegou à prática social final dos conteúdos de forma diferente, ou seja, conseguiu sair do empírico ascendendo, em alguma medida, para uma nova síntese.

O professor resolveu, devido ao bom desempenho dos alunos, implementar em um novo encontro — ou seja, o sétimo — uma atividade que havia sido proposta na prática social inicial dos conteúdos, mas que ainda não tinha sido realizada. Agora, essa atividade ajudaria a verificar se havia, de fato, entendimento sobre os conceitos de inflação e poder de compra. Foram apresentados os folhetos do mesmo mercado, um do ano de 2019, antes da pandemia da COVID-19, e outro do ano de 2022, após a pandemia. Foi solicitado que os alunos identificassem se os preços do primeiro folheto, de 2019, eram os mesmos dos folhetos de 2022.

Em seguida, foi perguntado se havia produtos presentes em ambos os folhetos (como o limão e a paleta suína). Após essa constatação, questionamos os estudantes: “Se vocês comprassem 2 quilogramas (kg) de paleta suína e 4 kg de limão, qual seria o valor gasto no ano de 2019?”. E, depois, o professor continuou o questionamento, perguntando: “Seria possível comprar, em 2022, a mesma quantidade (2 kg de paleta suína e 4 kg de limão) com o valor gasto no ano de 2019?”.

As respostas dadas pelos alunos foram:

Figura 51 – Resposta dos alunos sobre uma compra em 2019 e 2022

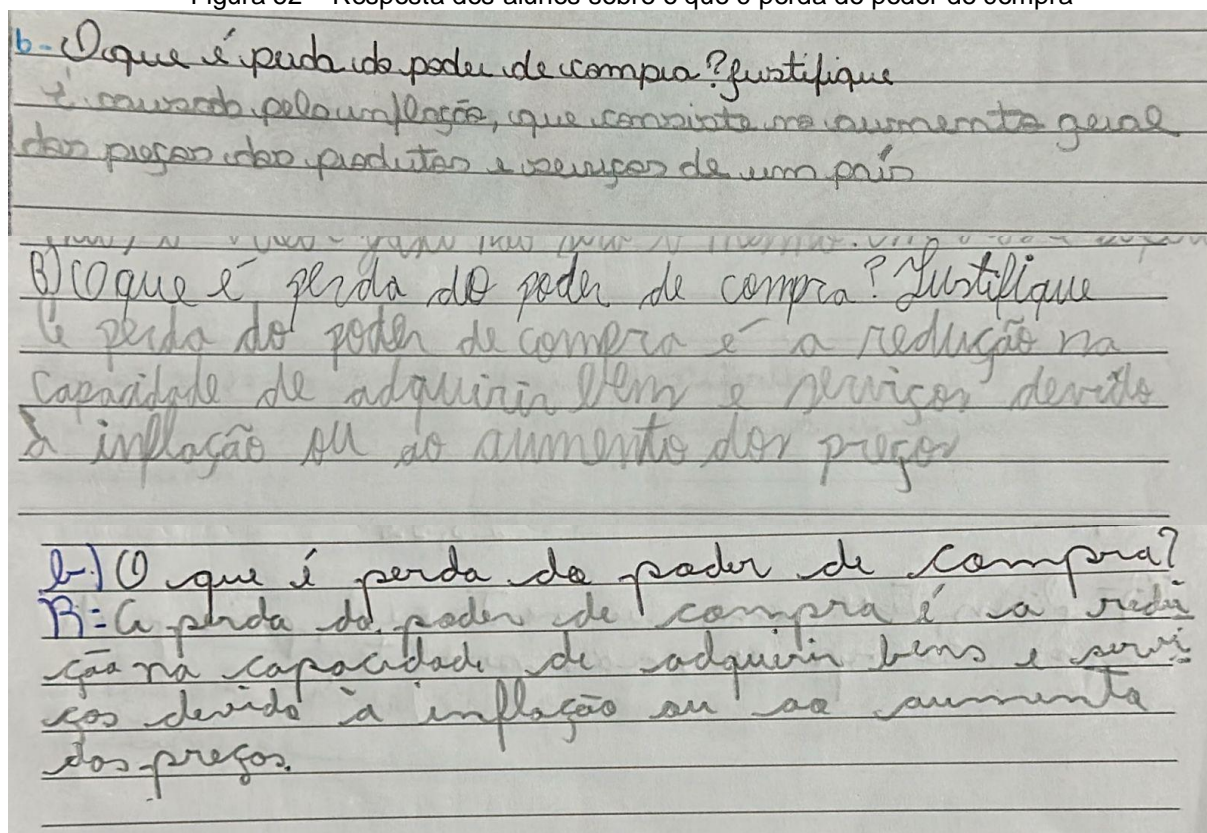


Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

Interessante que durante essa tarefa os alunos não questionaram o professor sobre o modo que deveria ser realizada; logo após as perguntas serem passadas no quadro, o professor pediu para que se juntassem e realizassem a solução da questão.

Nesse momento, o professor observou que os debates internos no grupo eram mais consistentes do que na primeira reunião em grupo, quando foram questionados sobre: “o que é perda do poder de compra?”. Os alunos conseguiram chegar às respostas sem solicitar ajuda do professor. Como pudemos observar pelas respostas abaixo, os alunos conseguiram desenvolver uma nova síntese, utilizando conhecimentos escolares diferentes do início desta pesquisa, quando se encontravam na prática social inicial do conteúdo escolar.

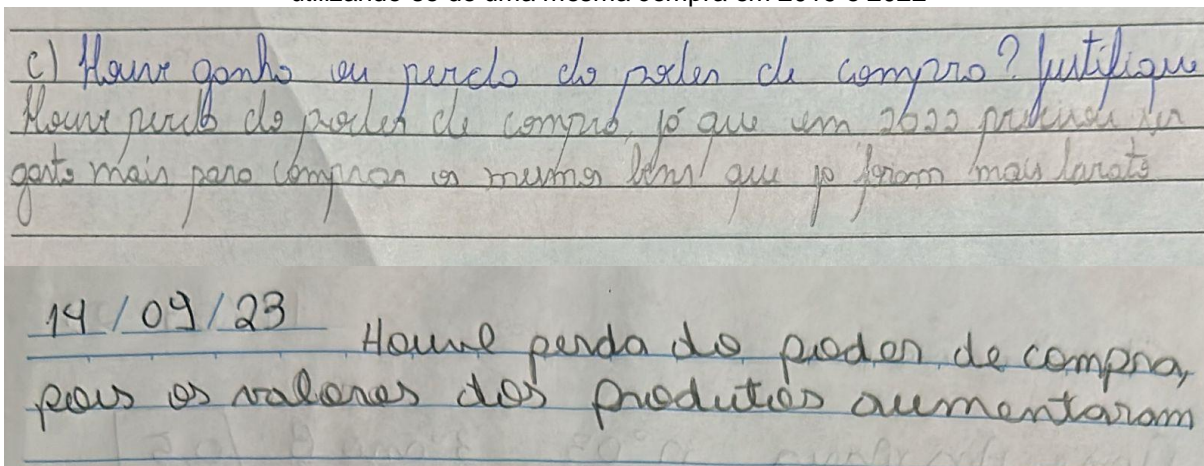
Figura 52 – Resposta dos alunos sobre o que é perda do poder de compra



Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

Os estudantes também foram questionados se, na compra feita acima, houve ganho ou perda do poder de compra. Aqui o pesquisador também observou que os alunos conseguiram responder essa pergunta com facilidade; não necessitaram de auxílio do professor. Como podemos verificar nas resoluções abaixo, os discentes conseguiram justificar com novos conhecimentos escolares o que se perguntava.

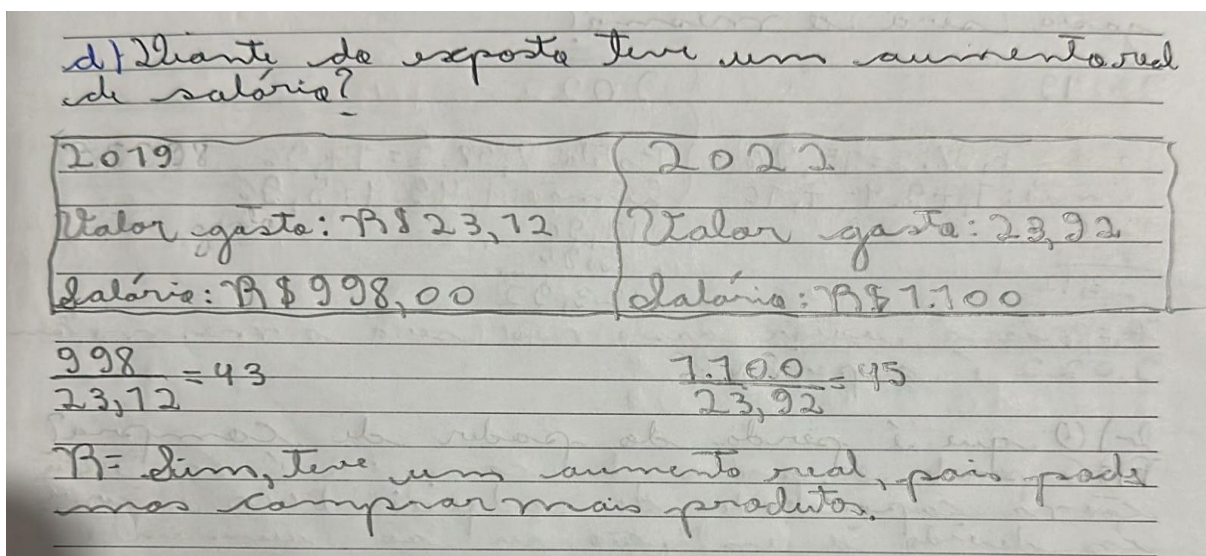
Figura 53 – Resposta dos alunos sobre a comparação se houve aumento ou perda do poder de compra, utilizando-se de uma mesma compra em 2019 e 2022

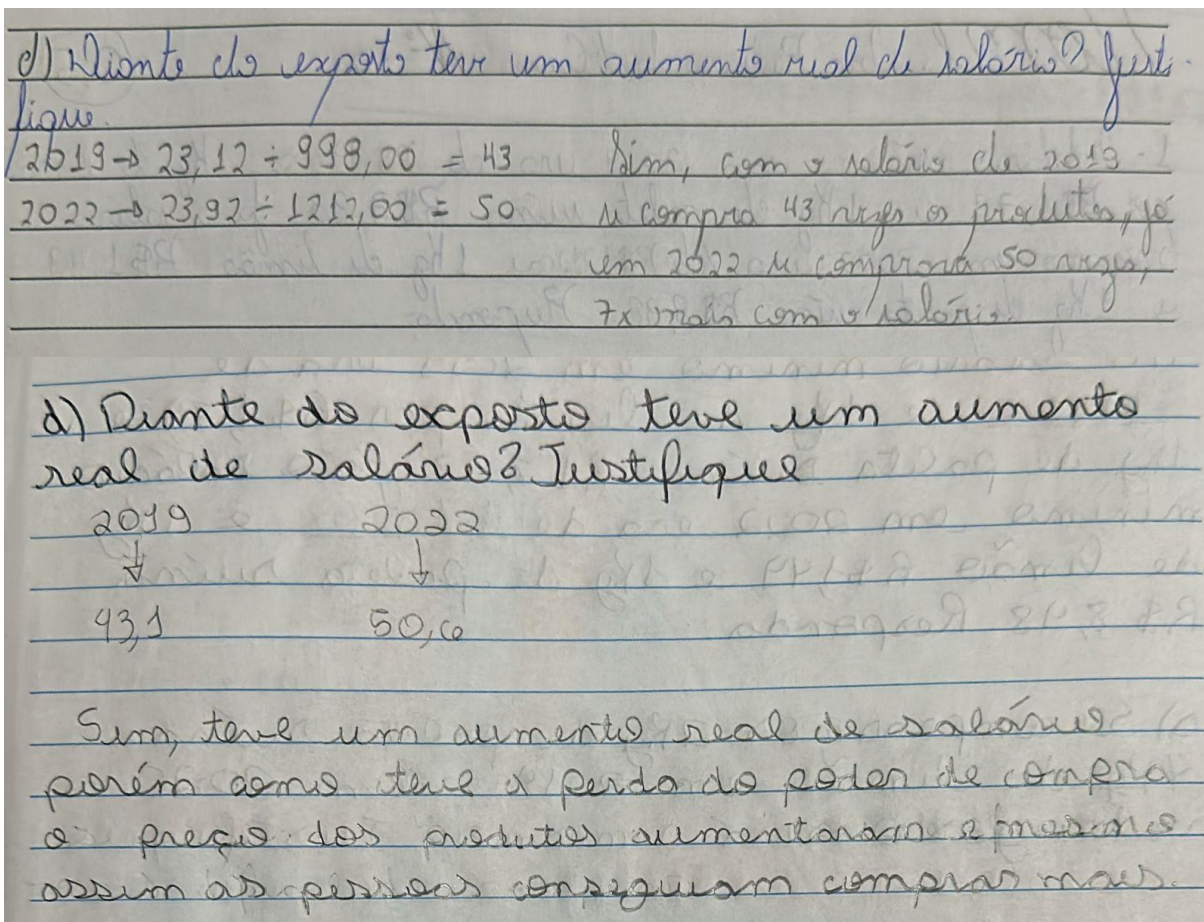


Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

Para finalizarmos nosso encontro e nossa pesquisa, a pergunta novamente foi feita: “Diante do exposto no problema, teve um aumento real de salário?”. Imediatamente, os alunos nos perguntaram: como faço isso sem a inflação? O docente respondeu que era somente uma análise mais simples e que era apenas para eles pensarem em cima do exposto sobre os preços e o salário, se houve ou não aumento.

Figura 54 – Resposta dos alunos sobre a comparação se houve aumento ou perda do aumento real de salário, utilizando-se de uma mesma compra em 2019 e 2022





Fonte: Do autor, a partir das respostas de alunos

Nesse sentido, pudemos observar que os alunos se apropriaram de novos conhecimentos escolares sobre o conteúdo do componente curricular Educação Financeira, pois se preocuparam em analisar a inflação para chegar à conclusão sobre o aumento de salário, mas também conseguiram fazer uma pequena análise se teve ou não aumento de salário mínimo. Para essa análise, foi apenas utilizado pelos estudantes o aumento dos preços e o salário mínimo.

Concluimos com essa pesquisa que os alunos, quando trabalharam no componente curricular utilizando a Pedagogia Histórico-Crítica, conseguiram evoluir da síntese para uma síntese diferente da inicial, ou seja, que eles conseguiram apropriar-se dos conceitos que foram propostos e também, em alguma medida, de seu uso social cotidiano além da sala de aula.

Diante disso, acreditamos, diante da minha prática como professor e pesquisador, que ao trabalhar com PHC, passamos a compreender, com mais clareza, as etapas do processo no ensino-aprendizagem, além de ajudar na minha evolução como docente.

## 6. CONCLUSÃO

Esta pesquisa caracterizou-se pela inquietação, curiosidade e desejo de transformar o conteúdo do componente curricular de Educação Financeira de forma que possibilitasse o conhecimento crítico do aluno, que fizesse com que o mesmo se motivasse, que entendesse melhor sua sociedade e que o tornasse capaz de cobrar melhorias no país. Buscamos um processo formativo acerca desse ensino baseado na Pedagogia Histórico-Crítica.

Além disso, reforçamos que a educação financeira, quando integrada a uma perspectiva crítica e social, não apenas enriquece o aprendizado, mas também prepara os alunos para os desafios do mundo contemporâneo. A construção de uma educação que priorize o reconhecimento de classe e a conscientização social é essencial para promover a justiça e a igualdade em nossa sociedade. Ao adotar os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico Dialético, podemos transformar a educação financeira em um verdadeiro instrumento de empoderamento, capacitando as novas gerações a atuar de maneira crítica e consciente em suas realidades sociais.

Pudemos observar que os alunos, muitas vezes, são alienados pelo sistema em que estão inseridos, acreditando que tudo que acontece em sua vida é culpa deles, e que se não possuírem o mínimo para uma vida digna é por não terem se esforçado o bastante. E uma culpa disso é que a educação financeira, muitas vezes, é abordada de forma técnica e descontextualizada.

Acreditamos que, para mudarmos isso, é necessário que a Educação Financeira seja repensada para incorporar um entendimento social. Ao entendermos que as questões financeiras estão intimamente ligadas às realidades sociais, políticas e econômicas, conseguimos promover uma educação que não apenas ensina sobre finanças, mas que também capacita os alunos a reconhecerem as estruturas de poder e desigualdade em que estão inseridos. Essa abordagem é vital para que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica acerca de sua condição social e econômica.

Por isso, é necessário, nesse momento, ressaltarmos que a Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), traz como direitos fundamentais: a educação; a cultura; o esporte e o lazer. O artigo 6º da Constituição Federal de 1988 dispõe que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma

desta Constituição”. Porém, apesar de esses direitos estarem na Constituição (1988) e no ECA (1990), o acesso está muito aquém do que se espera, ou seja, as políticas públicas estão, muitas vezes, somente no papel e não são efetivadas, ou seja, o aluno é doutrinado pelo Estado e pela classe hegemônica a acreditar que ele é culpado por não conseguir fazer seu salário chegar no final do mês e não conseguir poupar.

E vamos mais além, os alunos acreditam que não ter acesso a um lazer e a um atendimento de saúde bom é culpa deles. Acreditamos que uma forma de mudança nesse paradigma é uma educação de forma igualitária, possibilitando a todos saírem com as mesmas oportunidades de emprego, salário e estudos posteriores. Entretanto, sem conhecimento e sem cobranças de mudança pela classe oprimida que, frequentemente, acredita que é somente responsabilidade dos trabalhadores, se culpabilizando e pensando que eles não se esforçaram o bastante.

Então, os acessos a esses direitos deveriam ser dados de forma que existisse uma equidade e não como igualdade, impossibilitando a mudança de perspectiva de vida de muitos deles. Os alunos da classe não hegemônica, muitas vezes, não possuem o seu reconhecimento como a classe dominada. Aliás, muitos estudantes não conseguem enxergar quais são as ideologias pregadas por esse sistema para sua classe social e acabam acreditando na sua culpa por não conseguir ter uma vida digna, poupar, ter um lazer, pois a educação acaba reproduzindo o que a sociedade prega, mantendo a hegemonia do sistema, ou seja, esses alunos não enxergam o papel do Estado que também faz parte do estudo desse componente.

E acreditamos que o papel desse componente curricular deve se basear nessa Educação Financeira de forma crítica, pois somente dessa maneira conseguiremos enxergar uma mudança nesses paradigmas.

Com esse trabalho, pudemos observar as mudanças significativas durante os encontros, porque os alunos saíram da síncrese em que se encontravam inicialmente para uma síntese mais elaborada sobre o sistema no qual vivem. Todavia, não podemos deixar de enfatizar que essa mudança deve ser trabalhada por todos os outros componentes curriculares, pois o papel da escola é fazer a mudança desse aluno, para que ele possa não se encontrar somente no empírico da vivência e acreditar somente em sua culpa, mas sim entender o sistema em que está inserido e buscar mudança coletiva da sociedade.

O intuito desse trabalho foi mostrar a importância da escola pública de qualidade para fazer com que o aluno não fique legitimando o sistema da classe hegemônica que

oprime; que o aluno saia da escola menos alienado do que entrou, que ele acredite e lute por uma nova sociedade.

Acreditamos que o nosso objetivo de investigação foi alcançado em grande parte, e é importante notar que os estudantes saíram da síncrese em que se encontravam para uma nova síntese, ou seja, conseguiram adquirir conhecimento sobre a nossa sociedade, educação, educação financeira através da Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, pensamos que a organização das atividades e a forma como foram direcionadas ajudaram a fomentar o pensamento crítico e o conhecimento.

É perceptível o quão primordial é uma educação que priorize a elevação do pensamento crítico de um aluno, que busque que os estudantes sejam capazes de compreender o seu ambiente. Acreditamos que somente dessa maneira ocorrerão cobranças pressionando o Estado para uma sociedade mais igualitária.

Esse trabalho conseguiu êxito devido à implementação da metodologia proposta por Gasparin (2012). Pois, a prática social inicial consistiu em um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre educação financeira e sua percepção sobre a realidade econômica. Por meio de questionários, identificamos suas ideias sobre o salário-mínimo, a distribuição de renda e as condições de vida. Esse primeiro momento foi fundamental para contextualizar as discussões subsequentes.

A problematização surgiu a partir das respostas dos alunos, revelando tanto lacunas de conhecimento quanto preconceitos e ideias errôneas. Ao discutirmos questões como a adequação do salário-mínimo e sua capacidade de suprir as necessidades básicas de uma família, instigamos os estudantes a refletirem criticamente sobre as desigualdades sociais. Essa abordagem foi essencial para que os alunos reconhecessem a importância de uma educação financeira que não se limitasse a conceitos técnicos, mas que também considerasse as realidades sociais em que vivem.

Durante a etapa de instrumentalização, apresentamos conceitos financeiros e matemáticos pertinentes, vinculando-os a problemas sociais. Por exemplo, ao tratar do salário-mínimo, debatemos não somente o seu valor monetário, mas também a sua importância em termos de dignidade e condições de vida. Esta etapa foi vital para que os estudantes pudessem utilizar os conceitos aprendidos em contextos reais, fomentando um entendimento mais abrangente do assunto.

A catarse, o instante de reflexão e assimilação do saber, representou uma fase significativa. Os estudantes foram incentivados a refletir sobre o que haviam aprendido e a relação disso com suas vivências pessoais. Esta análise crítica é crucial para a

construção de uma consciência de classe, possibilitando que os estudantes identifiquem não somente seus próprios desafios, mas também as situações vivenciadas por seus amigos e pela sociedade como um todo.

Finalmente, compreendemos que o ensino-aprendizagem do aluno voltado para um pensamento mais crítico para a sociedade é necessário. Porém, entendemos que as dificuldades para essa apropriação vão continuar ocorrendo, mas como professor e pesquisador conseguimos absorver novas práticas que podem nos auxiliar nesse processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos deixar de mencionar que mudamos nossa abordagem em sala de aula, pois observamos claramente que a didática focada na PHC contribui para o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno. Ela envolve o aluno e o professor no processo e juntos chegam a uma conclusão. Portanto, em nosso estudo, constatamos que os estudantes adquiriram uma perspectiva mais crítica sobre a sociedade em que estamos inseridos.

Após a minha implementação que ocorreram em sete encontros, que desenvolvi como professor/pesquisador, conclui que a sala de aula deixou de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdo para se tornar um ambiente de vivência e transformação. Ao trabalhar com o trabalho pedagógico como princípio educativo para o ensino do componente curricular de Educação Financeira de forma a construir uma EFC com base no MHD e na PHC utilizando da didática desenvolvida por Gasparin (2012), pudemos perceber que a formação de sujeitos críticos e autônomos não se limita ao domínio de técnicas financeiras, mas envolve uma compreensão profunda das desigualdades sociais, econômicas e políticas.

Diante disso, saí desse trabalho desenvolvido em sala de aula com a convicção de que a verdadeira educação financeira vai além dos conceitos convencionais de orçamento e poupança, propondo um novo olhar sobre as relações de poder e a necessidade de práticas educativas que favoreçam a emancipação do indivíduo em um contexto socioeconômico complexo e desigual.

Essa mudança de perspectiva me levou a repensar a minha atuação como educador, não mais como mero transmissor de conhecimentos, mas como mediador de um processo de conscientização crítica. Ao longo das discussões, o professor entendeu que o desafio de ensinar EFC é também um desafio ético e político: é necessário promover uma pedagogia que ajude os estudantes a perceberem as condições históricas e sociais que influenciam suas práticas financeiras e as de sua comunidade.

Ao sair da sala dessa pesquisa, me sinto mais conectado com o projeto de uma educação que vai além do currículo formal e que se alia ao projeto de transformação social, buscando fomentar a autonomia dos sujeitos e sua capacidade de intervir nas condições que estruturam suas vidas financeiras e, por consequência, sociais.

Nesse sentido, esta tese não é um término, mas um estímulo à persistência da reflexão e da ação. A educação é um processo que está sempre se transformando, e é nossa responsabilidade, como educadores, alunos e sociedade, contribuir para a criação de um futuro mais equitativo. Além disso, as reflexões e resultados desta pesquisa sugerem que a educação financeira deve ser entendida como uma parte integrante da formação crítica dos cidadãos.

Para que isso aconteça, é aconselhável que as instituições de ensino adotem uma abordagem interdisciplinar, unindo a educação financeira a outros campos do saber, como as ciências sociais e a história, a fim de enriquecer o debate sobre as realidades econômicas. Uma proposta seria implementar projetos que liguem a educação financeira à realidade local, possibilitando aos estudantes observarem o desenvolvimento prático do que aprenderam e como isso pode afetar suas comunidades. Para concluir, é crucial enfatizar a relevância de investir na capacitação de educadores para oferecer formação contínua a eles, tratando tanto de aspectos técnicos quanto de aspectos pedagógicos

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, M. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? *Avaliação (Campinas)*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/332809694\\_IGUALDADE\\_E\\_EQUIDADE\\_QU\\_AL\\_E\\_A\\_MEDIDA\\_DA\\_JUSTICA\\_SOCIAL](https://www.researchgate.net/publication/332809694_IGUALDADE_E_EQUIDADE_QU_AL_E_A_MEDIDA_DA_JUSTICA_SOCIAL). Acesso em: jun. 2021.
- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária. *Laplage em Revista*, v. 1, n. 3, p. 67-81, 2015.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BECK, U. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BELFORT, E. A área de ciências da natureza e matemática. *Projeto de reorientação curricular para o estado do Rio de Janeiro: ensinos médios e fundamentais (2º segmento)*. 2004.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Esboço de uma teoria da prática*. IN ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.
- \_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 03 jun. 2021.
- \_\_\_\_\_. *Estratégia Nacional de Educação Financeira – Plano Diretor da ENEF*. 2011. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/legislação/Default.aspx>. Acesso em: 03 jun. 2021.
- BRITTO, R. R. *Educação financeira: uma pesquisa documental crítica*. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- CEDRO, W. L.; NASCIMENTO, C. P. Dos métodos e metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. In: MOURAS, M. O. (org.). *Educação Escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos).

DAVIES, W. *The limits of neoliberalism: authority, sovereignty and the logic of competition*. Los Angeles; London; New Delhi: Sage, 2014.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching, The experience of theoretical and experimental psychological research. Parte II, cap. 5 Learning activity in the younger school age period; cap. 6 The mental development of younger school children in the process of learning activity. *Soviet Education*, New York, set. 1988.

DIAS, A. D. L.; DIAS, D. N. D. L. Karl Marx e Antônio Gramsci: Teorias que se complementam. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Ano 04, Ed. 07, Vol. 03, p. 45-56, jul. 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/teorias-que-se-complementam>. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/teorias-que-se-complementam. Acesso em: 14 mai. 2022.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/tszLqmNTD9jH6PWR9gVgynN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: jun. 2021.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

ENEF: Estratégia Nacional de Educação Financeira. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/index.php>. Acesso em: 07 out. 2021.

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. *Interface*, v. 12, n. 26, set. 2008.

FOULQUIÉ, P. *A dialética*. [S.l.]: Publicações Europa-América, 1974.

FREITAS, L. C. *A organização do trabalho pedagógico como princípio educativo na formação de professores*. X ANPED Sul, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/120-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/120-0.pdf). Acesso em: 14 set. 2021.

\_\_\_\_\_. *Crítica da organização do trabalho pedagógica e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *A experiência do trabalho e a educação básica*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A e SEPE, 2005.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. rev. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *História da educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere, volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRISCI, C. L. I. Trabalho imaterial, controle rizomático e subjetividade no novo paradigma tecnológico. *RAE-eletrônica*, São Paulo, v. 7, n. 1, Art. 4, [23 f.], 2008.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa de orçamentos familiares 2017–2018: despesas, rendimento e condições de vida*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101670.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (IPM). *Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF): Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2016. Disponível em: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais\\_2016\\_Letramento\\_e\\_Mundo\\_do\\_Trabalho.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf). Acesso em: jun. 2021.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

JAY, M. *A imaginação dialética: história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

JESUS, L. A. F.; SANTOS, J.; ANDRADE, L. G. S. B. Aspectos gerais da pedagogia histórico-crítica. *Educação profissional e tecnológica em Revista*, v. 3, n. 1, p. 1-16, 2019.

KISTEMANN JR., M. A. Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de O.; LIMA, M. *A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 9, n. 1, p. 107–121, 2017.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set. /out. 2018.

MARX, K. *A ideologia alemã (I-Feuerbach)*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. Supervisão editorial de Mario Duayer; tradução de Mario Duayer, Nélio Schneider, com colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. (Coleção Marx-Engels).

\_\_\_\_\_. *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório. As diferentes questões*. Transcrição de Fernando A. S. Araújo, 2008. Acesso em: 05 set. 2021.

\_\_\_\_\_. *O capital*. 10. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1985. Livro 1, Vol. 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. *O capital. Livro I*. Tradução português. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 1968.

\_\_\_\_\_. ENGELS, F. *Manifesto comunista*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1993.

\_\_\_\_\_. *Sobre a questão judaica*. Apresentação e posfácio de Daniel Bensaïd; tradução de Nélio Schneider, Daniel Bensaïd e Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.

MONTAÑO, C. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 110, p. 270-287, abr./jun. 2012.

NEGRI, A. De l’avenir de la democracie (débat avec Olivier Mongin). *Alternatives Internationales*, Paris, n. 18, 2004.

NETTO, J. P. *Economia política: uma introdução crítica*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RODRIGUES, J. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. *A experiência do trabalho e a educação básica*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A e SEPE, 2005.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Memória da Educação).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Geminal: marxismo e educação em debate*, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015. Acesso em: 05 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 31, n. esp. 1, p. 03–22, 2020. Acesso em: 17 out. 2023.

\_\_\_\_\_. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291–304, 2018. Acesso em: 02 abr. 2024.

SERASA EXPERIAN; IBOPE INTELIGÊNCIA. *Estudo inédito (2019): Educação financeira do brasileiro vai além da escolaridade*. Acesso em: 04 jan. 2023.

SILVA, A. M. da; POWELL, A. B. Um programa de educação financeira para a matemática escolar da educação básica. In: *ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (ENEM)*, 11., 2013, Curitiba. Anais [...]. Curitiba, 2013.

SILVA, J. A. *Curso de direito constitucional positivo*. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

SILVA, M. B. Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica: uma relação necessária entre história e filosofia. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 199-218, jul./ago. 2019.

SILVA, W. P. da; BARBOSA, E. P. Austeridade e neoliberalismo no Brasil pós-golpe. *Revista Sítio Novo*, Palmas, v. 4, n. 3, p. 336-347, jul./set. 2020.

TOLEDO, C. M. Q. de; CARVALHO, D. D. de. A história da educação no constitucionalismo brasileiro: do Brasil colônia ao golpe militar de 1964. *Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos: Divisão Jurídica*, v. 52, n. 68, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. da S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

ZANELLA, L. C. H. *Metodologia de pesquisa*. 2. ed. reimp. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013.