



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

JOÃO RICARDO PINTO MACIEL

**AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS:
ESTUDO DE CASO NA EEM SÃO JOSÉ EM FORTALEZA - CE**

FORTALEZA

2024

JOÃO RICARDO PINTO MACIEL

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS:
ESTUDO DE CASO NA EEM SÃO JOSÉ EM FORTALEZA - CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Milena Marcintha Alves Braz.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M138a Maciel, José Ricardo Pinto.
Avaliação do Programa de Educação Financeira nas Escolas : estudo de caso na EEM São José em FORTALEZA- CE / José Ricardo Pinto Maciel. – 2024.
182 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz.

1. Estratégia Nacional de Educação Financeira. 2. Avaliação em Profundidade. 3. Interesses do Capital. 4. Programa de Educação Financeira nas Escolas de Fortaleza. I. Título.

CDD 320.6

JOÃO RICARDO PINTO MACIEL

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS:
ESTUDO DE CASO NA EEM SÃO JOSÉ EM FORTALEZA - CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Milena Marcintha Alves Braz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. David Moreno Montenegro (examinador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Antônia Ieda de Souza Prado (examinadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de luz e inspiração, que me amparou durante todo o percurso. Nos momentos de incerteza, dificuldades e cansaço, sentir Sua presença me deu o ânimo necessário para seguir em frente.

Aos meus pais Maciel e Maria, pelo amor e apoio incondicionais, e pelos valores que sempre me transmitiram. Vocês são a base de tudo. Agradeço por todas as oportunidades, incentivo e paciência, além de tantas renúncias em prol da nossa família.

À minha irmã Marcela, pelo carinho, cumplicidade e incentivo.

À minha esposa Tays, que esteve ao meu lado com amor, paciência, compreensão e apoio em cada etapa desse percurso.

Ao meu filho, João Diogo, que chegou na reta final do mestrado, trazendo a motivação necessária pra concluí-lo.

Ao meu tio, Professor Dr. Francisco José Maia Pinto, por todo apoio, orientações e incentivos ao longo dessa jornada.

À Profa. Dra. Milena Marcintha Alves Braz, minha orientadora, que com sua dedicação, paciência e conhecimentos, me guiou nessa jornada acadêmica. Seu apoio, compreensão e ensinamentos foram essenciais para que eu pudesse concluir este trabalho com êxito.

Aos membros da banca, Prof^ª. Dra. Antônia Ieda de Souza Prado e Prof. Dr. David Moreno Montenegro, pelas relevantes contribuições dadas ao trabalho.

Aos amigos(as) do TCE/CE, que me acompanharam nessa jornada, referenciados nas pessoas de Andrea Barreto, André Falcão, Alana Silva, Glenda Lins, Cássio Freire, Roberto Silva, Sânzio Torres e Túlio Oliveira, com quem compartilhei não apenas o aprendizado, mas também os desafios, angústias e as alegrias desse caminho. A amizade e a parceria de vocês fizeram essa trajetória um pouco mais leve.

Aos amigos Gilberto Bruno, Thaísse Craveiro e Valéria Diniz, pelo companheirismo, incentivo e torcida.

Às demais pessoas que de alguma forma contribuíram para esse trabalho.

A todos, meu sincero agradecimento.

“Meu refúgio, minha fortaleza, meu Deus, eu confio em ti” (Salmos 91:2).

RESUMO

No início dos anos 2000, constatou-se a existência de uma forte correlação entre pobreza e exclusão financeira, o que evidenciou o debate internacional acerca do desenvolvimento econômico. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, lançou um programa internacional de Educação Financeira em 2003, e passou então a disseminar a importância da educação financeira para a inclusão social. Como meio de trabalhar a questão no Brasil, o Governo Federal lançou em 2010, a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, uma política pública com a finalidade de promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores. A proposta de atuação da ENEF contempla dois segmentos de público-alvo: crianças e jovens, que serão atendidos principalmente através do Programa de Educação Financeira nas Escolas, desenvolvido nas escolas de níveis fundamental e médio; o segundo segmento de público-alvo é constituído por adultos, voltado às mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família e aos aposentados com renda de até dois salários mínimos. Apesar da retórica direta dos defensores da Educação Financeira, que expressam preocupação com o bem-estar da sociedade ao elevar sua compreensão dos princípios e perigos ligados a produtos financeiros, visando a tomada de decisões conscientes, vários autores sustentam que existem outras motivações subjacentes no fomento à Educação Financeira, voltadas a interesses do “capital”. Esse estudo tem por objetivo avaliar o Programa de Educação Financeira nas Escolas, considerando essas contradições e buscando compreender as visões dos atores envolvidos na política, a fim de evidenciarem-se perspectivas diferentes sobre o mesmo fenômeno. A avaliação, com abordagem qualitativa, foi realizada de acordo com a proposta avaliativa desenvolvida por Rodrigues (2008), a Avaliação em Profundidade, buscando-se uma avaliação mais extensa, com o intuito de compreender a referida política sob diversos aspectos, desde sua constituição, à percepção dos atores envolvidos. Para tanto, a SEDUC-CE disponibilizou uma lista de escolas que ofertaram a disciplina de educação financeira no 2º semestre de 2023. Após contato com as escolas, identificou-se que a única que estava ofertando no 1º semestre de 2024, era a EEM São José em Fortaleza-CE. Diante disso, foi realizado um estudo de caso, com aplicação de questionários e entrevistas com alunos(as), professores(as), diretor(a) e coordenador(a) pedagógico(a), para captar as compreensões dos sujeitos que vivenciam a política, e verificar se, *in loco*, ela ocorre da forma como foi proposta. Os resultados apontaram que embora a Educação Financeira seja reconhecida como relevante por alunos, professores e gestores, sua

implementação nas escolas enfrenta desafios significativos, evidenciando fragilidades no Programa. A abordagem atual, que se limita a turmas eletivas, a despeito do que sugere a BNCC, resulta em acesso restrito, falta de engajamento dos alunos e baixa carga horária para a disciplina. Ademais, constatou-se a falta de material didático atualizado, formação insuficiente dos professores e a ausência de um currículo estruturado, comprometendo a eficácia do ensino.

Palavras-chave: Estratégia Nacional de Educação Financeira; Avaliação em Profundidade; interesses do Capital; Programa de Educação Financeira nas Escolas de Fortaleza.

ABSTRACT

In the early 2000s, a strong correlation between poverty and financial exclusion was identified, highlighting the international debate on economic development. In 2003, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) launched an international Financial Education program, promoting the importance of financial education for social inclusion. In Brazil, to address this issue, the Federal Government launched the National Strategy for Financial Education (ENEF) in 2010, a public policy aimed at promoting financial and pension education, contributing to the strengthening of citizenship, the efficiency and solidity of the national financial system, and supporting informed consumer decision-making. ENEF's proposal targets two audience segments: children and youth, primarily through the School Financial Education Program, which is implemented in primary and secondary schools. The second target group consists of adults, focusing on women who benefit from the Bolsa Família Program and retirees with an income of up to two minimum wages. Despite the direct rhetoric from financial education advocates, who express concern for society's well-being by raising its understanding of the principles and risks related to financial products to promote informed decision-making, several authors argue that there are underlying motivations in promoting financial education that are linked to “capital” interests. This study aims to evaluate the School Financial Education Program, considering these contradictions and seeking to understand the perspectives of the stakeholders involved in the policy, in order to reveal different views on the same phenomenon. The evaluation, using a qualitative approach, was conducted according to the in-depth evaluation proposal developed by Rodrigues (2008), aiming for a more comprehensive evaluation to understand the policy from various aspects, from its formation to the perceptions of the stakeholders involved. To this end, SEDUC-CE made available a list of schools that offered the financial education subject in the 2nd semester of 2023. After contacting the schools, it was identified that the only one offering it in the 1st semester of 2024 was EEM São José in Fortaleza-CE. In view of this, a case study was carried out, using questionnaires and interviews with students, teachers, director and pedagogical coordinator, to capture the understandings of the subjects who experience the policy, and check whether, in situ, it occurs as proposed. The results showed that although Financial Education is recognized as relevant by students, teachers and managers, its implementation in schools faces significant challenges, highlighting weaknesses in the Program. The current approach, which is limited to elective classes, despite what the BNCC suggests, results in restricted access, lack of student engagement and low workload for the subject. Furthermore, there was a lack of updated

teaching material, insufficient teacher training and the absence of a structured curriculum, compromising the effectiveness of teaching.

Keywords: National Strategy for Financial Education; In-depth Evaluation; Capital interests; School Financial Education Program in Fortaleza.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Definições de Disciplinaridade, Multi, Pluri e Interdisciplinaridade	41
Figura 2 - Escolas que ofertaram a disciplina de Educação Financeira em 2023	53
Figura 3 - As forças propulsoras da Educação Financeira	55
Figura 4 - Entendendo a ENEF	88
Figura 5 - Ecossistema de Educação Financeira	90
Figura 6 - Programa de Educação Financeira nas Escolas	100
Figura 7 - Livros para o Ensino Médio do Programa de Educação Financeira nas Escolas	102
Figura 8 - Dados sobre o projeto piloto do Programa de Educação Financeira na Escola	110
Figura 9 - Nuvem de palavras	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Resultados da questão 11	116
Gráfico 2 -	Resultados da questão 12	117
Gráfico 3 -	Resultados da questão 13	117
Gráfico 4 -	Resultados da questão 14	118
Gráfico 5 -	Resultados da questão 15	119
Gráfico 6 -	Resultados da questão 16	120
Gráfico 7 -	Resultados da questão 17	121
Gráfico 8 -	Resultados da questão 18	122
Gráfico 9 -	Resultados da questão 20	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelos Clássicos e Contemporâneos na Avaliação de Políticas Públicas.....	47
Quadro 2 - Aspectos da Avaliação em Profundidade contemplados pela Pesquisa	49
Quadro 3 - Comparativo das versões da BNCC	72
Quadro 4 - Proposta de atuação	77
Quadro 5 - Objetivos e Diretrizes da ENEF conforme Deliberação COREMEC nº 5	79
Quadro 6 - Composição do CONEF	80
Quadro 7 - Nova Composição do CONEF	87
Quadro 8 - Iniciativas para o redirecionamento estratégico do Programa de EF nas escolas	91
Quadro 9 - Diretrizes para a nova ENEF	96
Quadro 10 - Atribuições do MEC e CVM nos termos do Acordo de Cooperação Técnica nº 31	97
Quadro 11 - Resultados Esperados pelo ACT MEC x CVM	97
Quadro 12 - PCNs do Ensino Médio	106
Quadro 13 - Competências a serem desenvolvidas BNCC – Ensino Médio	108
Quadro 14 - Habilidades na BNCC – Ensino Médio	109
Quadro 15 - Resultados além do esperado	111
Quadro 16 - Categorias de análise e respectivos objetivos específicos	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolaridade dos Pais - 2013 (%)	36
Tabela 2 - Proporção da renda familiar declarada (%)	36
Tabela 3 - Proporção de alunos por tipo de escola no Ensino Fundamental	37
Tabela 4 - Proporção de resposta à pergunta: você exerce ou já exerceu atividade remunerada?	37
Tabela 5 - Proporção de respostas a pergunta: quantas horas semanais você trabalha ou trabalhou aproximadamente?	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Acordo de Cooperação Técnica
AEF-Brasil	Associação de Educação Financeira do Brasil
ANBIMA	Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais
BCB	Banco Central do Brasil
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BOVESPA	Bolsa de Valores de São Paulo
CAF	Comitê de Acompanhamento e Fiscalização
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNSeg	Confederação Nacional das Empresas de Seguros Gerais, Previdência Privada e Vida, Saúde Suplementar e Capitalização
CONEF	Comitê Nacional de Educação Financeira
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
COREMEC	Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiros, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização
CVM	Comissão de Valores Mobiliários
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEF	Estratégia Nacional de Educação Financeira
FBEF	Fórum Brasileiro de Educação Financeira
FEBRABAN	Federação Brasileira dos Bancos
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
GAP	Grupo de Apoio Pedagógico
GERM	Movimento Global de Reforma da Educação
GPIFI	Global Partnership for Financial Inclusion

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFE	International Network on Financial Education
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MPS	Ministério da Previdência Social
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Nacionais Curriculares
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PREVIC	Superintendência de Previdência Complementar
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SUSEP	Superintendência de Seguros Privados
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
TPE	Movimento Todos Pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	ESTABELECENDO OS FUNDAMENTOS PARA O ESTUDO	24
2.1	Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais e Políticas Públicas de Educação Financeira	24
2.2	Educação Financeira	28
2.3	Juventude e Educação Financeira	33
2.4	Interdisciplinaridade e Educação Financeira	39
3	BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA AVALIATIVA	43
3.1	Pressupostos epistemológicos da Avaliação de Políticas Públicas	43
3.2	Perspectiva Avaliativa do Programa de Educação Financeira nas Escolas para o estudo de caso na EEM São José em Fortaleza-CE	49
3.3	Ferramentas e procedimentos para coleta e análise de dados	51
3.4	Lócus e período da Pesquisa	52
4	CONTEXTO DE FORMULAÇÃO, CONTEÚDO E TRAJETÓRIA DA ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA (ENEF) – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS: DA PERSPECTIVA INTERNACIONAL À INSTALAÇÃO NAS ESCOLAS DO CEARÁ	54
4.1	O contexto de formulação da ENEF	54
4.2	Trajетória e Conteúdo da ENEF/Programa de Educação Financeira das Escolas	76
4.2.1	<i>Educação Financeira nos PNC'S e na BNCC- Ensino Médio</i>	103
4.2.2	<i>A trajetória da Educação Financeira no Ceará</i>	110

5	A COMPREENSÃO DOS SUJEITOS QUE VIVENCIAM A POLÍTICA	113
5.1	Resultados da análise quantitativa	113
5.1.1	<i>Perfil dos alunos da turma eletiva de educação financeira da escola EEM São José</i>	114
5.1.2	<i>Percepções/Experiências dos alunos da turma eletiva de educação financeira da escola EEM São José</i>	116
5.1.3	<i>Perspectivas dos participantes sobre Educação Financeira: relevância e relação com questões sociais</i>	121
5.1.4	<i>Perspectivas dos participantes sobre o interesse do Estado, aprendizados e sugestões de melhorias</i>	127
5.2	Resultados da análise qualitativa	129
5.2.1	<i>Categoria 1: concepções dos sujeitos</i>	131
5.2.1.1	<i>Subcategoria 1.1 - Importância atribuída ao tema</i>	132
5.2.1.2	<i>Subcategoria 1.2 – Aprendizado</i>	134
5.2.1.3	<i>Subcategoria 1.3 - Benefícios esperados com o ensino</i>	135
5.2.1.4	<i>Subcategoria 1.4 - Interesses do Estado</i>	137
5.2.2	<i>Categoria 2: Forma de ensino</i>	139
5.2.2.1	<i>Subcategoria 2.1 – Eletiva</i>	139
5.2.2.2	<i>Subcategoria 2.2 – Interdisciplinar</i>	141
5.2.3	<i>Categoria 3: Apoio ao ensino</i>	143
5.2.3.1	<i>Subcategoria 3.1 - Material Didático</i>	144
5.2.3.2	<i>Subcategoria 3.2 - Formação do Professor</i>	146
5.2.3.3	<i>Subcategoria 3.3 - Currículo Escolar</i>	147
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
	REFERÊNCIAS	155

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DO GOOGLE FORMS	166
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	177
APÊNDICE C - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS	179

1 INTRODUÇÃO

Um tema controverso tem se popularizado nas últimas décadas e vem sendo incentivado na forma de política pública em todo o mundo: a Educação Financeira. Para Saito (2007), educação financeira, em um conceito mais amplo, consiste no ato de transmissão de conhecimento pelo qual a capacidade financeira dos indivíduos é aprimorada, para que estes possam tomar decisões embasadas e seguras, tornando-se mais integrados à sociedade, com uma postura pró-ativa na busca de seu bem-estar. Essa visão destaca a educação financeira como uma ferramenta essencial para promover a inclusão social, ao preparar os cidadãos para lidarem com questões econômicas de maneira consciente e responsável.

A falta de Educação Financeira gera diversas consequências prejudiciais à vida do indivíduo, como: “endividamento excessivo”; “proteção ao consumidor insuficiente” (quanto menor o nível de conhecimento financeiro do indivíduo, maior a probabilidade de cair em golpes ou sofrer abusos por instituições financeiras); “escolhas financeiras ruins ao longo da vida”; “poupança insuficiente”; “afirmação social através do consumo”; “investimentos inadequados” etc. (Kern, 2009; Azevedo, 2019; Sousa; Lobão; Freitas, 2022).

Muito embora o discurso explícito dos promotores da Educação Financeira seja de preocupação com o bem-estar da população, diversos autores afirmam que existem outros interesses implícitos no fomento à Educação Financeira, como por exemplo: redução do papel do Estado e consequente transferência de responsabilidade para os indivíduos, tratando-se, portanto, de uma estratégia neoliberal (Assis, 2020); formação de novos consumidores para produtos financeiros, no contexto da nova fase de acumulação capitalista, denominada de financeirização do capital (Duvoisin, 2021). Britto, Kistemann e Silva (2014) ratificam o entendimento, e indicam a existência de um Processo de Legitimação da Educação Financeira, que a despeito do discurso, visa promover a constituição de indivíduos-consumidores de produtos financeiros.

As discussões acerca do tema surgiram no início do século XXI, após constatar-se forte correlação entre pobreza e exclusão financeira, revelando o debate mundial sobre o desenvolvimento econômico. Os Organismos internacionais e os governos passaram a enxergar a inclusão financeira como uma frente de combate à pobreza, resultando na definição dos Princípios para Inclusão Financeira Inovadora do G20 (Ribeiro, 2020).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, lançou um Programa Internacional de Educação Financeira em 2003, e passou então a disseminar sua

importância para a inclusão social. O programa seria consequência de preocupações manifestadas pelos países membros, em relação a três processos em andamento: um crescente número de trabalhadores com idade de se aposentar, num contexto de redução de benefícios dos programas de seguridade social, promovida tanto pelo Governo, quanto pelos empregadores; o aumento do endividamento para níveis recordes, principalmente dos jovens, em razão do acesso facilitado ao crédito e da desregulamentação de mercados financeiros; e, o crescimento do número de transações financeiras eletrônicas, num cenário de exclusão financeira, com indivíduos de classes sociais mais vulneráveis que não participam do sistema bancário (OCDE, 2005). O programa resultou na publicação em 2005, de documento intitulado “Recomendação sobre os princípios e as boas práticas de educação e conscientização financeira”, que orienta a promoção pelos países membros.

O Brasil, embora não seja um país membro da OCDE, participa das reuniões ministeriais da organização desde 1999, na condição de convidado. Como tal, e visando se tornar um membro efetivo, costuma seguir suas recomendações e diretrizes. Nesse sentido, ainda em 2006, o Governo Brasileiro iniciou tratativas que resultaram na promulgação em 2010, do Decreto nº 7.397, que instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, construída por representantes do governo, da iniciativa privada e da sociedade civil, e que consiste numa política de Estado de caráter permanente, que visa “promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores” (Brasil, 2010). A política foi reformulada em 2020, através do Decreto nº 10.393. As mudanças serão expostas no capítulo destinado à trajetória da política.

O tema ganhou ainda mais relevância com a crise financeira internacional de 2008, que aumentou a desigualdade social. A Comissão de Valores Mobiliários (CVM), através da Portaria CVM/PTE/Nº 91, de 2022 (Brasil, 2022), aponta que segundo a OCDE, “desde a crise do sistema financeiro de 2008, o letramento financeiro tem sido cada vez mais reconhecido como uma importante habilidade individual para enfrentar adversidades”. Foi nesse cenário de crise, que as ações voltadas à Educação Financeira ganharam novos estímulos: a criação em 2008, da International Network on Financial Education (INFE), rede concebida no âmbito da OCDE com o fito de promover e facilitar a cooperação internacional entre formuladores de políticas e outras partes interessadas em questões de educação financeira no mundo; e, a criação em 2009, da Global Partnership for Financial Inclusion (GPII), uma rede idealizada pelo G20 voltada à promoção do que denominaram de “Inclusão Financeira”, visando à criação e oferta

de serviços e produtos financeiros para as classes de baixa renda, tendo a OCDE como uma das parceiras (Cunha, 2020). Tal objetivo parece reforçar a teoria de que a promoção da Educação Financeira visa, na verdade, ampliar a base de consumidores dos produtos financeiros.

Para a elaboração da ENEF, foi realizada pelo Instituto Data Popular, em 2008, pesquisa sobre o grau de educação financeira da população. A principal conclusão foi que o nível de educação financeira da população brasileira era baixo, resultado similar à de outros países, inclusive mais desenvolvidos economicamente (BCB, 2011). Em 2014, foi realizada nova pesquisa, dessa vez de abrangência internacional, pela Standard & Poor's Ratings Services, que envolveu 140 países e mais de 150 mil adultos entrevistados. O Brasil ficou no 74º lugar, com apenas 35% dos entrevistados demonstrando compreensão de pelo menos, três dos quatro conceitos financeiros avaliados¹. Restou caracterizado, então, o baixo nível de educação financeira do Brasil (FEBRABAN, 2019).

Em 2020, novamente um cenário de crise estimulou movimentos dos organismos multilaterais em defesa da Educação Financeira: em 29 de outubro daquele ano, a OCDE emitiu nova Recomendação sobre alfabetização financeira, sob a alegação de que diversos fatores como mudanças demográficas, socioeconômicas e financeiras, combinados com o rápido envelhecimento populacional e as consequências da crise financeira, têm colocado cada vez mais pressão sobre os sistemas de segurança social, algo agravado pela crise socioeconômica resultante da pandemia COVID-19 (OCDE, 2020).

Novamente, ficou patente a “preocupação” da Organização com a “sobrecarga” sobre os sistemas de segurança social, revelando o viés neoliberalista de parte dos promotores da Educação Financeira. Discursos como esse têm sido promovidos tanto pelo governo quanto pela iniciativa privada, especialmente por instituições financeiras, enfatizando a importância da educação financeira e a redução do papel do estado, buscando transferir a responsabilidade para os indivíduos (Assis, 2020).

É fato que a pandemia potencializou uma situação econômica desfavorável, que, somada ao baixo nível de educação financeira, acabou por expor as pessoas a decisões equivocadas, contribuindo assim, para superendividamento crescente. De acordo com o mapa da inadimplência e renegociação de dívidas no Brasil, de junho de 2022 (SERASA, 2022), existem quase 67 milhões de pessoas inadimplentes no país, sendo 27,82% dessas dívidas oriundas de banco/cartão de crédito, 22,59% de contas básicas, como água, luz, gás etc., e 12,48%

¹ Diversificação de Risco, Inflação, Numeracia (capacidade de usar números e competências matemáticas para resolver problemas em situações de vida cotidiana) e Juros Compostos (capitalização de juros).

de varejo, segmentos mais representativos. Ainda de acordo com o relatório, 40,41% da população adulta do estado do Ceará se encontra em situação de inadimplência. Seria utopia imaginar que a educação financeira, por si só, resolveria todos os problemas financeiros. Contudo, acredita-se que o conhecimento sobre o assunto melhora a capacidade de tomada de decisões que impactam na vida do indivíduo.

Tratar o tema na escola passou então a ser uma necessidade social (Kern, 2009). Ressalta-se, contudo, que até a criação da ENEF, não havia legislação educacional nacional (tampouco no estado do Ceará), tratando do tema “Educação Financeira”, mesmo porque o termo só se popularizou a partir de 2003, com o Programa da OCDE. Logo, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1996 e os Parâmetros Nacionais Curriculares – PCNs, publicados em 1997, 1998 e 2000, não abordavam a Educação Financeira, pelo menos de forma explícita, embora a preocupação com as questões cotidianas dos alunos pavimentassem o caminho para sua inserção: “Se a escola pretende estar em consonância com as demandas atuais da sociedade, é necessário que trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se vêem confrontados no seu dia-a-dia” (Brasil, 1997, p. 44-45).

Em 2014, o Ministério da Educação iniciou a elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que foi homologada em 2018. Nela, a educação financeira foi inserida como um dos temas contemporâneos transversais, ou seja, o assunto deverá ser abordado em diferentes componentes curriculares. Não há, portanto, uma disciplina específica de educação financeira, devendo o tema ser abordado em disciplinas diversas.

Segundo Giordano, Assis e Coutinho (2019), é possível abordar a Educação Financeira de forma transversal, já que esta constitui um amplo campo de investigação que mobiliza saberes, habilidades, competências, crenças e concepções e envolve diversas áreas do conhecimento humano, como a Matemática, a Política, a Economia, a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Psicologia, a Ética, dentre outras. É necessário, contudo, cuidado para que a escola não se torne uma simples promotora de vendas de produtos financeiros (Britto; Kistemann; Silva, 2014).

Tais reflexões nos induzem a um questionamento: se a ENEF apresenta contradições que, ao mesmo tempo, atende a interesses do Capital, mas traz indiscutíveis benefícios para os indivíduos na sociedade contemporânea, como o Programa de Educação Financeira nas escolas está funcionando na rede estadual de ensino em Fortaleza?

Buscando responder tal pergunta, a pesquisa tem como objetivo geral: avaliar, a partir do estudo de caso realizado na EEM São José, o Programa de Educação Financeira nas

Escolas, da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). O estudo de caso é uma forma de pesquisa que envolve a coleta e análise de informações sobre um indivíduo, grupo ou comunidade, com o objetivo de examinar aspectos variados relacionados ao tema investigado. Trata-se de uma metodologia que pode ser qualitativa e/ou quantitativa, sendo caracterizada por uma análise aprofundada de uma unidade específica. Para sua condução, são exigidos alguns critérios fundamentais, como rigor, objetividade, originalidade e coerência (Prodanov; Freitas, 2013). Para contemplar o objetivo geral, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar o conteúdo do Programa de Educação Financeira e sua trajetória para inserção nas escolas de ensino médio de Fortaleza;
- b) Compreender as repercussões da disciplina de educação financeira no ensino médio, a partir das percepções dos sujeitos que vivenciam a política (alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos);
- c) Expor como a educação financeira é ensinada nas escolas, principalmente com relação à interdisciplinaridade;
- d) Descrever o apoio ao ensino da educação financeira nas escolas de ensino médio (formação de professores, material didático, currículo escolar).

Para atender aos objetivos adotou-se a metodologia descritiva, de natureza quantitativa e qualitativa, e perspectiva avaliativa desenvolvida por Rodrigues (2008), a Avaliação em Profundidade. Diante disso, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental para do referencial teórico, bem como para a análise do conteúdo, contexto e trajetória institucional, 3 (três) dos 4 (quatro) eixos da Avaliação em Profundidade proposta por Rodrigues (2008). Ademais, foi realizado um estudo de caso na EEM São José em Fortaleza-CE, com aplicação de questionários e entrevistas com alunos(as), professores(as), diretor(a) e coordenador(a) pedagógico(a), para captar as compreensões dos sujeitos que vivenciam a política, e verificar se, *in loco*, ela ocorre da forma como foi proposta. As informações coletadas foram analisadas com o auxílio da estatística descritiva, do *software Nvivo* e da técnica de análise de conteúdo. Por fim, os dados foram interpretados com base nas teorias discutidas no referencial teórico.

A pesquisa aqui proposta, portanto, é de grande relevância na atualidade, considerando que se trata de avaliação de política voltada à melhoria do nível de educação financeira do país, o que pode a médio e longo prazo, trazer benefícios individuais e coletivos, contudo, leva em consideração as contradições existentes.

A presente dissertação está estruturada em seis capítulos: 1) Introdução, contendo a contextualização, problemática, justificativa e objetivos; 2) Referencial teórico, com informações relativas a quatro categorias analíticas: Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais e Políticas Públicas de Educação Financeira; Educação Financeira; Juventude e Educação Financeira; e, Interdisciplinaridade e Educação Financeira; 3) Bases teórico-metodológicas da perspectiva avaliativa, indicando os Pressupostos epistemológicos da Avaliação de Políticas Públicas, o percurso metodológico, descrevendo o modelo de avaliação escolhido, as ferramentas e procedimentos utilizados para coleta e análise de dados, bem como o lócus e período da pesquisa; 4) Capítulo que aborda o contexto de formulação, conteúdo e trajetória da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) – Programa de Educação Financeira nas Escolas 5) Capítulo que expõe e consolida os resultados da pesquisa; e, 6) Considerações finais.

2 ESTABELECENDO OS FUNDAMENTOS PARA O ESTUDO

Este capítulo busca apresentar os conceitos/categorias analíticas que subsidiaram a avaliação. Para a construção do referencial teórico desta pesquisa, foi necessária uma busca bibliográfica dos principais autores que conceituam o tema. O texto encontra-se dividido em quatro seções: Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais e Políticas Públicas de Educação Financeira; Educação Financeira; Juventude e Educação Financeira; e Interdisciplinaridade na Educação Financeira.

2.1 Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais e Políticas Públicas de Educação Financeira

A política pública enquanto área de conhecimento, surgiu nos EUA, como um importante subcampo da disciplina de ciência política, entre 1960 e 1970, como afirma Sabatier (1995, *apud* Lima, 2012). Definir política pública não é uma tarefa simples. Secchi (2013) deixa isso claro ao afirmar que qualquer definição de política pública é arbitrária, pois não há consenso na literatura especializada acerca de questões fundamentais, como: exclusividade dos atores estatais na elaboração das políticas; se omissão ou negligência podem se referir a políticas públicas; se apenas diretrizes estruturantes são políticas públicas ou se as diretrizes operacionais também podem ser consideradas, etc. Para Dias e Matos (2012, p. 15), “as políticas públicas constituem um meio de concretização dos direitos que estão codificados nas leis de um país”. Nesse sentido, a “Constituição não contém políticas públicas, mas direitos cuja efetivação se dá por meio de políticas públicas” (Bucci, 2008, p. 254).

A literatura indica a existência de duas abordagens para referenciar a instituição da política pública, no que diz respeito ao protagonismo dos atores: a estatista (estadocêntrica) e a multicêntrica (policêntrica). Em outras palavras, as abordagens conceituam política pública sob duas perspectivas: uma com o termo mais associado ao responsável por sua formulação, e outra mais relacionada ao seu objetivo. Para os adeptos da abordagem estatista, política pública é monopólio de atores estatais. A personalidade jurídica do formulador é o que determina se uma política é ou não “pública”. Ou seja, só é considerado política pública se for emanada de ator estatal (Secchi, 2013). Nos parágrafos seguintes, apresentamos alguns conceitos relacionados a essa visão.

Souza (2006, p. 26) resume política pública como o “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Para Dye (1972, p. 1 *apud* Secchi, 2013, p. 5), política pública é “tudo aquilo que os governos escolhem fazer ou não fazer”. Gobert e Muller (1987 *apud* Höfling, 2001, p. 31) entendem políticas públicas como o “Estado em ação”. Rua (1997) concebe políticas públicas (policies) como outputs, resultantes da atividade política (politics), que englobam decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. O caráter imperativo é o que dá a dimensão “pública”, ou seja, a autoridade soberana do poder público que respalda as decisões e ações em questão, é uma característica fundamental de uma política pública.

Na visão de Theodoulou (1995, p. 2 *apud* Lima, 2012, p. 51), a primeira ideia que alguém se depara é que a política pública deve distinguir entre o que os governos pretendem fazer e o que, na verdade, eles realmente fazem; que a inatividade governamental é tão importante quanto a atividade governamental. O segundo elemento é que a noção de política pública envolve idealmente todos os níveis de governo e não é necessariamente restrito aos atores formais, atores informais também são extremamente importantes. Importante ressaltar que essa abordagem, ao contrário do que se poderia imaginar, não ignora os atores não estatais, ou seja, ela admite que estes têm o poder de influenciar ou não uma política pública. O que não se admite é que atores não-estatais liderem o processo (Agum; Riscado; Menezes, 2015).

Já a abordagem multicêntrica defende que para ser considerado uma política pública, basta que esta seja direcionada a enfrentar um problema público, independente de quem executa a ação. Nesse sentido, qualquer ator social pode ser protagonista de política pública (Agum; Riscado; Menezes, 2015). A utilização do termo “público” associado à política, não indica que se refere a algo de autoria exclusiva do Estado, mas sim que se refere à “coisa pública” (Dias; Matos, 2012). Para Agum, Riscado e Menezes (2015), o debate em torno dessa abordagem se intensificou especialmente nas décadas de 1980 e 1990, devido à incapacidade do Estado de administrar de forma eficiente todas as ações de cunho social. Nos parágrafos seguintes, apresentamos alguns conceitos relacionados à abordagem multicêntrica.

Para Heidemann (2010, p. 31 *apud* Lima, 2012, p. 52): “a perspectiva da política pública vai além da perspectiva de políticas governamentais, na medida em que o governo, com sua estrutura administrativa não é a única instituição a servir a comunidade política, isto é, a promover “políticas públicas”. As políticas públicas abrangem medidas tomadas ou não pelos governos, visando criar um ambiente equitativo na sociedade, com o intuito de propiciar

oportunidades para que todos alcancem uma melhor qualidade de vida, que seja condizente com a dignidade humana (Dias; Matos, 2012).

Para Secchi (2013, p. 2), “política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”. Dessa forma, o conceito de políticas públicas é muito mais amplo do que apenas ações tomadas pelo governo, podendo ser estabelecidas por organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, etc, muito embora as políticas governamentais sejam o subgrupo mais importante das políticas públicas (Secchi, 2013).

Independente da abordagem que se queira adotar, o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade espelha os embates, conflitos de interesses e os acordos realizados nas esferas de poder que atravessam tanto as instituições estatais quanto a sociedade em geral (Dias; Matos, 2012). A esse fato se adequa a definição de Lasswell (1956, *apud* Agum; Riscado; Menezes, 2015, p. 15), que conceituou política pública em forma de provocação: “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz?”.

Nessa esteira, é importante discorrer um pouco sobre as Políticas Públicas Educacionais, pela sua íntima relação com o objeto desta pesquisa. Na concepção de Gomes (2021, p. 1), “Política educacional é toda e qualquer intervenção intencional nos processos formativos e informativos desenvolvidos na sociedade”. Sobre o tema, diversos autores entendem que as políticas educacionais no Brasil possuem alinhamentos economicistas que estão voltados a seguir as diretrizes ditadas pelos organismos internacionais, a serviço do “Capital”.

Leher (1999, p. 25), ao discorrer sobre as orientações educacionais que convêm ao capital, destaca a centralidade adquirida pela educação no discurso do Banco Mundial, nos anos 1990, transcrevendo trecho de documento publicado pelo organismo multilateral:

A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre.

Embora realizada em 2018, a entrevista do professor Demerval Saviani se aplica à atualidade. Em resposta a questionamento sobre como caracterizaria o momento político no Brasil, em entrevista que visa compreender as recentes mudanças que estão acontecendo na educação, ressaltou a investida do “Capital” no campo de educação escolar, que passou a ser tratada como mercadoria e instrumento de doutrinação:

A meu ver, o atual momento político no Brasil se explica a partir de um duplo componente. O primeiro é de caráter global e tem a ver com a fase atual do capitalismo, que entrou em profunda crise de caráter estrutural, situação em que a classe dominante, não podendo se impor racionalmente, precisa recorrer a mecanismos de coerção, combinados com iniciativas de persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar, tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação (Saviani, 2018, p. 781).

Utilizar a educação como um instrumento de doutrinação/manipulação explicaria o fato de que, mesmo em experiências neoliberais mais ortodoxas, todos reivindicam algum papel do Estado na educação, embora na definição de liberalismo seria imaginável que as políticas neoliberais advogariam o afastamento do Estado da educação (Leher; Motta, 2012).

Já sobre a investida do “Capital” no campo de educação escolar, Leher e Motta (2012) demonstram a relação existente entre o “Capital” e Políticas Educacionais, citando como exemplo o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior - FIES, o Programa Universidade para Todos - PROUNI e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, que possuem em comum o fato de destinarem, ainda que não de forma direta e/ou explícita, verbas públicas educacionais para a iniciativa privada. Os autores listaram diversos dispositivos constitucionais e/ou legais que possibilitaram o ingresso e a rápida expansão do capital na educação. Por fim, ressaltam que “ao contrário da crença vulgar do neoliberalismo, o mercado é forjado por iniciativas estatais” (Leher; Motta, 2012, p. 581).

Nessa linha de raciocínio, a iniciativa estatal de criação da ENEF parece estar alinhada aos interesses do capital, no sentido de expandir o mercado consumidor dos produtos financeiros. Seria possível afirmar que a inclusão de Educação Financeira no currículo escolar seria mais uma interferência do capital sobre as políticas públicas educacionais?

Moraes *et al.* (2022, p. 4), sobre a recente reforma do Ensino Médio brasileiro, se manifestaram sobre as investidas do capital na educação da seguinte forma:

Necessário enfatizar que a recente reforma do EM brasileiro não é apenas a expressão de uma mudança curricular, mas de uma ação sistêmica sobre a educação básica que tem por base as pressões do capital pela formação de sujeitos sociais capazes de se adequarem às necessidades postas para o enfrentamento de suas próprias crises e das transformações que produzem nas esferas da produção e dos serviços.

Gomes (2021, p. 6) afirma que, na “lógica capitalista/neoliberal, as responsabilidades do Estado e da sociedade são transferidas para a esfera individual”. Isso explicaria as demandas do capital sobre a educação básica, para criar indivíduos aptos a se adaptarem às exigências necessárias para lidar com as crises e com as constantes

transformações promovidas na produção e nos serviços. Por fim, convém ressaltar que as Políticas Públicas de Educação Financeira não se limitam ao Programa nas escolas. Diversas outras ações são promovidas por Fundações Públicas e/ou Privadas, Banco Central, Sebrae, Comissão de Valores Mobiliários, e principalmente, por instituições financeiras.

O crescimento do número de financiamentos de projetos voltados ao assunto, por instituições financeiras, é outro fato que chama atenção e ajuda a caracterizar esse cenário de interesse do “capital” nas ações de educação financeira. Foi o que demonstrou Worthington (*apud* Saito, 2007), ao revelar que em 2003, cerca de 98% dos bancos norte-americanos financiaram projetos de educação em finanças pessoais, e 72% desenvolveram os seus programas com o intuito de capacitar os jovens, evitando que estes tenham problemas de ordem financeira. Cabe aqui, o seguinte questionamento: o que estaria por trás do interesse de instituições bancárias em financiar projetos de Educação Financeira? Em reflexão sobre o tema, Britto (2012) afirma que o negócio dos bancos não é vender sonhos, mas sim produtos financeiros. Abreu (2015), apresenta questionamentos relevantes: “A quem interessa a educação financeira no Brasil? Que tipo de sujeito ela pretende constituir? Quais comportamentos (do ponto de vista econômico) ela pretende estimular? Com que finalidade?”.

2.2 Educação Financeira

A educação é abordada em diversos dispositivos constitucionais, sendo definida como um direito social e dever do Estado e da família. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, além de reafirmar tais preceitos, dispõe que “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” (Brasil, 1988).

Quando se aprofunda nas discussões sobre educação, deve ficar claro que a sua questão central não se refere somente ao período de escolaridade, mas sim ao incremento da capacidade dos indivíduos, de forma a torná-los mais eficientes (Barone, 2004 *apud* Saito, 2007). Uma forma de desenvolver pessoas, prepará-las para o exercício da cidadania e torná-las mais eficientes é através da Educação Financeira (Kern, 2009).

A Educação Financeira é um processo que propicia aos indivíduos, sejam eles consumidores ou investidores, melhorias em sua compreensão sobre conceitos, produtos e riscos financeiros, de forma que sejam capazes de avaliar os riscos e oportunidades financeiras, a fim de fazer escolhas conscientes, baseadas em informação, instrução ou aconselhamento objetivo e, assim, realizar ações efetivas que melhorem o seu bem-estar financeiro. É um meio

de proporcionar conhecimentos e informações que contribuem para melhorar a qualidade de vida de pessoas, e conseqüentemente, da sociedade. Trata-se, portanto, de um instrumento para promover o desenvolvimento econômico (BCB, 2018).

Para Matta (2007), educação financeira pode ser entendida como um conjunto de informações capazes de auxiliar o indivíduo a cuidar de sua renda, gerir seus recursos, poupança e investimentos, de curto ou longo prazo, bem como de administrar seus gastos e possíveis empréstimos monetários. Na concepção de Teixeira (2015, p. 13), “A Educação Financeira não consiste somente em aprender a economizar, cortar gastos, poupar e acumular dinheiro, é muito mais que isso. É buscar uma melhor qualidade de vida, tanto hoje quanto no futuro, proporcionando a segurança material necessária para obter uma garantia para eventuais imprevistos”. Para Pinheiro (2008, p. 2), educação financeira pode ser conceituada assim:

Desse modo, a educação financeira pode ser definida como a habilidade que os indivíduos apresentam de fazer escolhas adequadas ao administrar suas finanças pessoais durante o ciclo de sua vida. Usuários desse tipo de produto, quando devidamente instruídos, têm a capacidade de lidar com as questões financeiras do cotidiano e as imprevistas, avaliar o impacto das decisões para a sua vida e a de sua família, compreender seus direitos e suas responsabilidades e ter o conhecimento de fontes confiáveis de consulta.

O conhecimento adequado e aprofundado sobre um assunto é elemento essencial para que um indivíduo seja capaz de tomar decisões coerentes, em especial aquelas que afetam sua vida no longo prazo, como consumo, investimentos etc. Por esse motivo, a falta de educação financeira tende a comprometer a capacidade de tomada de decisões dessa natureza (Piccoli; Silva, 2015). Somente através de informação e formação adequadas, os usuários de produtos financeiros, diante da necessidade de tomada de decisões, terão consciência e estarão aptos a escolher a que provavelmente lhes trará mais benefícios (Pinheiro, 2008).

É certo que todos precisarão de algum conhecimento financeiro para poder lidar com as situações que se apresentam no seu cotidiano. A omissão da escola sobre assuntos relacionados à realidade do aluno passou a ser questionada. Nessa linha, Moysés (2001, p. 60) salienta a falta de elo entre o conteúdo ensinado na escola e sua aplicabilidade fora dela:

Ao que parece, não há muita continuidade entre o que se aprende na escola e o conhecimento que existe fora dela. Há crescente evidência de que a escolarização está contribuindo muito pouco para o desempenho fora da escola. Dificilmente se mostra para o aluno a relação direta e óbvia que há entre escola e a vida.

A falta de relação entre o ensino regular e sua aplicabilidade fora da escola é sentida, por exemplo, na disciplina de matemática. Observa-se que embora a matemática financeira seja abordada no contexto escolar, seu impacto na formação do indivíduo-consumidor e em suas decisões parece ser extremamente limitado, como sugerem entrevistas realizadas. A escola, ao tratar desse assunto, parece restringir-se à mera apresentação de ferramentas matemáticas financeiras, enquanto a responsabilidade pela aplicação desses conceitos no dia a dia é transferida aos alunos (Kistemann Júnior, 2011).

Ainda sobre o ensino da matemática, Kistemann Júnior (2011, p. 190) ratifica a falta de relação entre teoria e prática no ensino da disciplina:

Fica evidente nos depoimentos que o ensino, quando este ocorre, de juros simples e compostos, muito pouco educa ou possibilita a gênese de indivíduos-consumidores para lidar com o cotidiano econômico da sociedade líquido-moderna. De acordo com os entrevistados, muito pouco se fala de temas como endividamento, empréstimos e suas consequências, o que deixa um vazio que poderia ser preenchido caso a matemática, na figura de seus agentes, transcendesse as fronteiras da teoria.

Kern (2009) reforça a necessidade de a escola capacitar o aluno de forma a torná-lo um cidadão capaz de enfrentar os desafios futuros, e chama a atenção para o fato de os jovens passarem doze anos em sua jornada estudantil, aprendendo conteúdos de diversas disciplinas, sem qualquer relação dos temas tratados com o contexto no qual o aluno está inserido. Faz-se necessário esclarecer que o pensamento de Kern não busca desqualificar o ensino tradicional. Não se trata disso. O que a autora argumenta é que a escola deve articular o conteúdo das disciplinas com o cotidiano, ou seja, deve promover uma aprendizagem contextualizada, mas sem abrir mão dos fundamentos que cada disciplina oferece. Dessa forma, a escola pode contribuir para que os alunos tenham uma compreensão crítica do mundo, o que poderá auxiliá-los nas tomadas de decisões conscientes. Nessa esteira, Bessa e Ronchi (2017, p. 51) afirmam que a escola pode contribuir para “promover reflexões a respeito do comportamento de consumo, ampliar o olhar dos jovens sobre as relações que estabelecem no ato de comprar, de forma a maximizar os recursos disponíveis nesse processo de formação para a vida”.

Na década de 2000, a OCDE criou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), como critério mundial para avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas escolares em fornecer habilidades que capacitem os jovens a enfrentar os desafios da vida cotidiana, relacionados à tomada de decisões; resolução de problemas; lidar com eventos inesperados, como perda de emprego e separação familiar, etc (OCDE, 2012).

Na edição de 2012, os resultados do PISA demonstraram uma diferença média de 41 pontos em alfabetização financeira a favor de estudantes socioeconomicamente mais favorecidos. A Organização multilateral ratificou a importância de políticas públicas voltadas a melhorar as habilidades dos alunos e reduzir a desigualdade em alfabetização financeira relacionada ao status sócio-econômico:

Essas descobertas demonstram a importância de fornecer a todos os alunos acesso igual a oportunidades para desenvolver suas habilidades de alfabetização financeira. Sem intervenções políticas voltadas especificamente para alunos desfavorecidos, as disparidades na alfabetização financeira relacionadas ao status socioeconômico e suas implicações para a inclusão social e econômica serão reproduzidas e possivelmente reforçadas na próxima geração (OCDE, 2012).

Para alguns autores, um passo nesse caminho foi a inclusão da Educação Financeira na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. A BNCC, portanto, será de fundamental importância para estimular a ampliação de ações que favoreçam a educação financeira brasileira, já que, além de sua presença curricular na disciplina de matemática, será possível articulá-la com outros saberes, como um tema transversal (Giordano *et al.*, 2019).

Nessa linha, a inclusão da educação financeira na BNCC está alinhada às recomendações da OCDE, e representa um avanço da Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF. É necessário, contudo, ter cautela em relação aos interesses implícitos em se educar financeiramente os cidadãos na forma em que é proposta nos documentos, especialmente os elaborados com base nos princípios/recomendações da OCDE. É o que advertem Assis (2020, p. 37):

Embora Britto, Kistemann Júnior e Silva (2014) não neguem a importância da educação financeira, propõem como poderia ser abordada e alertam para o cuidado em evitar a abordagem como “simples promotora” de incremento em vendas de produtos financeiros, tais como, seguros visando proteção de pessoas e patrimônios, planos de previdência privada sob a argumentação de maior preocupação com o futuro ou empréstimos e financiamentos para realização de sonhos. Mesmo que esses produtos e soluções financeiras tenham relevância, o modo como as instituições financeiras se apropriam do termo educação financeira estaria desviando a temática do campo da conscientização para a cidadania, para a “constituição de indivíduos consumidores de produtos financeiros”.

Sobre a abordagem da Educação Financeira na escola, Abreu (2015) entende que, a despeito do que é enunciado, a ENEF visa promover a disseminação de conhecimentos econômicos/financeiros que buscam influenciar os indivíduos a internalizarem as responsabilidades inerentes do pensamento neoliberal, com os discursos atuando de maneira

reguladora sobre o comportamento do sujeito, reforçando a ideia de que o sucesso pessoal é resultado direto e exclusivo do esforço individual, desconsiderando fatores como a classe social ou as circunstâncias do nascimento. O autor acrescenta ainda que a ENEF busca estabelecer uma conexão entre escola e prática, com o fito de utilizar o sistema educacional para transferir à população uma significativa parcela de responsabilidade na gestão da economia nacional, estratégia essa que não se limita apenas ao Brasil, mas é adotada também em outros países, assumindo cada vez mais um caráter transnacional (Abreu, 2015).

Outra crítica à ENEF é quanto ao material didático disponibilizado. Azeredo, Urias e Cabral (2018), em análise ao Livro do Aluno - Bloco 3 - do Programa de Educação Financeira nas Escolas para o Ensino Médio, inferiram que o material e as atividades propostas parecem evitar a possibilidade de reação e crítica, direcionando seus esforços para construir indivíduos maleáveis e facilmente governáveis. Essa maleabilidade dos sujeitos seria um objetivo do discurso neoliberal, a fim de moldar os indivíduos como sujeitos do consumo, confiando a eles a tarefa de impulsionar a economia. Nessa perspectiva, a questão não seria consumir menos, mas sim consumir melhor e de forma responsável, para que se possa consumir sempre (Abreu, 2015).

Apesar das críticas, alguns autores ressaltam a importância da Educação Financeira, tais como Kistemann Júnior (2011), que entende que a sociedade contemporânea não pode prescindir de discutir educação financeira, principalmente em relação a ideias que fundamentam práticas de consumo consciente, planejamento financeiro, tomada de decisões, conhecimento suficiente para não ser enganado ao adquirir um produto, assim como deve buscar desenvolver hábitos que possibilitem o manuseio, de forma crítica, dos objetos matemáticos de cunho financeiro-econômicos; Martins (2004 *apud* Kern, 2009) defende que a omissão da escola no ensino de noções relacionadas ao comércio, economia, impostos e finanças tem um efeito muito prejudicial na medida em que grande parte da população adulta permanece desinformada sobre esses temas e, conseqüentemente, carece de conhecimentos financeiros e habilidades para lidar com suas finanças e, conclui que as implicações se tornam ainda mais sérias quando se considera que ninguém, independentemente de sua profissão, está imune a problemas relacionadas ao mundo financeiro e aos impostos.

Em síntese, entendo que a educação financeira deve ser ministrada nas escolas de forma a possibilitar a participação crítica dos indivíduos, tornando-os cidadãos autônomos e de difícil manipulação, ou seja, trazendo um caráter emancipador, e não com o objetivo de formatar e conduzir o comportamento econômico da população.

2.3 Juventude e Educação Financeira

De acordo com a Lei nº 12.852/13 (Estatuto da Juventude), são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Um amplo debate gira em torno da importância da Educação Financeira para esse público. Denegri *et al.* (1999, *apud* Xavier *et al.*, 2021) defendem a inserção da Educação Financeira na Educação Básica, por considerarem que é nesse período que ocorre a transmissão de valores, atitudes, informações e habilidades que levarão a condutas corretas ou hábitos negativos. Pelicioli (2011) entende que a escola pode despertar a consciência econômica no jovem, já que tais conhecimentos estariam ausentes no ambiente familiar, uma vez que os pais também não teriam recebido essas informações, quando estudantes. Na mesma linha, Hofmann e Moro (2012, p. 49) afirmam que “muitas das competências e dos conhecimentos matemático-financeiro necessários para promover a educação financeira passam a ter, como principal meio de disseminação, a escola”.

Para D’Aquino (2008 *apud* Pelicioli, 2011), o ensino da Educação Financeira deveria ser iniciado ainda na infância, já que teria como objetivo, estabelecer fundamentos para um relacionamento saudável, equilibrado e responsável com o dinheiro na vida das crianças e dos adolescentes. Hartmann, Mariani e Maltempo (2021, p. 573) compartilham da ideia de que a Educação Financeira deve iniciar na Educação Básica, a fim de oportunizar um ambiente de reflexão:

Diante do exposto, compreende-se que o principal espaço para a discussão de assuntos relacionados à Educação Financeira é a Educação Básica, oportunizando um ambiente de reflexão, por meio da realização de atividades amparadas na Educação Matemática Crítica e que podem levar estudantes à tomada de decisão, englobando aspectos matemáticos e não-matemáticos, como proposto fortemente nas pesquisas de Muniz (2016) e Rocha (2017).

Muniz (2016, p. 28) destaca a importância da Educação Financeira na construção da cidadania, motivo pelo qual advoga sua inclusão no período escolar:

Entendemos que a Educação Financeira Escolar pode ser uma poderosa ferramenta na construção dessa cidadania, principalmente quando olhamos para as potencialidades de compreensão do mundo; de produção de conhecimentos para resolver problemas; de criação de formas de atuação nos espaços produtivos; de desenvolvimento de competências de representação, comunicação, investigação, compreensão e contextualização sociocultural.

É frequente que os jovens não compreendam completamente o significado de ser um cidadão, devido à falta de experiências educacionais que abordem esse tema de forma adequada (Pelicioli, 2011). Nesse sentido, a educação financeira poderia ser utilizada para promover a reflexão e o desenvolvimento de habilidades críticas, de forma a preencher essa lacuna de entendimento sobre cidadania.

Outro ponto a favor da Educação Financeira a jovens é o potencial de transformação comportamental que o ensino do tema pode causar a este grupo, tanto no modo como lidam com suas finanças, quanto na possibilidade de, após receberem essa capacitação, desempenharem o papel de disseminadores de conhecimento, compartilhando o que aprenderam com suas famílias e comunidades (Assis, 2020). D'Aquino (2001, p. 3 *apud* Piaia; Bernardi, 2020, p. 137) ressalta ainda o papel da Educação Financeira para a formação de adultos responsáveis e equilibrados: “A Educação Financeira colabora para que nossas crianças venham a tornar-se adultos seguros, responsáveis e equilibrados. Adultos, enfim, capazes de assumirem as rédeas de uma vida independente e, para isso, capazes inclusive de saber organizar seu dinheiro”.

Equilíbrio e responsabilidade são essenciais para uma relação saudável com o dinheiro. Em estudo com 50 jovens universitários entre 20 e 25 anos, Messias, Silva e Silva (2015) constataram que a falta de educação financeira, associada à facilidade de crédito, introduzem o jovem ao endividamento precoce. A falta de preparo do jovem para lidar com as finanças chamou a atenção de Pelicioli (2011, p. 54): “O jovem está na formação do ensino médio, que é o último passo dado antes do ingresso na universidade ou no mercado de trabalho e não sabe diferenciar juro simples de juro composto”. Sobre o tema, acrescentou ainda:

Constata-se que os estudantes não apresentam preocupação monetária relacionada com o futuro. Tais jovens já estão entrando nas universidades e não apresentam amadurecimento financeiro. Isso pode indicar uma espécie de analfabetismo financeiro nos ambientes escolares. Assim, a aprendizagem no Ensino Médio é concluída, contribuindo muito pouco para práticas diárias de economia ou finanças pessoais (Pelicioli, 2011, p. 64).

Como se observa, na concepção de diversos autores, inserir a Educação Financeira na Educação Básica seria positivo, na medida em que auxilia a preparar o jovem para os desafios do futuro. Vale ressaltar, contudo, que alguns autores possuem outra visão sobre o tema.

Sachs *et al.* (2023, p. 452) entendem que: “A educação financeira tem promovido um intenso processo de inculcação ideológica, reforçando a ideologia neoliberal e se

constituindo como parte orgânica da vida social, conformando-se como um dos instrumentos de internalização da lógica capitalista”. Acrescentam ainda que:

Os sistemas de ensino são, por excelência, um dos principais instrumentos de internalização, de modo que a educação financeira, ao ser instituída como parte do currículo obrigatório nas escolas, representa um grande avanço nesse processo de inculcação ideológica (Sachs *et al.*, 2023, p. 453).

Na mesma linha, Duvoisin (2021, p. 190) ratifica o entendimento, ao afirmar que “a Educação Financeira cumpre o papel ideológico de disseminar valores, crenças, símbolos e códigos de conduta que contribuem para o reforço do consentimento dos povos do sul global”.

A abordagem da Educação Financeira nas atividades didáticas, muitas vezes, reflete princípios econômicos de vertentes neoliberais, em vez de priorizar a formação crítica e humanista dos alunos (Bartho; Mota, 2020). Outro ponto que pesa contra o ensino da Educação Financeira à Juventude é a forma como é abordada. Em análise ao material disponibilizado pelo Ministério da Educação para as escolas brasileiras, por meio da coleção de livros “Educação Financeira nas Escolas – Ensino Médio”, Piaia e Bernardi (2020), julgaram que as atividades pedagógicas propostas não têm foco em seu real-público alvo, que são os alunos da escola pública, que na sua maioria não possui condições socioeconômicas que se encaixem nos parâmetros considerados.

Na mesma linha, Bartho e Mota (2020) também observaram que alguns exemplos utilizados destoam da realidade de vida ou do contexto social de grande parte dos alunos de escolas públicas brasileiras e não os direcionam para uma análise crítica do contexto abordado. Ademais, acrescentaram o seguinte depoimento:

Como ex-alunas de escola pública e professoras de instituições públicas (uma autora sendo já professora; a outra, graduanda em Matemática no IFSP e estagiária em rede estadual de educação pública), podemos afirmar que nossos alunos enfrentam muitas dificuldades de toda ordem: social, econômica, familiar. São alunos filhos de trabalhadores autônomos, empregados domésticos, prestadores de serviço, vendedores ambulantes, operários, entre outros, cuja renda, não raramente, não chega a um salário mínimo mensal e cuja formação básica escolar, muitas vezes, não é completa. Logo, essa realidade familiar afeta, de diferentes formas, as experiências de vida dos alunos e o percurso de ensino-aprendizagem deles na escola pública. Não há como ignorar esses aspectos (Bartho; Mota, 2020, p. 13-14).

Nessa esteira, cabe apresentarmos dados sobre os alunos do Ensino Médio de Escolas Públicas do Ceará. Gonçalves e Santos (2017), no artigo “*Quem são os alunos das escolas estaduais de educação profissional do Ceará? Um estudo sobre o perfil*

socioeconômico”, fizeram uma análise comparativa entre o perfil socioeconômico dos estudantes de escolas profissionalizantes e de ensino regular. Com base nesse estudo, foi possível extrair dados sobre alunos das escolas de ensino médio regular público do estado do Ceará.

O primeiro ponto a se destacar é em relação à escolaridade dos pais: 69,93% dos pais dos estudantes de escolas estaduais públicas regulares do Ceará, em 2013, não completaram o ensino médio. Com relação às mães, o percentual é de 70,70%:

Tabela 1 - Escolaridade dos Pais - 2013 (%)

Escolaridade	Pai	Mãe
Não estudou	11,42	6,91
Ensino Fundamental I	37,69	34,82
Ensino Fundamental II	17,28	24
Médio incompleto	3,54	4,97
Médio completo	9,23	12,45
Superior incompleto	0,65	1,09
Ensino Superior	1,23	2,42
Pós-graduação	0,27	1,05
Não sabe	18,65	12,25
Total	100	100

Fonte: Gonçalves e Santos (2017).

Esse dado demonstra a baixa escolaridade dos pais dos estudantes que, conforme estudo de Xavier *et al.* (2021), tem influência direta sobre a educação financeira dos filhos. Outro dado relevante é sobre a proporção da renda familiar declarada. Conforme se observa na tabela a seguir, aproximadamente 72% das famílias dos estudantes de escolas estaduais públicas regulares do Ceará, em 2013, viviam com até 1 salário-mínimo:

Tabela 2 - Proporção da renda familiar declarada (%)

Faixa de Renda	E. E. Regulares
Nenhuma renda	3,92
Até um salário mínimo	68,00
Mais de um até 1,5	16,58
Mais de 1,5 e até 2	6,22
Mais de 2 e até 2,5	2,13
Mais de 2,5 e até 3	1,48
Mais de 3 e até 4	0,75
Mais de 4 e até 5	0,40
Mais de 5 e até 6	0,17
Mais de 6 e até 7	0,08
Mais de 7 e até 8	0,06
Mais de 8 e até 9	0,03

Mais de 9 e até 10	0,02
Mais de 10 e até 12	0,01
Mais de 12 e até 15	0,01
Mais de 15 e até 20	0,01
Acima 20 salários mínimos	0,04
Total	100

Fonte: Gonçalves e Santos (2017).

Os dados acima ratificam o relato de Bartho e Mota (2020) expostos anteriormente, de que os alunos da escola pública enfrentam diversas dificuldades de natureza social, econômica e familiar, e, geralmente, pertencem a famílias de baixa renda, em situações de vulnerabilidade, muitas vezes, composta por trabalhadores com pouca ou nenhuma educação formal completa, o que impacta diretamente suas experiências e trajetórias educacionais, sendo impossível, portanto, ignorar esses fatores no contexto da escola pública.

A seguir, são apresentados dados sobre a proporção de alunos de escolas estaduais públicas regulares do Ceará, em 2013, por tipo de escola no Ensino Fundamental.

Tabela 3 - Proporção de alunos por tipo de escola no Ensino Fundamental

Tipo de escola	Alunos
Somente em escola pública	88,86
Maior parte em escola pública	5,72
Somente em escola particular	2,66
Maior parte em escola particular	2,63
Somente em escola indígena	0,02
Maior parte em escola indígena	0,01
Somente em escola quilombola	0,01
Maior parte em escola quilombola	0,06
Total	100

Fonte: Gonçalves e Santos (2017).

A tabela acima evidencia que, em 2013, praticamente 89% dos estudantes de ensino médio de escolas estaduais públicas regulares do Ceará cursaram todo o ensino fundamental em escola pública. Este é mais um dado que revela o perfil socioeconômico dos jovens do ensino médio. Na tabela seguinte, são demonstrados dados que revelam a relação dos estudantes com o trabalho:

Tabela 4 - Proporção de resposta à pergunta: você exerce ou já exerceu atividade remunerada?

Situação de trabalho	E.E. Regulares
Sim, estou trabalhando	16,99
Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando	12,41

Não, nunca trabalhei	70,6
Total	100

Fonte: Gonçalves e Santos (2017).

Conforme se observa acima, 29,40% dos estudantes de ensino médio de escolas estaduais públicas regulares do Ceará já haviam trabalhado ou estavam trabalhando em 2013. Destes, 41,28% trabalharam mais de 31h semanais, como se observa a seguir:

Tabela 5 - Proporção de respostas a pergunta: quantas horas semanais você trabalha ou trabalhou aproximadamente?

Situação de trabalho	E.E. Regulares
Até 10h semanais	24,61
De 11h a 20h semanais	21,56
De 21h a 30h semanais	12,56
De 31h a 40h semanais	21,95
Mais de 40h semanais	19,33
Total	100

Fonte: Gonçalves e Santos (2017).

Todos os dados apresentados contribuíram para demonstrar o perfil sócio econômico dos estudantes de ensino médio de escolas estaduais públicas regulares do Ceará. De fato, faz-se necessário que o contexto no qual o jovem está inserido seja levado em consideração, quando do ensino da Educação Financeira, de forma que seja possível adequá-lo à realidade do aluno.

Bartho e Mota (2020, p. 8) criticaram essa postura da OCDE, de generalizar os sujeitos, desconsiderando seus contextos sociais, históricos e culturais:

Ressaltamos, entretanto, que essa visão apresentada pela OCDE (2005) está, a nosso ver, muito restrita a uma ideia de educação instrumental, que instrumentalizaria os sujeitos para agirem na sociedade e se responsabilizarem pelas decisões que tomam, sem considerar que tanto as ações, as decisões quanto as consequências delas são afetadas por contextos sociais, históricos e culturais. Não negamos, com isso, as responsabilidades individuais imbricadas nas condutas.

Para as autoras, a postura da OCDE limita a formação dos indivíduos a uma mera preparação técnica para atuarem na sociedade, sem atentar para os fatores que influenciam suas decisões e ações. Para quebrar essa educação baseada na simples transmissão de habilidades técnicas, é essencial a interdisciplinaridade. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, como ciências sociais, história e cultura, é possível formar cidadãos capazes de compreender a

complexidade do mundo em que vivem, transformando a educação em um espaço de reflexão crítica que prepara o estudante para atuar de forma mais consciente e contextualizada.

Em uma sociedade marcada por desigualdades, a educação precisa reconhecer a diversidade das experiências vividas pelos sujeitos, trabalhando com essas diferenças, ao invés de impor um padrão único de formação. Quando se valoriza o contexto do aluno, a educação se torna mais significativa, pois está conectada à sua realidade, permitindo que ele compreenda seu papel social e desenvolva uma cidadania mais ativa e crítica. Nessa linha, portanto, é necessário que a educação financeira seja ministrada aos jovens de forma a possibilitar uma análise crítica, e sempre considerando os contextos sociais, históricos e culturais, nos quais estão inseridos.

2.4 Interdisciplinaridade e Educação Financeira

A interdisciplinaridade tem se consolidado como um conceito fundamental no campo da educação contemporânea, evidenciando a necessidade de um pensamento que transcenda as fronteiras tradicionais entre as disciplinas. Ela pode ser entendida como um movimento que busca integrar diferentes áreas do conhecimento, promovendo um diálogo entre disciplinas para abordar problemas complexos de maneira mais abrangente e significativa. Essa abordagem não apenas supera a fragmentação do saber, mas também propõe uma nova organização do conhecimento que considera as interconexões entre os diversos campos de estudo (Moraes, 2002 *apud* Thiesen, 2008).

Para Moraes (2002 *apud* Thiesen, 2008), a interdisciplinaridade é parte de um processo mais amplo de transformações que afetam diversas áreas, como educação, economia, política e tecnologia. Para a autora, todas essas mudanças exigem um pensamento abrangente e multidimensional capaz de lidar com a complexidade do real. Dessa forma, Moraes (2002 *apud* Thiesen, 2008, p. 545) afirma que: “se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude”. Nesse raciocínio, a interdisciplinaridade se apresenta como uma resposta necessária às demandas de um mundo em constante transformação.

O ensino tradicional, "dentro de caixinhas" limita a possibilidade de um ensino mais conectado e fluido entre as disciplinas. Esse ensino fragmentado, é o que Campos (2004 *apud* Campos *et al.*, 2018, p. 6) caracteriza como sistema de cômoda: “configurando um sistema que

tem sido chamado ‘de cômoda’, com suas gavetas bem arranjadas. Essa forma de organizar a produção do conhecimento desenvolveu-se enormemente no século XX”. Nessa linha, Kleiman e Moraes (2003, p. 27 *apud* Stephani, 2005, p. 30) discorreram o seguinte:

A fragmentação da formação do cidadão preocupa educadores há algum tempo. Recentes apelos para reforma educacional focalizam a necessidade de se desenvolverem currículos que enfatizem a aprendizagem conceitual e a prática social. [...] Partiram da convicção de que experiências educacionais são mais autênticas e de maior valor para os alunos quando os currículos refletem a vida real, que é multifacetada – em lugar de ser organizada em pacotes de assuntos arrumados. A instrução interdisciplinar aproveita-se de conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdos e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, em lugar dos conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais.

O modelo escolar, na maioria dos casos, ainda se baseia na divisão da grade curricular em disciplinas isoladas. A cada período de aula, o aluno é levado a desenvolver habilidades específicas de uma determinada área. No entanto, essa fragmentação frequentemente impede o aluno de conectar o que já sabe com o que aprende em cada disciplina, tornando mais difícil estabelecer relações ou transferir conhecimento entre as áreas. A conexão entre as disciplinas, contudo, é necessária, possível e desejável, já que para Campos (2004 *apud* Campos *et al.*, 2018, p. 13): “Não há oposições ou privilégios entre as disciplinas, mas solidariedade”.

A interdisciplinaridade, considerada um enfoque teórico-metodológico, emergiu na segunda metade do século passado em resposta a uma necessidade identificada principalmente nas áreas das ciências humanas e da educação. Seu objetivo é superar a fragmentação e a excessiva especialização do conhecimento, consequência de uma epistemologia de orientação positivista, fundamentada no empirismo, no naturalismo e no mecanicismo científico que marcaram o início da modernidade (Thiesen, 2008).

Definir interdisciplinaridade não é uma tarefa simples, posto que o conceito está em constante construção. Exigir uma definição única e definitiva, portanto, vai contra sua essência, já que a interdisciplinaridade se desenvolve a partir das interações entre diferentes áreas do conhecimento, o que implica em uma constante redefinição de seus limites. Há, contudo, um consenso quanto ao fato de que:

Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado (Thiesen, 2008, p. 547).

Sousa e Pinho (2021) afirmam que a construção histórica do conceito de interdisciplinaridade evoluiu de uma visão inicial mais simples, que se limitava à junção de disciplinas, para uma perspectiva crítico-reflexiva, que enfatiza a relação dialógica entre teoria e prática e valoriza o papel do sujeito na construção do conhecimento. Para as autoras, a interdisciplinaridade não nega a disciplinaridade, mas situa-se como uma proposição de organização do conhecimento que se diferencia de outras formas, como a pluridisciplinaridade e a multidisciplinaridade.

Figura 1 – Definições de Disciplinaridade, Multi, Pluri e Interdisciplinaridade

CONHECIMENTO			
Disciplinaridade	Multidisciplinaridade	Pluridisciplinaridade	Interdisciplinaridade
Organização do conhecimento existente pela especificidade do seu objeto de estudo.	Justaposição de disciplinas diversas desprovidas de relação aparente entre elas.	Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento.	Coordenação, cooperação e integração entre disciplinas, suas especificidades e seus domínios linguísticos, acerca de uma temática em comum [...].

Fonte: Sousa e Pinho (2021, p. 466).

Nesta perspectiva, os benefícios da interdisciplinaridade são amplos e impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem: permite que educadores e alunos construam conhecimento de forma integrada e contextualizada; promove uma atitude crítica e reflexiva, desafiando a visão disciplinar tradicional; auxilia nas respostas aos desafios contemporâneos; estimula o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas e a colaboração etc.

Kleiman e Moraes (2003, p. 27 *apud* Stephani, 2005, p. 30) ratificam tais benefícios:

Um enfoque nas relações entre disciplinas deverá encorajar a solução criativa de problemas e a tomada de decisões porque traz para os alunos as perspectivas, conhecimento e a habilidade de coletar dados de todas as disciplinas. Tal processo instrucional também deverá encorajar os alunos a interagirem com seus colegas num grupo de aprendizagem onde a diversidade de pensamento e de cultura é valorizada.

Existem, contudo, desafios significativos para a implementação da interdisciplinaridade. A resistência à mudança e a manutenção de estruturas disciplinares rígidas

podem dificultar a integração de conhecimentos. Outro desafio importante é a formação dos educadores. Para que a interdisciplinaridade seja efetivamente implementada, é necessário que os professores sejam capacitados a trabalhar de forma colaborativa e a integrar diferentes áreas do conhecimento em suas práticas pedagógicas. Isso requer uma mudança na formação inicial e continuada dos educadores, que deve incluir a discussão sobre metodologias interdisciplinares e a importância da colaboração entre as disciplinas.

Embora tais desafios sejam significativos, em um mundo globalizado e em constante mudança, onde as questões sociais, ambientais e econômicas estão interligadas, a educação precisa formar indivíduos que sejam capazes de entender e interagir com a complexidade das questões atuais. Nesse contexto, se insere a educação financeira. Não por acaso, a temática foi inserida na BNCC de forma transversal:

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação financeira e fiscal [...] Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2018d, p. 19-20).

A BNCC deixa claro que a educação financeira favorece um estudo interdisciplinar:

Outro aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. [...] essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. É possível, por exemplo, desenvolver um projeto com a História, visando ao estudo do dinheiro e sua função na sociedade, da relação entre dinheiro e tempo, dos impostos em sociedades diversas, do consumo em diferentes momentos históricos, incluindo estratégias atuais de *marketing* (Brasil, 2018d, p. 269).

Dessa forma, a educação financeira, sendo abordada de forma interdisciplinar, como sugere a BNCC, pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e criativos. Ao abordar o tema de forma integrada, os alunos são incentivados a refletir sobre questões econômicas, sociais, éticas e ambientais, desenvolvendo uma postura crítica em relação ao mundo ao seu redor.

3 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA AVALIATIVA

Este capítulo busca apresentar o caminho que foi percorrido para o desenvolvimento da pesquisa. O texto encontra-se dividido em quatro seções: Pressupostos epistemológicos da Avaliação de Políticas Públicas; Perspectiva Avaliativa do Programa de Educação Financeira nas Escolas para o estudo de caso na EEM São José em Fortaleza-CE; Ferramentas e procedimentos para coleta e análise de dados; e Locus e período da Pesquisa.

3.1 Pressupostos epistemológicos da Avaliação de Políticas Públicas

O propósito desta seção é introduzir e analisar as bases teórico-metodológicas que sustentam a presente pesquisa, estabelecendo uma conexão entre a abordagem teórica, a perspectiva avaliativa e o objeto de estudo a ser avaliado.

A avaliação de políticas públicas desempenha um papel fundamental no processo de formulação, implementação e melhoria das políticas públicas:

O sentido da avaliação e do monitoramento pode ser resumido em três pontos: (a) compreender o que contribui para o êxito dos programas, projetos e serviços; (b) o que possibilita seu alcance e (c) o que questiona seus limites. Por isso, toda avaliação que acompanha o desenrolar e analisa os resultados de uma proposta de intervenção é uma iniciativa que deve subsidiar a correção de rumos e reorientar estratégias de ação (Minayo, 2011, p. 3).

Em outras palavras, a avaliação permite o aprendizado com as experiências passadas e o aprimoramento das políticas, a fim de evitar a repetição de erros. É através da avaliação que são obtidos dados e evidências que auxiliam os formuladores de políticas a tomar decisões fundamentadas e a escolher as abordagens mais eficazes, já que para Minayo (2011, p. 4) “uma boa avaliação visa a reduzir incertezas, a melhorar a efetividade das ações e a propiciar a tomada de decisões relevantes por meio de lições aprendidas no processo”. A avaliação de políticas públicas, permite ainda, que se conheçam seus pontos fortes e fracos:

Uma avaliação deve permitir identificar pontos fracos e fortes e destacar o que é mais produtivo visando a: (1) oferecer respostas aos beneficiários, à instituição, à sociedade e ao governo – atendendo ao ator social que a encomendou - sobre o uso dos recursos empregados; (2) orientar os investidores sobre as melhores aplicações de seus recursos visando ao desenvolvimento de pessoas, instituições e setores; (3) responder aos interesses das instituições, de seus gestores e de seus técnicos; (4) buscar sempre uma melhor adequação das estratégias e das práticas (Minayo, 2011, p. 4).

Como se pode observar, a avaliação de políticas públicas tem abordagem abrangente e relevante em diversas dimensões, servindo para “prestar contas” sobre os recursos empregados, consolidar entendimentos e parcerias, promover melhorias, corrigir rumos, aumentar o envolvimento dos atores e possibilitar o aperfeiçoamento dos indivíduos, grupos, instituições e sistemas (Minayo, 2011).

A temática da Avaliação de Políticas Públicas ganhou destaque nos países da América Latina, ao final da década de 1980 e início da década de 1990, especialmente no campo da administração pública. Durante esta época, a região passava por um processo de democratização, ao mesmo tempo em que enfrentava sérios problemas econômicos devido ao endividamento externo, o que deu margem a uma maior interferência das agências multilaterais, pautadas em propostas hegemônicas no período de corte neoliberal, que enfatizavam a Reforma do Estado como a primeira medida para recuperar as economias debilitadas (Rodrigues, 2011).

O Brasil se insere no cenário, num contexto de crescente dependência frente às agências financeiras internacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, o que acabou por impulsionar estudos na área de avaliação, com vistas a atender as exigências dos referidos organismos multilaterais, que passaram a condicionar financiamentos, a um maior rigor nos sistemas de monitoramento de avaliação dos projetos (Rodrigues, 2011).

Stephanou (2005 *apud* Rodrigues, 2008, p. 9) em estudo sobre as estratégias de avaliação do BID e do BIRD, demonstrou que estas seguem os padrões tradicionais de avaliação, baseadas em concepções e modelos positivistas, que privilegiam aspectos que visam mensurar a eficiência, eficácia e efetividade da política. Gussi e Oliveira (2016, p. 87), sobre esse modelo de avaliação, se manifestaram assim:

A essa agenda política circunscreve-se um modelo de avaliação de programas, projetos e políticas, sobretudo governamentais, baseados em critérios pré-definidos de eficiência, eficácia e efetividade dos mesmos. Quase sempre reduzidas à dimensão econômica, essas avaliações têm por intuito demonstrar o sucesso ou fracasso das políticas a partir da construção de indicadores, notadamente estatísticos, que revelam a otimização da relação custo-benefício, previamente calculada, em relação ao investimento realizado na execução das políticas.

Esse modelo é caracterizado pelas análises de dados coletados em formatos padronizados, por abordagens lineares e pela aplicação de testes de hipóteses, e a análise é focada na aferição de eficácia (resultados frente aos objetivos formulados; relação meta/resultados), eficiência (relação custos/benefícios) e efetividade (avaliação de impactos) (Rodrigues, 2011).

A hegemonia do paradigma positivista é observada no campo de Avaliação de Políticas Públicas. Esta perspectiva avaliativa é muito criticada, dentre outros motivos, por priorizar métodos quantitativos; desconsiderar o contexto político, cultural, econômico, social etc.; e pela incapacidade de acomodar o pluralismo de atores e projetos envolvidos em torno de qualquer programa (Guba; Lincoln, 1989 *apud* Furtado, 2001).

Cruz (2019, p. 162) define o modelo hegemônico de avaliação da seguinte forma:

Em linhas gerais, o desenho de avaliações tecnicistas centra-se no teste de hipóteses, previamente estabelecidas a partir de apanhados teóricos. O foco é a aferição de resultados com base em eficiência, eficácia e efetividade – indicadores ligados aos interesses de uma agenda neoliberal.

Em estudo sobre Políticas Públicas, etnografia e a construção de indicadores socioculturais, Gonçalves (2008, p. 18) ressaltou a insuficiência das abordagens quantitativas aplicadas aos processos de avaliação de políticas públicas:

Tal insuficiência deriva do fato destas abordagens desconhecem ou não levarem em consideração as mediações socioculturais e políticas que limitam ou potencializam o desenvolvimento de uma localidade, região ou nação, como dizia Celso Furtado (1984), e, neste sentido, limitam ou potencializam a performance das políticas públicas.

A ênfase da investigação recai sobre o que foi previamente planejado e que se espera como resultado das ações, perdendo-se, desta forma, a oportunidade de perceber o imprevisto na formulação de políticas, ou mesmo, de compreender como a proposta original é efetivamente implementada na prática, e quais possíveis inconsistências sobre sua formulação são reveladas após a implementação (Rodrigues, 2011).

Em oposição ao modelo hegemônico, surgiram nos últimos anos, modelos de avaliação voltados a compreender a política a partir de suas múltiplas dimensões. Cruz (2019, p. 168) menciona alguns exemplos:

Desses questionamentos, portanto, surgem, no limiar do século XX, perspectivas de avaliação fundamentadas em paradigmas críticos aos pressupostos do paradigma positivista. Emergem modelos fundamentados no paradigma construtivista hermenêutico com foco na participação, conforme mostram Guba e Lincoln (2011), com a avaliação construtivista responsiva (de Quarta Geração), bastante utilizada na área da Saúde. Ou ainda a avaliação técnica e política da política, centrada na visão crítica da história, na atuação dinâmica, social, transformadora e emancipatória do homem, compreendendo os fenômenos sociais em seu complexo e contraditório processo de produção e reprodução, determinados por causas múltiplas e inseridos na

perspectiva da totalidade (Silva, 2008). Ou ainda a abordagem experiencial, pensada por Raul Lejano (2011), respaldada no paradigma interpretativo pós-construtivista.

Outro modelo contra hegemônico de avaliação, foi desenvolvido por Rodrigues: A avaliação em profundidade. Segundo a Rodrigues (2008, p. 11): “A proposta de uma avaliação em profundidade implica, ainda, considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa de pesquisa”. Gussi e Oliveira (2016, p. 93-94) se manifestaram sobre a avaliação em profundidade da seguinte forma:

Nessa avaliação, Rodrigues (2008) privilegia a abordagem interpretativa, em especial pelo esforço de tratar dados de diferentes tipos levantados no contexto do campo da política em avaliação, como, por exemplo: entrevistas em profundidade, aliadas à observação, análise de conteúdo de material institucional e apreensão e compreensão dos sentidos e significados atribuídos no decorrer do processo descrito pela política ou programa. Portanto, alia-se a uma perspectiva teórico-metodológica que considera tanto a avaliação quanto a política ou programa de forma multidimensional em uma leitura extensiva, detalhada e densa.

O foco central dessa perspectiva avaliativa não é a lógica da política pensada formalmente em seus próprios termos, mas as articulações entre a política e os sentidos e significados que os sujeitos envolvidos a ela atribuem (Torres *et al.*, 2020).

Em resumo, Rodrigues (2008, p. 11) agrupa as diversas abordagens, em duas categorias, com base no enfoque: “As diferentes abordagens podem ser agrupadas, basicamente, em duas propostas distintas: uma que entende avaliação como “medida” e outra que privilegia o sentido de avaliação como “compreensão”. A avaliação em Profundidade possui quatro eixos analíticos: conteúdo do programa, contexto da formulação da política, trajetória institucional de um programa e o espectro temporal e territorial.

A análise de conteúdo do programa deve ser realizada com atenção aos seguintes aspectos: formulação, bases conceituais e coerência interna. Rodrigues (2008, p. 11) esclarece a forma como deve-se dar a análise deste eixo: “Esses três aspectos dizem respeito à análise do material institucional sob a forma de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reuniões, fichas de acompanhamento, dados estatísticos e outros”.

A análise de contexto de formulação da política, segundo Rodrigues (2008, p. 11), deve se dar da seguinte forma:

Levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo, com atenção para a articulação entre as

instâncias local, regional, nacional, internacional e transnacional. Apreensão do modelo político, econômico e social que sustentou a política à época de sua formulação. Levantamento de outras políticas e programas correlacionados à política em foco.

Atenção ao marco legal que ampara a política, articulando-o ao contexto referido nos itens anteriores.

A análise da trajetória institucional pretende compreender o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu percurso pelas vias institucionais. Segundo Rodrigues (2008, p. 12), “Para a apreensão da trajetória institucional é fundamental a realização de pesquisa de campo com a realização de entrevistas com diferentes agentes e representantes de instituições envolvidas na formulação e implementação de uma mesma política”. Por fim, a análise do espectro temporal e territorial, segundo Rodrigues (2008, p. 12), busca “apreender a configuração temporal e territorial do percurso da política estudada de forma a confrontar as propostas/objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua historicidade”.

Rodrigues (2016, p. 108) comparou os modelos Clássicos e Contemporâneos na Avaliação de Políticas Públicas:

Quadro 1 - Modelos Clássicos e Contemporâneos na Avaliação de Políticas Públicas

Eixos Analíticos	Modelos Clássicos (Positivistas)	Avaliação em Profundidade
Conteúdo	Lógica interna do programa (modelo lógico: insumos, processos, resultados);	Análise das bases conceituais do programa e da política: paradigmas orientadores; conceitos e noções centrais; concepções e valores (coerência interna);
	Identificação dos objetivos e resultados esperados Teoria do Programa: hipóteses s/ resultados esperados	Análise da formulação do programa e da política: objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação (coerência).
	Lógica externa do programa / Articulação: execução e efeitos esperados	
Contexto	Referido apenas à abrangência da Avaliação: nível macro ou micro; global ou setorial	Contexto da formulação do programa e da política: Análise do momento político e das condições socioeconômicas em que foram formulados Contextos da trajetória do programa/ política: esferas institucional e local Contextos do processo (no tempo) do programa/política: diferentes contextos podem alterar conteúdos e processos
Trajетória/ Temporalidade	Trajетória: não contemplado Temporalidade: restrita à perspectiva temporal da avaliação	Grau de coerência ou dispersão dos objetivos da política ou programa conforme o trânsito pelas vias institucionais, ao longo do tempo
Espectro territorial/ Temporalidade	Segmentação por níveis e etapas de avaliação: abrangência (macro, micro, setorial, local) e tipo da avaliação (ex-ante, implementação, ex-post).	Configuração temporal e territorial do percurso da política: confronto das propostas e objetivos da política com as especificidades locais e sua historicidade (importância da dimensão cultural)

Fonte: Rodrigues (2016).

Conforme se observa no quadro acima, a Avaliação em Profundidade visa atingir uma avaliação mais completa sobre a política, indo além do que pode ser abrangido por uma avaliação positivista.

Por falar em avaliação positivista, cumpre ressaltar que de agosto de 2010 a dezembro de 2011, um projeto-piloto de educação financeira para alunos do ensino médio foi aplicado em 868 escolas públicas de seis unidades de federação (Ceará, São Paulo, Rio de Janeiro, Tocantins, Minas Gerais e o Distrito Federal) como parte da ENEF. Esse projeto que foi desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, teve duração de 18 meses e envolveu aproximadamente 20 mil alunos e mais de 2 mil professores. Nele, a educação financeira foi tratada como um tema transversal no currículo escolar dos jovens, incorporando 72 situações didáticas nas aulas de matemática, português, ciências, história, entre outras (BOVESPA, 2012).

O projeto foi avaliado pelo Banco Mundial, no período de abril/maio de 2010 (quando iniciou-se a seleção da amostra e randomização para intervenção) a dezembro de 2011. O objetivo da avaliação era identificar o impacto causal da educação financeira sobre o conhecimento financeiro dos alunos e das famílias, sobre as suas atitudes financeiras, sobre a tomada de decisões e o seu bem-estar econômico (BOVESPA, 2012).

A conclusão foi de que o programa de educação financeira nas escolas selecionadas levou a melhorias significativas no conhecimento, nas atitudes e no comportamento financeiro dos alunos, que passaram inclusive a ter maior participação nas decisões financeiras da família. Para além disso, verificou-se que o programa afetou positivamente não só o letramento financeiro (mensurado pela capacidade de poupar, de fazer planejamentos, entre outras coisas), mas também melhorou a capacidade de leitura e interpretação de texto, bem como as habilidades matemáticas dos jovens participantes do programa (BOVESPA, 2012).

Observa-se, entretanto, que a avaliação realizada pelo Banco Mundial entre os anos de 2010 e 2011, sobre o projeto piloto de educação financeira nas escolas, foi um modelo de avaliação hegemônico. A pesquisa que se pretende realizar, contudo, é de uma avaliação qualitativa, já que:

[...] o objetivo de uma avaliação qualitativa é permitir a compreensão – compreensão é a palavra chave de toda investigação qualitativa - dos processos e dos resultados considerando-os como um complexo integrado por ideias, padrões de comportamento e de interações, organizados em torno a interesses consensuais e socialmente reconhecidos.

A ideia da pesquisa apresentada, portanto, é avaliar a política sob outra perspectiva, por meio da avaliação em profundidade, buscando compreender as visões dos múltiplos atores/sujeitos envolvidos na política, a fim de evidenciarem-se perspectivas diferentes sobre o mesmo fenômeno, possibilitando reflexões sobre potenciais melhorias para o Programa e contribuições para futuras avaliações mais abrangentes da política.

Nesse sentido, o quadro 2 a seguir expõe como a presente pesquisa pretende contemplar cada um dos eixos da Avaliação em Profundidade:

Quadro 2 – Aspectos da Avaliação em Profundidade contemplados pela Pesquisa

Eixos da Avaliação em Profundidade	Aspectos da pesquisa
Análise de Conteúdo	Levantamento do conteúdo da ENEF, mais precisamente do Programa de Educação Financeira das Escolas, por meio da análise de leis, decretos, portarias e outros documentos que contemplaram a criação da política e suas modificações ao longo do tempo.
Análise de Contexto de Formulação da Política	Pesquisas em sites oficiais, artigos, notícias de jornais, dentre outros meios que demonstraram o contexto internacional, nacional e estadual de criação e implantação da ENEF, mais precisamente do Programa de Educação Financeira das Escolas
Análise da Trajetória Institucional da Política	Monitoramento das diversas etapas de implementação da política, através da análise tanto dos normativos que criaram, quanto dos que a alteraram
Análise do Espectro Temporal e Territorial	Compreensão da relação entre as diretrizes gerais do programa e a realidade vivida pelos participantes, realizado através da comparação entre os aspectos normativos e a análise das percepções dos sujeitos, obtidas por meio de questionários e entrevistas.

Fonte: Rodrigues (2016).

3.2 Perspectiva Avaliativa do Programa de Educação Financeira nas Escolas para o estudo de caso na EEM São José em Fortaleza-CE

Considerando que o objetivo geral da pesquisa é avaliar, a partir do estudo de caso realizado na EEM São José, o Programa de Educação Financeira nas Escolas, da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), e que, para tal fim, foram indicados como objetivos específicos: a) Analisar o conteúdo do Programa de Educação Financeira e sua trajetória para inserção nas escolas de ensino médio de Fortaleza; b) Compreender as repercussões da disciplina de educação financeira no ensino médio, a partir das percepções dos sujeitos que

vivenciam a política (alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos); c) Expor como a educação financeira é ensinada nas escolas, principalmente com relação à interdisciplinaridade; d) Descrever o apoio ao ensino da educação financeira nas escolas de ensino médio (formação de professores, material didático, currículo escolar), considerou-se que, dentre as perspectivas avaliativas estudadas, a mais adequada para a pesquisa é a Avaliação em Profundidade, já que para Torres *et al.* (2020, p. 168-169):

Avaliar em profundidade trata-se, como horizonte, de compreender a experiência da política pública, aproximar-se dos múltiplos atores nela envolvidos, sobretudo aqueles que não participam dos processos decisórios e estratégicos, na intenção de produzir novos indicadores que vislumbrem a produção de um conhecimento mais democrático sobre as políticas públicas.

A avaliação visou analisar a política sob as perspectivas de múltiplos atores envolvidos, como por exemplo: Coordenadores, diretores, professores e alunos, no intuito de compreender suas percepções sobre ela. Entende-se a avaliação em profundidade como a mais adequada já que esta abordagem privilegia o sentido de avaliação como “compreensão” (Rodrigues, 2008). O objetivo é entender como a proposta original é de fato executada na prática e identificar quaisquer discrepâncias ou inconsistências que possam ter surgido após a sua implementação (Rodrigues, 2008). Diferentemente da abordagem quantitativa, a investigação não recairá sobre o que foi planejado previamente e que se imagina como resultado das ações, assim como levará em consideração, o contexto político, cultural, econômico, social etc. (Rodrigues, 2011). Desse modo, a pesquisa tem abordagem qualitativa, posto que na definição de Minayo (2011, p. 7):

Entende-se por avaliação qualitativa aquela que busca analisar o papel das representações, das crenças, das emoções e das relações no andamento de um programa, projeto ou proposta de política pública ou institucional. A razão principal deste tipo de avaliação se fundamenta na certeza de que os valores, as injunções políticas e as relações humanas influenciam na realização dos projetos e programas.

Ressalta-se, contudo, que uma abordagem completa da Avaliação em Profundidade demanda um longo período de pesquisa e uma equipe multidisciplinar de pesquisadores, o que é pouco viável em estudos com tempo limitado, como os de mestrado e doutorado, conforme observado por Rodrigues (2011). Ainda assim, essas pesquisas podem ser conduzidas com base nos princípios gerais dessa perspectiva avaliativa, fornecendo subsídios relevantes para futuras avaliações mais amplas de políticas públicas.

Sendo assim, esta pesquisa não teve o objetivo de abranger todos os aspectos da avaliação em profundidade de maneira completa, devido às limitações de tempo, recursos e equipe, características de uma pesquisa de mestrado. No entanto, buscou contribuir para um melhor entendimento da política pública em questão, promovendo reflexões sobre possíveis melhorias para os envolvidos, além de estimular avaliações futuras mais amplas da política e oferecer subsídios à perspectiva avaliativa em geral.

3.3 Ferramentas e procedimentos para coleta e análise de dados

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, foram realizadas pesquisa bibliográfica e documental, para levantamento de dados que permitam a elaboração do referencial teórico, bem como a análise do conteúdo, contexto e trajetória institucional, 3 dos 4 eixos da Avaliação em Profundidade proposta por Rodrigues (2008).

A pesquisa bibliográfica foi realizada com base em publicações relacionadas ao tema em estudo, como livros, artigos científicos, revistas, periódicos, dissertações etc., e serviram para fundamentar a análise do contexto de formulação da política, auxiliando na investigação sobre a conjuntura política, econômica e social de criação da ENEF.

A pesquisa documental foi realizada com base no material institucional/documentos oficiais sob a forma de leis, portarias, decretos, documentos internos, relatórios, dados estatísticos e outros, e subsidiaram a análise do conteúdo da política, com atenção aos aspectos da formulação, bases conceituais e coerência interna (Rodrigues, 2008). O material foi obtido junto a sites governamentais, como por exemplo, Ministério da Educação - MEC, Planalto – Governo Federal, site da ENEF etc.

As pesquisas realizadas junto aos sites governamentais permitiram também a identificação das instituições envolvidas na formulação e implementação da política, importante para análise da trajetória institucional.

Foi realizada ainda a pesquisa de campo, passo fundamental, posto que na pesquisa qualitativa, é essencial que haja interação entre pesquisador e os sujeitos:

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (Deslandes; Gomes, 2007, p. 61).

A pesquisa de campo permitiu a aplicação de questionário a 21 (vinte e um) alunos da turma eletiva de Educação Financeira de 1º ano do ensino médio, da escola EEM São José, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas, a fim de tentar captar as visões dos atores envolvidos sobre o tema. Os sujeitos entrevistados foram: cinco alunos(as); dois professores(as); um(a) diretor(a) e um(a) coordenador(a) pedagógico(a) do ensino médio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

As respostas às perguntas fechadas dos questionários foram consolidadas em tabelas e gráficos, sendo analisadas por meio de estatística descritiva (capítulo 5, tópico 5.1). Já para a análise dos dados qualitativos, obtidos através das entrevistas, foi utilizado o *software Nvivo*, que consiste numa ferramenta que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras), até análises multivariadas (análises de cluster e correlação Pearson, que podem ajudar a identificar similaridades de palavras e narrativas), reduzindo consideravelmente o tempo de análise.

Posteriormente, para a apreciação dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (1979, p. 42, *apud* Deslandes; Gomes, 2007, p. 83), consiste num:


[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A utilização da técnica de análise de conteúdo de Bardin, possibilita a descoberta das mensagens implícitas nos discursos, ultrapassando as fronteiras do que é comunicado de forma superficial (Deslandes; Gomes, 2007). Dessa forma, foi possível a identificação de categorias e a análise dos significados expressos pelos participantes em suas falas, bem como a articulação desses resultados com as categorias teóricas extraídas da pesquisa bibliográfica, utilizando a triangulação dos dados (capítulo 5, tópico 5.2).

3.4 Lócus e período da Pesquisa

Em abril de 2024, foi solicitado à SEDUC, a lista de escolas que tinham ofertado a disciplina no ano de 2023, e que estavam ofertando no 1º semestre de 2024. A Secretaria de Educação retornou apenas com dados de 2023, posto que os de 2024 ainda não estavam consolidados. A lista disponibilizada foi a seguinte:

Figura 2 – Escolas que ofertaram a disciplina de Educação Financeira em 2023

 CEARÁ GOVERNO DO ESTADO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO		Coordenadoria de Acompanhamento e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem (Coade) Célula de Informação, Indicadores Educacionais, Estudos e Pesquisa (Ceipe)				
QUANTITATIVO DE MATRICULAS NA ELETIVA "EDUCAÇÃO FINANCEIRA" EM 2023 NAS ESCOLAS ESTADUAIS						
Fonte: SIGE/SEDUC						
CÓDIGO DA ESCOLA	ESCOLA	CATEGORIA	CÓDIGO DA ELETIVA	ELETIVA	SEMESTRE	QTD. DE MATRICULAS
23074060	EEM MARIANO MARTINS	Regular	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	1º Semestre	63
23074060	EEM MARIANO MARTINS	Regular	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2º Semestre	33
23077387	EEMTI SALES CAMPOS	Tempo Integral	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2º Semestre	20
23198710	COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO CEARÁ GENERAL EDGARDO FACCHINI	Militar	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2º Semestre	50
23069023	EEFM PROFESSOR ALOYSIO BARROS LEAL	Regular	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2º Semestre	24
23069457	EEM PROFESSORA MARIA GONÇALVES	Regular	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2º Semestre	22
23069546	EEMTI JOHNSON	Tempo Integral	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	1º Semestre	36
23069546	EEMTI JOHNSON	Tempo Integral	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2º Semestre	37
23070897	EEMTI HELENITA MOTA	Tempo Integral	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2º Semestre	19
23071354	EEMTI IRACEMA	Tempo Integral	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2º Semestre	26
23073039	COLÉGIO ESTADUAL LICEU DO CEARÁ - EEMTI	Tempo Integral	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	1º Semestre	28
23064676	EEMTI PROFESSORA ADALGISA BONFIM SOARES	Tempo Integral	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	1º Semestre	44
23069082	EEMTI PROFESSOR PLÁCIDO ADERALDO CASTELO	Tempo Integral	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	1º Semestre	38
23069163	EEMTI SENADOR OSIRES PONTES	Tempo Integral	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	1º Semestre	33
23186518	EEMTI IRMÃO URBANO GONZALEZ RODRIGUEZ	Tempo Integral	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	1º Semestre	24
23186518	EEMTI IRMÃO URBANO GONZALEZ RODRIGUEZ	Tempo Integral	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2º Semestre	23
23264985	EEM SÃO JOSÉ	Regular	FPR026	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	2º Semestre	23

Fonte: Fortaleza (2023).

De posse dessas informações, entrou-se em contato com as escolas, para saber quais estavam ofertando a disciplina no 1º semestre de 2024. A única escola identificada foi a EEM São José². Diante disso, a pesquisa se constituiu em um estudo de caso uma vez que foi selecionada a EEM São José como lócus da pesquisa, no qual foram aprofundados os estudos acerca do Programa de Educação Financeira nas Escolas.

A EEM São José é uma escola estadual localizada no bairro Parque São José, que oferta a etapa de Ensino Médio, com modalidade de Ensino Regular, Curso FIC integrado na modalidade EJA, e EJA. A escola atingiu a nota 4,0 no IDEB 2023, possui 30 (trinta) professores e no ano de 2023, 292 (duzentos e noventa e dois) matrículas no ensino regular. A pesquisa de campo foi realizada durante os meses de maio e junho de 2024.

² Embora algumas escolas constassem na lista como disponibilizando a disciplina de Educação Financeira, na verdade, ofertavam a disciplina de Educação Fiscal.

4 CONTEXTO DE FORMULAÇÃO, CONTEÚDO E TRAJETÓRIA DA ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA (ENEF) – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS: DA PERSPECTIVA INTERNACIONAL À INSTALAÇÃO NAS ESCOLAS DO CEARÁ

Este capítulo aborda o contexto de formulação, o conteúdo e a trajetória da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), com ênfase no Programa de Educação Financeira nas Escolas. Inicialmente, é apresentada uma análise das influências políticas e econômicas que moldaram essa estratégia, destacando as reformas neoliberais implementadas no Brasil durante a década de 1990. Em seguida, o texto explora as diretrizes e objetivos dispostas nos normativos legais, demonstra as instituições envolvidas com a política, bem como sua trajetória institucional, desde a criação até a chegada às escolas do Ceará. Dessa forma, este capítulo contempla o primeiro objetivo específico desta pesquisa: a) Analisar o conteúdo do Programa de Educação Financeira e sua trajetória para inserção nas escolas de ensino médio de Fortaleza.

4.1 O contexto de formulação da ENEF

Para entender o papel da ENEF, enquanto política pública, não basta realizar a análise da política e seus efeitos. É necessário analisar as relações de poder, as influências, contextos e processos que a moldaram.

Na década de 1990, os governos Collor e FHC adotaram um pacote de políticas econômicas neoliberais, como: disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto (com eliminação de restrições), privatização das estatais, desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e direito à propriedade intelectual. Tais medidas, que se materializam como reformas econômicas adotadas pelo Brasil nesse período, decorrem da adesão do país às políticas macroeconômicas previstas no Consenso de Washington.

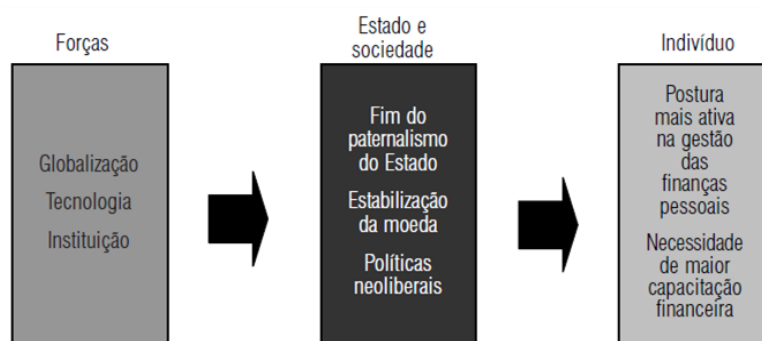
Numa conjuntura histórica tem-se que as políticas públicas desenvolvidas refletem o modelo de Estado vigente. Assim, o cenário do início dos anos 1990, segundo Mattos (2002 *apud* Picanço, 2012, p. 16) era de reforma no modo de gestão e atuação do Estado, sobretudo em relação ao mercado e às demandas sociais, havendo, portanto, uma tendência de redução do papel do Estado, ou seja, políticas neoliberais evidenciadas no Consenso de Washington, consubstanciado pelo Estado mínimo. Ademais:

A adoção de medidas prescritas pelo receituário das instituições financeiras internacionais e que preconizavam um Estado mais regulador e menos provedor foram trazidas pela implementação de políticas públicas que produziram novas formas de relação do Estado com as demandas da sociedade caracterizando-se, em muitos casos, pela diminuição da atuação estatal na área social (Mattos, 2002 *apud* Picanço, 2012, p. 16).

Nessa perspectiva, Savoia, Saito e Santana (2007) atribuem o aumento do interesse de diversos países sobre Educação Financeira, a três fatores: a globalização, o desenvolvimento tecnológico e alterações regulatórias e institucionais de caráter neoliberal. Os autores asseveram que: “Isso levou os países desenvolvidos a reduzirem o escopo e o dispêndio de seus programas de seguridade social, ou seja, houve o rompimento do paradigma paternalista do Estado” (Savoia; Saito; Santana, 2007, p. 1123).

Cabe ressaltar que foi também durante a década de 1990, que houve a estabilização da moeda brasileira, com a implantação do Plano Real. Esse novo cenário trouxe redução da inflação, o que também contribuiu para o interesse sobre a Educação Financeira, já que num ambiente inflacionário, o “curtoprazismo” é a característica dominante nas decisões financeiras, ou seja, passa-se a priorizar o consumo, deixando de se criar uma cultura de poupança de longo prazo (Savoia; Saito; Santana, 2007). Foi nesse contexto, portanto, que a Educação Financeira chegou ao Brasil. A imagem a seguir resume as forças propulsoras da Educação Financeira:

Figura 3 – As forças propulsoras da Educação Financeira



Fonte: Savoia, Saito e Santana (2007, p. 1123).

Conforme já relatado, as discussões acerca do tema “Educação Financeira” se intensificaram no início do século XXI, após constatar-se forte correlação entre pobreza e exclusão financeira. Foi em 2003, após o lançamento do Programa Internacional de Educação

Financeira, pela OCDE, que o termo se popularizou. Vale lembrar que o programa surgiu como resposta a preocupações manifestadas pelos países membros, em relação a três processos em andamento: um aumento constante do número de trabalhadores com idade de se aposentar, num cenário de redução de benefícios dos programas de seguridade social (tanto pelo Governo quanto pelos empregadores); endividamento em níveis recordes, principalmente dos jovens, por conta do acesso facilitado ao crédito e da desregulamentação de mercados financeiros; e, o aumento do número de transações financeiras eletrônicas, num cenário de exclusão financeira, com indivíduos de classes sociais mais vulneráveis que não participam do sistema bancário (OCDE, 2005).

Sobre esses processos, Savoia, Saito e Santana (2007, p. 1124) se manifestaram da seguinte forma:

Paralelamente, começa um processo de crescente transferência de responsabilidades aos indivíduos, até então sob a égide do Estado. A principal delas é a formação da poupança previdenciária, conforme disposto na Emenda Constitucional nº 5, de 1998, que estimula os planos de previdência complementar. Da mesma forma, decisões sobre o financiamento da casa própria, o consumo e o endividamento das famílias são alteradas em função desse cenário, com informações limitadas sobre os instrumentos financeiros à população.

Todas essas mudanças serviram como pano de fundo para a propagação da Educação Financeira no país.

Em 2003, Lula assume o governo no auge da crise de balanço de pagamentos, e sob a desconfiança do mercado financeiro em relação ao novo governo que se iniciava. Em um primeiro momento, o governo Lula preocupou-se fundamentalmente em acalmar os mercados, mantendo as políticas anteriores e até mesmo aumentando o *superávit* fiscal prometido por FHC ao FMI (Sallum Jr.; Goulart, 2016).

A partir de 2006/2007, o país teria iniciado um ciclo virtuoso de crescimento econômico, impulsionado pelos seguintes motivos: 1- retomada da participação do Estado na condução do processo econômico (planejando, investindo diretamente ou através das empresas estatais, e induzindo investimentos do setor privado); 2- ampliação da oferta de crédito que, juntamente com a política de aumentos reais do salário-mínimo e a política social (em especial o Bolsa-Família), propiciaram uma melhor distribuição de renda e com isso uma maior participação do mercado interno no crescimento econômico; e 3- a reorientação da política externa, em particular a política de comércio exterior, que permitiu a ampliação e diversificação (destino e natureza dos produtos) das exportações brasileiras (Filgueiras *et al.*, 2010). Assim,

depreende-se que o governo de Lula, em um primeiro momento, caracterizou-se por ideias liberais e, posteriormente, alinou-se a um modelo social-desenvolvimentista.

Foi no ano de 2006, durante o Governo Lula, que iniciaram-se as tratativas que resultaram na promulgação em 2010, do Decreto nº 7.397, que instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF. Um passo importante para impulsionar a ENEF foi a inclusão da Educação Financeira na Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para entendermos como se deu esse movimento, precisamos retornar à década de 1990.

O Plano Diretor da Reforma do Estado, aprovado em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, passou a apresentar as políticas sociais como atividades não exclusivas do estado. Dessa forma, ao não fazer parte do núcleo estratégico, deveriam ser conduzidas pela sociedade através da privatização em várias formas (privatização, terceirização, publicização, etc). Houve, portanto, uma redefinição das políticas sociais, que deixaram de ser consideradas serviços exclusivos do estado, passando a ser consideradas “propriedade pública não estatal” ou “privada” (Peroni, 2020).

A educação, nesse contexto, torna-se objeto de uma intensa disputa, por parte organismos internacionais, organizações não governamentais, etc. O alvo passa a ser tanto o controle quanto o conteúdo, definido pelos currículos escolares. Com relação a esse ponto, Cruz e Silva (2023) chamam a atenção sobre o fato de que os currículos são influenciados por questões que vão além dos processos de ensino e aprendizagem:

Nas pesquisas sobre políticas curriculares, ou mais amplamente sobre o currículo, não é nova a constatação de que os determinantes e as influências que permeiam o currículo escolar não se restringem às questões relacionadas à eficácia dos processos de ensino e aprendizagem (Cruz; Silva, 2023, p. 3).

Nessa linha, Kramer (1997 *apud* Cruz; Silva, 2023, p. 4) indica alguns questionamentos fundamentais para uma investigação crítica sobre políticas curriculares, como por exemplo: Quem produziu o texto? Em quais condições? Quais são seus objetivos explícitos e implícitos? Estes se justificam em face de uma demanda concreta da Educação? Quais são seus Fundamentos? A quem a proposta se dirige? Ela estabelece diálogo com esses sujeitos?

É preciso se ter em mente que as reformas nos sistemas educacionais e nos currículos são caracterizadas por tensões e conflitos, entre os que buscam a manutenção do *status quo* e os que lutam por mudanças. O currículo, portanto, surge como o produto de batalhas ideológicas em torno da visão de educação que diferentes grupos sociais almejam para

a sociedade, e apresenta as concepções dominantes de educação, sociedade, estado e ensino vigentes (Cruz; Silva, 2023).

A previsão de uma base comum já constava no art. 210 da Constituição Federal do Brasil de 1988: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

No epicentro das discussões sobre os currículos escolares na década de 1990, a demanda de uma Base Nacional Comum ganha força com a publicação em 1996, da Lei das Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei Federal nº 9.394/96):

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996)³.

Nessa esteira, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (em 1997, 1998 e 2000), que de acordo com Peroni e Caetano (2015, p. 341) “já sinalizavam para um currículo comum orientado pelas reformas da educação no governo FHC, com forte viés centralizador”.

Desde a década de 1990, observa-se no Brasil, a exemplo do que acontece em outros países, um movimento de organização que uniu os empresários em fóruns, na elaboração de documentos e no protagonismo na formulação de uma agenda educacional voltada para a reforma da escola e da educação, visando torná-las mais eficientes para atender às necessidades do mercado, bem como para formar trabalhadores que dominem as novas competências tecnológicas e organizacionais (Rossi; Bernardi; Uczak, 2017).

Em 2006, um grupo de intelectuais ligados aos interesses do capital, promoveu conferências e propôs uma mobilização da iniciativa privada e das organizações sociais do terceiro setor para atuar junto com o Estado, “em prol da educação”. Este pacto foi denominado Movimento Todos Pela Educação - TPE (Bernardi; Uczak; Rossi, 2018).

A despeito da retórica utilizada pelo movimento, cuja missão é “Engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade”, inclusive com a defesa de bandeiras de lutas históricas

³ Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

pela democratização da educação, embora ressignificadas, o que se viu (e tem visto) é uma forte influência dos empresários sobre o governo federal, tanto na pauta educacional quanto na venda de produtos educativos (Bernardi; Uczak; Rossi, 2018; Peroni, 2020).

Para Voss (2011, p. 52), o Movimento Todos Pela Educação pode ser caracterizado da seguinte forma:

Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, o TPE constitui-se, de fato, como uma rede política que congrega agentes sociais, intelectuais, empresas, instituições públicas e privadas e grupos de interesses heterogêneos, articulados em torno de um discurso comum.

Voss (2011), portanto, faz uma observação essencial sobre o movimento TPE, ao evidenciar a dicotomia entre sua apresentação inicial, como uma iniciativa da sociedade civil, e sua verdadeira natureza como uma rede política, que reúne grupos (inclusive instituições públicas) e interesses heterogêneos, articulados em torno de um discurso comum e socialmente aceito.

No ano de 2013, foi publicado outro normativo curricular: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNs. E finalmente, em 2014, é publicada a Lei Federal nº 13.005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. O Plano estabelece 20 metas que deverão ser cumpridas durante sua vigência de 10 anos, e, em 4 dessas metas, a demanda por uma base nacional comum é reforçada. Para Bernardi, Uczak e Rossi (2018, p. 40): “o PNE confirmou a necessidade da Base Comum e tornou-a uma exigência”.

Houve intensa participação do TPE na elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE, nas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como no Plano de Ações Articuladas – PAR⁴. Bernardi, Uczak e Rossi criticaram a forma de atuação do movimento:

Ora, já verificamos o modus operandi do TPE quando este coletivo foi interlocutor do Estado e induziu a definição de propostas e programas educacionais junto ao Plano de Ações Articuladas (PAR) e ao Guia de Tecnologias Educacionais, tornando-se posteriormente o fornecedor das tecnologias e programas de formação para docentes e gestores, caracterizando-se assim como clientes do Estado, ou seja “os mesmos que dão o tom para criação de algumas políticas educacionais brasileiras são os que irão ofertar as ‘soluções’ para os ‘problemas’ educacionais” (Bernardi; Uczak; Rossi, 2015, p. 68).

⁴ O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira, suplementar e voluntária, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo aprimorar a educação básica pública brasileira.

Nesse contexto, iniciou-se em 2015 a elaboração da BNCC. Segundo Cruz e Silva (2023, p. 5), o objetivo atribuído à Base “foi o de ser uma referência para o conteúdo da Educação Básica em âmbito nacional, que deveria servir, especialmente, como parâmetro para as avaliações em larga escala, livros didáticos e cursos de formação de professores”. Os autores ressaltam que conforme as DCNs, essa demanda partiu do Conselho Nacional de Educação (CNE), o que ajudaria a compreender parte das influências que inseriram a política na agenda, pois um dos principais defensores e promotores da BNCC foi (e continua sendo) o Movimento pela Base Nacional Comum (MPBNC), composto por atores e instituições tanto do setor público quanto privado, com conexões dentro do próprio CNE, no Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (Cruz; Silva, 2023).

O MPBNC, que se define como uma “rede não Governamental e apartidária de pessoas e instituições que se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio”, é composto, por exemplo, por representantes de entidades como: UNDIME, Natura, Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Senna, Banco Mundial, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Todos Pela Educação - TPE, Secretarias de Educação, MEC, INEP, etc. Destaca-se ainda uma verdadeira interseção observada entre o MPBNC e o TPE, já que 53% dos sujeitos do MPBNC são membros do TPE (Bernardi; Uczak; Rossi, 2018).

Existem ainda duas curiosidades sobre o MPBNC: a composição, já que parece contraditória a presença de representantes do INEP, e de ocupantes de cargos estratégicos do MEC, com grande influência sobre propostas educacionais, em um movimento que se diz “não governamental”; e o fato do movimento ter sido criado em 2013, dois anos antes da publicação da Portaria nº 592, de 17/06/15, que instituiu a comissão de especialistas para a elaboração da proposta da BNCC, evidenciando a influência de um grupo composto majoritariamente por empresários, na formulação da agenda de políticas educacionais (Bernardi; Uczak; Rossi, 2018).

Embora o MPBNC tenha sido criado apenas em 2013, muitas das instituições que o integram já possuíam uma extensa história de envolvimento na formulação de políticas educacionais, marcada especialmente pela defesa da adequação do currículo da Educação Básica aos padrões e princípios preconizados por organizações multilaterais internacionais, tais como a OCDE, atuando principalmente: nas esferas institucionais de participação social, como as consultas públicas; com relações permeáveis e interligadas com agentes do setor público; e

com a construção de consenso em torno de sua agenda (utilizando seus próprios meios de comunicação ou dos principais veículos de imprensa) (Bernardi; Uczak; Rossi, 2018).

Partindo-se da premissa de que as escolas exercem um papel importante na valorização, adaptação ou questionamento de tendências políticas, econômicas e sociais, é necessário admitir que o currículo é um projeto cultural que contribui para legitimação de uma parte da cultura em detrimento de muitas outras possibilidades (Cruz; Silva, 2023).

A utilização das políticas educacionais como instrumentos de regulação foi destacada por Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022, p. 1336): “As políticas educacionais, principalmente a partir da década de 2000, tornaram-se instrumentos de regulação transnacional e nacional no processo de legitimação da fase atual de acumulação flexível, financeira e neoliberal do capital”.

Na concepção de Freitas (2018), existe um “movimento global de reforma da educação”, que visa ajustar a escola às necessidades de uma economia competitiva e globalizada, e que por muitas vezes ignora a diversidade cultural e os interesses dos Estados nacionais, privilegiando os interesses supranacionais do capital financeiro:

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de “bases nacionais comuns curriculares”, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (accountability) na educação (Sahlberg, 2011), atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional (Chauí, 2018) (Freitas, 2018, p. 11-12).

Esse entendimento vai ao encontro do consenso de que as políticas educacionais são cada vez mais influenciadas por forças econômicas globais, em detrimento da autonomia e da diversidade cultural dos sistemas educacionais nacionais. Esse movimento mundial de reforma da educação é coordenado por organismos internacionais, organizações não governamentais e redes de *think tanks*⁵, que atuam produzindo e disseminando um conjunto de documentos, relatórios de pesquisa e dados estatísticos que são utilizados para construção de narrativas sobre a qualidade da educação e do trabalho docente, no intuito de conduzir as políticas educacionais, e que têm se tornado hegemônicas nos diferentes países (Oliveira, 2020; Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022).

⁵ Organizações ou instituições que atuam no campo dos grupos de interesse, produzindo e difundindo conhecimento sobre assuntos estratégicos, com vistas a influenciar transformações sociais, políticas, econômicas ou científicas, sobretudo em assuntos sobre os quais pessoas comuns (leigos) não encontram facilmente base para análises de forma objetiva. Os *think tanks* podem ser independentes ou filiados a partidos políticos, governos ou corporações privadas

Para ilustrar esse cenário, Peroni (2020) faz importantes observações sobre a publicação “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, do Banco Mundial, que aborda o gasto com educação, e que traz como conclusão, por exemplo, que o poder público deveria investir menos nessa área, uma vez que o estado gasta muito e gasta mal, sugerindo, inclusive, a não reposição de professores aposentados. A autora conclui que o documento responsabiliza os professores pela reprovação e pela baixa qualidade de ensino, e que indica que estes são mal formados, mal contratados e os maiores culpados pelas ineficiências da educação:

O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e a formação é de baixa qualidade. E além da pouca seletividade na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados ao desempenho. A mudança desse paradigma exigirá reformas coordenadas de políticas públicas nas esferas federal, estadual e municipal (Banco Mundial, 2017 *apud* Peroni, 2020, p. 10).

Outra observação de extrema relevância efetuada por Peroni (2020, p. 11) é a contradição do Banco Mundial, que: “reforça a ideia de diminuição de gastos em educação, ao mesmo tempo que fomenta a parceria com instituições privadas. Tais vínculos, no entanto, oneram sobremaneira os estados e municípios”. O impacto desses vínculos foi demonstrado por estudo de Adrião e Domiciano (2018, p. 8 *apud* Peroni, 2020, p. 11): “[...] o crescimento do investimento em educação, principalmente entre 2010 e 2014 (140%), é certo também que os recursos de MDE destinados ao setor privado acompanharam tal incremento – triplicaram entre 2010 e 2014”.

Essa controversa atuação do Banco Mundial ratifica o entendimento de que os reais interesses sobre a educação vão muito além da melhoria da qualidade. Contudo, o que tem se observado é que tais interesses vão sendo alcançados de forma “velada”.

Outra publicação do Banco mundial que ilustra esse cenário é o documento “Professores excelentes – como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”. De acordo com Weiner e Compton (2016 *apud* Hypólito, 2019, p. 190- 192), existem cinco premissas que baseiam o referido documento. São elas:

Premissa 1: a pobreza na América Latina e Caribe pode ser mais efetivamente reduzida por intermédio da reforma educacional;

Premissa 2: a América Latina e o Caribe constituem um contexto político, econômico, social e educacional único em que a mesma política educacional pode ser aplicada com efeito igual e positivo;

Premissa 3: melhorar a qualidade docente, conforme capturada pelo desempenho dos estudantes em testes padronizados e medidas de valor agregado (vam), é a forma mais eficaz de melhorar os resultados educacionais na América Latina e Caribe.

Premissa 4: a baixa qualidade docente, medida pelo uso do tempo de ensino, demonstra que a composição do magistério deve ser mudada.

Premissa 5: o obstáculo primário para melhorar a educação pela elevação da qualidade docente é o poder político dos sindicatos de professores, os quais, por esse motivo, devem ser profundamente enfraquecidos.

De forma bem resumida, podemos observar os recados implícitos no documento: a solução para as desigualdades sociais perpassa pela a reforma da educação nos termos ditados pelos organismos multilaterais; a mesma política pode ser aplicada a toda a América Latina e Caribe, ou seja, pouco (ou nada) importa a diversidade cultural e os interesses dos Estados nacionais; testes padronizados aplicados aos alunos indicarão a qualidade do trabalho docente; a reforma deve alcançar também a formação e composição do magistério; os sindicatos docentes atrapalham as reformas “necessárias”, logo, são obstáculos para a melhoria da qualidade do ensino e devem ser enfraquecidos.

A forma de atuação é bem clara: Os organismos internacionais adotam um agradável discurso que a educação é um elemento fundamental na redução das disparidades sociais, omitindo, entretanto, a responsabilidade da economia e/ou política. Contudo, o foco da educação é deslocado da escolaridade para a aprendizagem de qualidade, que é medida pelos resultados obtidos em avaliação de larga escala, o que ocasiona uma maior responsabilização do aluno e do professor pelo sucesso ou fracasso escolar (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022).

Conceitos como "qualidade da educação" e a "boa docência" emergem nesse cenário. Entretanto, são esses mesmos organismos internacionais que estabelecem diretrizes para identificar, avaliar e determinar o que é a "qualidade da educação" e a "boa docência". Com forte fundamentação na Teoria do Capital Humano⁶, essas diretrizes estão associadas a métodos de classificação de alunos, escolas e sistemas educacionais, impondo critérios de eficácia e eficiência educacional para diversos países e orientando mudanças na estrutura dos sistemas educacionais nacionais (Oliveira, 2020).

A OCDE, apesar de ser um organismo econômico, assumiu o protagonismo na agenda educacional na atualidade, e tomou para si a tarefa de promover uma orientação hegemônica na condução dos sistemas educacionais. Por meio de suas pesquisas, tem destacado a relação entre produtividade, capital humano e políticas educacionais. Dessa forma, ela rotineiramente recomenda que os países reformulem seus sistemas de educação e programas de

⁶ A teoria do capital humano exerceu papel fundamental no incremento da educação comparada, em especial no final dos anos 1960 e 1970, ao aliar educação ao crescimento econômico.

formação de professores, sugerindo medidas que evidenciam que mais capital humano leva a mais produtividade (Oliveira, 2020).

A partir dos anos 2000, a OCDE passou a avaliar o desempenho escolar, e a monitorar as políticas para formação de professores em diversos países. Para tanto, criou o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, a fim de melhorar as políticas e resultados educacionais, e a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem – TALIS, para fornecer dados sobre a formação e as condições de trabalho dos professores nos países participantes. Com a criação de tais programas, ficou nítido o interesse da OCDE tanto pela formação das crianças e jovens quanto pela formação dos professores (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022).

Sobre a utilização de avaliações em larga escala para definir a qualidade educacional, Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022, p. 1339) se manifestaram assim:

Ao restringir a noção de qualidade educacional aos resultados das avaliações em larga escala (PISA, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB), produz-se uma narrativa hegemônica, (...) da urgência de rever o ensino e a formação dos professores a fim de reduzir as desigualdades educacionais e garantir a promoção da qualidade e equidade na educação escolar.

A conexão entre sistemas de avaliação da educação em larga escala (nacionais/internacionais), as políticas curriculares nacionais e a formação docente com padronização de competências profissionais cognitivas e socioemocionais, é a forma encontrada para exercer uma estratégia implícita de controle, voltada à perpetuação da hegemonia econômica e política atual, que é marcada por extremas desigualdades e conflitos sociais (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022).

Nessa linha, Hypólito (2019) entende que o Movimento Global de Reforma da Educação (GERM)⁷ busca implementar um modelo gerencialista, com interesses bem definidos sobre um bilionário mercado educacional, que engloba a venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviço, com o objetivo de substituir as funções atualmente desempenhadas pelas escolas e pelo sistema público de ensino. Para o autor, tal modelo:

[...] implica em parcerias público-privadas, com a terceirização da produção de materiais didáticos e venda de sistemas apostilados, com a inclusão de sistemas de gestão educacional, na forma de aplicativos ou plataformas digitais, que monitoram todo o sistema administrativo e pedagógico, retira das escolas e do professorado o

⁷ Movimento caracterizado pela padronização curricular; transferência da responsabilidade da gestão dos sistemas escolares para as esferas locais; e accountability ou o processo de responsabilização e prestação de contas.

controle sobre o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado (Hypólito, 2019, p. 194).

Assim, podemos considerar que a OCDE promove uma governação por números, disseminando ideias hegemônicas que associam diretamente qualidade da educação a valor econômico, simplificando realidades sociais e culturais diversas e complexas a indicadores numéricos, exercendo uma influência significativa sobre um número crescente de países que extrapola o conjunto de seus membros (Oliveira, 2020).

Lopes (2021) resume a governação por números que se dá através dos Sistemas de Avaliação:

Os sistemas de avaliação nacional têm sua origem na emergência de um Estado avaliador, um modelo de gestão pública que segue as estratégias definidas por agências internacionais e adota medidas políticas e administrativas ajustadas às leis do mercado. As avaliações institucionais realizam testes padronizados e classificam os estudantes a partir de indicadores objetivos, elaborados no próprio país e em organizações internacionais, visando assegurar a eficiência e garantir o controle do que deve ser ensinado (Lopes, 2021, p. 245-246).

No cenário internacional, já demonstramos o papel dos organismos multilaterais sobre as políticas educacionais, em especial, as curriculares. No cenário nacional, descrevemos as influências dos movimentos empresariais que participam da formulação da agenda de tais políticas. Passaremos agora a abordar o cenário político no qual se deu a elaboração da BNCC.

Em 2013, foi elaborado o PL nº 6.840, para alterar dispositivos da LDB, voltados ao ensino médio, visando instituir: jornada em tempo integral; formação mais técnica do que propedêutica; organização dos componentes disciplinares em áreas de conhecimento; currículo formado por uma parte comum e outra diversificada. Os debates em torno do PL foram marcados, de um lado, pela participação e consultoria de grupos sociais do setor privado, e de outro, pela falta de diálogo com organizações educacionais e setores da sociedade civil. No fim, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio influenciou no sentido de não aprovação do PL, resultando em sua suspensão (Lopes, 2021).

Com o Plano Nacional da Educação – PNE passando a exigir uma base nacional comum em 4 das 20 metas estabelecidas, iniciaram discussões sobre “direitos e objetivos de aprendizagem”. É o que se observa, por exemplo, na estratégia traçada para cumprimento da meta 7⁸:

⁸ Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

A partir de então, o MEC iniciou a elaboração de documentos que apresentassem os “direitos e objetivos de aprendizagem”. Ressalta-se, contudo, a grande resistência de organizações educacionais e setores da sociedade civil à BNCC. Visando reduzir tais resistências, o governo passou a defender que o texto seria elaborado de maneira democrática e participativa. Ações como a formação de uma comissão diversificada de especialistas para colaborar na construção do texto e o estímulo à participação social⁹ reforçaram tal discurso. Em pouco tempo, contudo, ficou evidente os limites da participação social, algo agravado a partir das rupturas ocorridas no Governo Federal (Cruz; Silva, 2023).

Sobre a limitação da participação social, é importante frisar a existência de críticas, na literatura acadêmica, às possibilidades de participação na consulta pública, conforme esclarecem Costa e Silva (2018 *apud* Cruz; Silva, 2023, p. 8):

Nos estudos de Costa (2018) e Silva (2018), os aspectos técnicos da plataforma de participação social são questionados, bem como a própria transparência no tratamento dos dados, à medida que se identifica que o elevado número de contribuições não significa necessariamente um elevado número de contribuintes, pois dos 300 mil cadastros, 50% não fizeram intervenções em todas as categorias.

Se durante o Governo de Dilma, havia questionamentos sobre a importância dada à participação popular na elaboração do texto da BNCC, durante o Governo Temer, ficou claro o pouco “espaço” concedido à construção participativa e democrática.

Pouco mais de uma semana após a publicação da 2ª versão da BNCC, ocorre o afastamento provisório de Dilma, em 12/05/2016, decorrente do processo de impeachment aberto em 2015. Assume então o vice Michel Temer, que por não ter a pretensão de se reeleger, passou a tomar medidas impopulares, como a PEC nº 241/2016, que ficou conhecida como “PEC do teto de gastos”, por limitar a possibilidade de investimentos na saúde e educação por 20 anos (Cruz; Silva, 2023).

⁹Criação da plataforma “Portal da Base” e publicação de relatórios dos principais apontamentos das consultas públicas e suas repercussões para o texto da BNCC.

O processo de impeachment de Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à presidência, inauguraram uma nova orientação na política curricular nacional, caracterizada pela interrupção nos arranjos da BNCC que estavam sendo construídos, com repercussões principalmente no Ensino Médio (Lopes, 2021). Os primeiros passos do novo governo indicam uma mudança de rumo nas relações do poder executivo nacional com o Fórum Nacional de Educação (FNE) e com o Conselho Nacional de Educação (CNE), instâncias relevantes para a implementação das políticas educacionais no país (Aguiar, 2019).

No MEC, assume Mendonça Filho, que inicia sua gestão revogando a portaria que instituiu a comissão de especialistas para a elaboração da BNCC, e nomeando um Comitê Gestor, coordenado por Maria Helena Guimarães Castro (nova secretária executiva do MEC, e que já havia ocupado o mesmo cargo no governo FHC), para acompanhar as consultas públicas da segunda versão da Base, convidar novos especialistas para redação do texto final da BNCC e fornecer subsídios para a elaboração do texto da reforma do Ensino Médio. Volta à cena também, Maria Inês Fini, ex diretora do PISA-Brasil e da avaliação para certificação de competências do MEC entre 1996 e 2002 (Cruz; Silva, 2023).

Outra atuação de Medonça Filho diz respeito à recomposição de algumas cadeiras no CNE, que modifica a comissão bicameral responsável pelo acompanhamento e deliberação sobre o texto da BNCC. A alteração abre espaço para a nomeação de Eduardo Deschamps, ex-presidente do CONSED e conhecido por suas estreitas conexões com o MPBNC, para o cargo de conselheiro e membro da comissão (Cruz; Silva, 2023).

Tal mexida demonstra o intuito do Governo de adequar a estrutura normativa do CNE a seu projeto político, pois, considerando a exigência legal de tramitação das propostas voltadas à educação por essa instância, era interessante que o Conselho tivesse uma postura favorável às propostas e às ações do MEC (Aguiar, 2019).

Em 31 de agosto de 2016, ocorre o afastamento definitivo de Dilma. Temer, agora efetivado como Presidente, dá as coordenadas da nova política curricular nacional ao editar a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, em 22 de setembro de 2016, com o objetivo de Reformar o Ensino Médio, baseando-se nos pressupostos apresentados no PL 6.840 de 2013, e contrariando boa parte do texto da BNCC que havia sido construído até o momento. Demonstrando a clara tentativa do Governo de silenciar o debate e impedir a mediação de órgãos intermediários do campo educacional, essa MP tramitou em caráter de urgência (Lopes, 2021).

Dentre outras medidas polêmicas, a MP impôs uma mudança profunda na organização curricular do Ensino Médio, já que a proposta:

[...] dividia o currículo do ensino médio em dois momentos: o primeiro, com uma formação básica comum, e o segundo, com cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional), dos quais cada estudante escolheria apenas um. Excluía do currículo escolar a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e de Filosofia, conquistada pela Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008), e garantia apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio, bem como a obrigatoriedade de uma língua estrangeira, o Inglês (Lopes, 2021, p. 252).

A MP foi duramente criticada por intelectuais e organizações educacionais. O currículo sugerido pela Medida Provisória inviabilizava a exploração de uma vasta variedade de conhecimentos e, ao excluir as disciplinas de Sociologia e Filosofia, comprometia a formação dos alunos em um ambiente onde qualquer crítica social é percebida como uma ameaça à ordem estabelecida baseada no arbítrio e no autoritarismo (Silva, 2018 *apud* Lopes, 2021).

O reaparecimento de figuras que fizeram parte do governo FHC não parece ser mera coincidência. Observou-se a existência de similaridade ideológica entre as reformas curriculares de Temer e FHC:

De acordo com Kuenzer (2000), a reforma curricular do governo Michel Temer tem similaridade ideológica com a do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) ao retomar uma agenda liberal. Baseada no slogan *O Ensino Médio agora é para a vida*, a política curricular de FHC visava oferecer uma formação básica sucedida de ênfases, escolhidas pelos alunos, com o objetivo de desenvolver competências específicas (Lopes, 2021, p. 254-255).

No novo grupo do MEC, havia diversos profissionais, como assessores de projetos, consultores, conselheiros, leitores críticos etc., que participaram de alguma forma do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica e dos PCNs do período do Governo FHC, e que passaram a interagir com o CNE com o objetivo de retomar os princípios fundamentais daquelas propostas do final da década de 1990 (Aguiar, 2019).

Com o Slogan remodelado para “*Agora é você quem decide seu futuro*”, o governo Temer passou a defender que a Reforma do Ensino Médio era uma resposta a problemas educacionais como o alto índice de abandono escolar e o baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas. No entanto, setores do campo educacional questionaram a viabilidade da reforma e suas reais consequências, já que apesar de se apresentar com um tom agradável de autonomia do estudante, na verdade mascara a reprodução das desigualdades sociais/educacionais, posto que a MP não obriga que os sistemas de ensino ofereçam todas as opções formativas (Lopes, 2021).

Após a repercussão negativa das propostas da MP, sua elaboração foi oficialmente paralisada, e retomada somente com a aprovação da Lei nº 13.415 de 2017, que passou por alterações, como por exemplo, a inclusão obrigatória de estudos e práticas de sociologia e filosofia na BNCC referente ao Ensino Médio¹⁰. Entretanto, a lei permaneceu com dispositivos polêmicos, passando a permitir, por exemplo, a formalização de convênios com Instituições de educação a distância (art. 4º) e a contratação de profissionais de notório saber (art. 6º).

Na visão de Lopes (2021), a possibilidade de contratação de profissionais de notório saber, sem necessariamente ter uma formação pedagógica, contradiz o PNE, que exige que os docentes da Educação Básica tenham formação pedagógica por meio de curso de graduação na área. Ademais:

As ofertas do itinerário formativo profissional e de curso por meio da EaD evidenciam a destinação do financiamento público para o setor privado, o comprometimento da qualidade da educação técnica profissional e a precarização do trabalho docente (Silva, 2018 *apud* Lopes, 2021, p. 258).

A Lei nº 13.415/2017 promoveu ainda outra alteração na LDB, que passou a utilizar os termos “direitos e objetivos de aprendizagem” (art. 35-A¹¹) e “competências e habilidades” (art. 36. §1º¹²). Paralelamente a esse movimento de tramitação da MP nº 746/2016 até sua conversão na Lei 13.415/2017, ocorria a elaboração da terceira versão da BNCC, sendo entregue pelo MEC ao CNE, o texto final correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 06/03/2018 e do Ensino Médio, em 02/04/2018. Contudo, a versão final referente ao Ensino Médio foi duramente criticada pois, embora uma consulta pública tenha sido realizada antes da homologação, o documento é considerado descontinuado, pois o arranjo curricular proposto diverge das duas versões anteriores.

Uma das principais mudanças foi a substituição dos “objetivos de aprendizagem”, previstos desde o PNE, por “competências e habilidades”, com a BNCC indicando dez “competências gerais” para o ensino médio e “competências específicas” para cada área de conhecimento. Para Lopes (2021, p. 271):

¹⁰ Lei nº 13415/2016 - art. 35-A, § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

¹¹ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento;

¹² Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

A BNCC tem como conceito central a noção de *competência*, entendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos cognitivos ou procedimentais por meio de habilidades que respondam às demandas do cotidiano. Essa centralidade dada às competências evidencia a perspectiva de um modelo de currículo presente no Brasil na década de 1970, quando da instituição do ensino de 1º e 2º graus, e que orientou, nos anos 1990, a elaboração de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Segundo Ileizi Silva (2007 *apud* Lopes, 2021, p. 271), “o currículo organizado por competências é elaborado em torno da aplicabilidade imediata, de forma que empobrece os conteúdos e simplifica o conhecimento científico”. A falta de aprofundamento nos conhecimentos científicos teóricos e práticos relacionados à educação, associada à priorização do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais e cognitivas, baseadas em conhecimentos limitados para solucionar problemas cotidianos, não contribui para a formação do indivíduo como sujeito histórico emancipado (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022).

Com esse direcionamento dado à BNCC, observa-se a existência de uma conexão íntima entre a educação e a economia, já que investir no desenvolvimento de competências e habilidades individuais é visto como impulsionador do crescimento econômico (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022). Sobre o tema, Cruz e Silva (2023, p. 10) entendem que “a predominância, em todas as versões, da agenda empresarial expressa no MPBNC indica que a concepção de currículo nunca foi negociável”.

Nessa linha, Cruz e Silva (2023) asseveram que a versão final desconsiderou as contribuições e críticas realizadas durante a audiência pública, passando a impressão de que o documento expressa apenas a vontade do Governo, representado pelo comitê gestor:

Transcorrido aproximadamente um ano após ter sido sancionada a Lei, o MEC encaminha ao CNE uma terceira versão da BNCC do Ensino Médio, sem nenhum esclarecimento sobre as repercussões da segunda audiência pública. Os relatórios parciais dessas audiências mostram que muitas das críticas ao texto permaneceram, bem como um enorme estranhamento dos professores da rede pública com a sua proposição. Não foi fornecida, em um primeiro momento, nem mesmo a informação dos especialistas convocados para elaboração desse documento, o que reforça a tese de que esse documento expressava unicamente a voz dos sujeitos que passaram a conduzir a elaboração da BNCC a partir de então, aqueles que compunham o comitê gestor (Cruz; Silva, 2023, p. 9).

O texto final da BNCC bem como sua forma de condução causou revolta entre estudantes e profissionais da educação, que passaram a realizar protestos, ocupando duas das cinco as audiências públicas que estavam previstas para acontecer. Os protestos culminaram com a renúncia do presidente da Comissão Bicameral do CNE, Antônio Cezar Callegari, sob a alegação de que o processo havia sido inteiramente desfigurado (Cruz; Silva, 2023).

Callegari publicou uma carta elencando os motivos de sua renúncia. Destacamos os seguintes trechos:

[...] A primeira conclusão a que chego é que não é possível separar a discussão da BNCC da discussão da Lei nº 13415 (...) que chamam de “reforma do ensino médio”. Uma coisa está intrinsecamente ligada à outra. [...] Eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o ensino médio não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente distinta do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras. Tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da educação básica [...] na contramão de tudo o que se pensou, a nova Lei do ensino médio estabelece que esses direitos serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido em, no máximo, 1800 horas. [...] A nova Lei abre o ensino médio para que ele seja oferecido a distância. Nesse simulacro de educação, pacotes EAD poderão substituir professores e dispensar laboratórios e bibliotecas [...] Destaco esses problemas para não discorrer sobre outros, como, por exemplo, o dispositivo da Lei que permite que recursos públicos da escola pública passem a ser compartilhados por instituições privadas; ou a possibilidade de que profissionais práticos com notório saber e não licenciados possam ministrar aulas na educação básica (Callegari, 2018).

Em suma, Callegari renunciou por entender que a reforma traz consequências negativas para a educação pública, já que promove uma ruptura com a educação básica, fragmentando-a e reduzindo direitos dos estudantes, limita a carga horária a 1800 horas (que seria insuficiente para garantir uma formação integral), flexibiliza que o ensino seja oferecido a distância, e permite a utilização de recursos públicos em instituições privadas, bem como que profissionais sem licenciatura atuem como docentes.

Por fim, Callegari (2018) destacou ainda outros problemas da reforma, clamando por intervenção do CNE:

[...] Ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acrícos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados [...]. O atual governo diz que o “novo ensino médio” já teria sido aprovado pela maioria dos jovens. Não é verdade. Nenhuma mudança chegou às escolas e talvez para a maioria elas nunca cheguem. Alardeia a oferta de um leque de opções para serem escolhidas pelos estudantes, mas na sua BNCC não indica absolutamente nada sobre o que esses “itinerários formativos” devem assegurar [...] Mais do que nunca, o CNE deve assumir seu papel de Órgão de Estado, guardião dos interesses educacionais da Nação e protetor da Educação contra os males das descontinuidades e dos oportunismos (Callegari, 2018).

Com a renúncia de Callegari, quem assume como presidente da Comissão é Eduardo Deschamps, que dá seguimento as audiências apesar dos inúmeros protestos. Para Cruz e Silva (2023, p. 9-10) ficou “evidente que a tramitação da BNCC no CNE cumpriu um papel

meramente protocolar, pois as decisões já estavam tomadas”. Por fim, com a aprovação do texto, foram revelados os especialistas que participaram da elaboração do documento, um grupo expressivamente menor que a primeira comissão, e bastante alinhado às tendências corporificadas pelo Comitê Gestor (Cruz; Silva, 2023).

A versão final da BNCC enfatiza a necessidade de adequação às mudanças do capitalismo:

Toda a influência das DCN/EM de 2012 é substituída pelas proposições presentes nos documentos normativos da reforma do Ensino Médio e pela pedagogia das competências. Sobre os desafios para a etapa, a ênfase passa a recair na necessidade de adequação às mudanças na reestruturação do modo de produção capitalista, que segundo o texto, afetam aos jovens e devem ser levadas em consideração. Tal perspectiva adquire centralidade por meio de expressões que passam a ser utilizadas reiteradamente, tais como “empreendedorismo” e “educação financeira” (Cruz; Silva, 2023, p. 12).

Apresentamos no quadro a seguir, um resumo das principais informações referentes às três versões da BNCC:

Quadro 3 – Comparativo das versões da BNCC

	1ª Versão	2ª Versão	3ª Versão
Presidente	Dilma Roussef	Dilma Roussef	Michel Temer
Ministro	Renato Janine Ribeiro (06/04/15 a 01/10/15)	Aloizio Mercadante (02/10/15 a 12/05/16)	Mendonça Filho (12/05/16 a 06/04/18) Rossieli Soares (06/04/18 a 31/12/18)
Data de disponibilização do texto/ data de homologação	16/09/2015	03/05/2016	06/03/2018 (Etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental) 02/04/2018 (Etapa do Ensino Médio) 14/12/2018 Homologação da BNCC
Menção direta à ENEF	Não	Sim	Não
Frequência do termo “Educação Financeira”	1	22	7
Frequência do termo “Consumo”	46	33	61
Frequência do termo “Consumismo”	0	0	2
Frequência do termo “Empreendedorismo”	0	1	4

Frequência do termo “Direitos e objetivos de aprendizagem”	10	1	3
Frequência do termo “Protagonismo”	19	34	46
Frequência do termo “Autonomia”	36	55	86
Competências e habilidades	2	0	11

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Ainda durante o Governo de Temer, houve outra movimentação importante relativa à política curricular: em dezembro de 2018 foi enviado ao CNE, para apreciação e deliberação, o documento preliminar referente à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Mais uma vez, a forma de atuação do Governo Temer foi duramente criticada, ao não promover o diálogo com entidades educacionais:

Entretanto, ao apagar das luzes do governo Michel Temer e com o término de mandatos de Conselheiros que participaram do debate e da construção da Resolução CNE/CP nº 2/2015, o MEC entregou ao Conselho, em 13 de dezembro de 2018, uma proposta de reformulação dos cursos de licenciatura, denominada de Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018b), sem que houvesse prévia interação com a comunidade acadêmica (Aguiar, 2019, p. 14).

As Entidades passaram a se manifestar contra a forma impositiva com a qual a proposta foi conduzida, já que a BNC-Formação:

[...] não estabelece qualquer diálogo com as instituições formadoras, em especial com as faculdades de educação das Universidades públicas e com os programas de pós-graduação em educação, desprezando o conhecimento científico produzido no país sobre a formação dos professores e sobre a escola básica brasileira, assim como o faz com as entidades acadêmicas do campo educacional, as entidades representativas dos professores e estudantes (ANPED, 2018).

Em outubro de 2019, já sob a presidência de Jair Bolsonaro, o MEC divulgou a 3ª versão do Parecer da BNC-Formação (BRASIL, 2019a) para discussão e deliberação pelo CNE, que o aprovou em 7 de novembro de 2019, como Parecer CNE/CP nº 22/2019 (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022).

Na concepção de Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022), a BNC-Formação está alinhada às diretrizes da OCDE, uma vez que determina uma padronização da formação de

professores, baseada no desenvolvimento de competências intelectuais e comportamentais, que a despeito da retórica de que visa o alcance da qualidade educacional, funciona na verdade como um suporte às demandas do capitalismo em sua fase mundializada e financeira, o que impede o alcance da educação como prática social transformadora:

Esse vínculo entre as competências a serem desenvolvidas nos professores com a dos alunos na Educação Básica é um meio de afiançar, pela centralização curricular, o controle e a avaliação de que o projeto social hegemônico está sendo implantado (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022, p. 1345).

Para Aguiar (2019), com a BNC-formação, é concluído um ciclo iniciado ainda no governo FHC:

Com essa ação, fecha-se o ciclo iniciado no governo Fernando Henrique Cardoso com as políticas que instituíram os PCNs, cujos pressupostos assumidos por vários atores perpassaram diferentes governos. Simultaneamente, abre-se um novo ciclo com iniciativas do MEC requerendo o empenho dos gestores dos sistemas de ensino para que o ideário de formação do homem produtivo, na perspectiva neoliberal da educação, seja materializado no chão da escola (Aguiar, 2019, p. 15).

A BNC-Formação, conforme Bogatschov, Ferreira e Moreira (2022, p. 1350) “é necessária para formatar a mentalidade do professor, materializar a BNCC nas escolas, constituir um vasto mercado de produtos educativos em todos os níveis; e concretizar os elementos centrais da formação da classe trabalhadora no Brasil”. E a ideia de uma política de formação alienante não é em vão: ao recomendar a redução do embasamento teórico em detrimento dos aspectos práticos, a OCDE, ao oposto do que discursa, contribui para a precarização da formação docente, desqualificação da docência e para a produção de indivíduos mais inclinados a aceitar as ideologias hegemônicas (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022).

Essa é uma estratégia de manutenção da hegemonia do capital, que ao padronizar/precarizar a educação, baseada no discurso das competências, diminuindo a importância das disciplinas tradicionais e valorizando os procedimentos de motivação mais do que os de ensino, produz uma massa despreparada para questionar o sistema vigente, favorecendo a “formação do “cidadão produtivo” assujeitado à lógica mercantil”, uma força de trabalho dócil, a baixo custo e de formação rebaixada relativa a conhecimento científico. A estrutura educacional, portanto, é utilizada para moldar as percepções e atitudes dos indivíduos em relação ao sistema dominante (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022).

Por todo o exposto, ficou claro que a demanda da Base não partiu dos estudantes e profissionais da educação, mas sim de sujeitos externos à escola, que viram nela uma forma de disputar e competir pela concepção do currículo e dos princípios educacionais aplicados à Educação Básica, visando adequá-los aos interesses do mercado (Cruz; Silva, 2023). O currículo, materializado na BNCC, inclui não apenas os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas também um conjunto de estratégias pedagógicas que expressam valores a serem inculcados, mudanças que almejam promover e identidades que buscam formar (Lopes, 2021). E a identidade que se busca formar é a do indivíduo neoliberal, aquele que acredita que o seu sucesso ou fracasso depende exclusivamente do seu esforço, que aceita as regras, que não contesta as normas, que é proativo, etc. Nesse prisma, o interesse de grande parte dos promotores da Educação Financeira vai muito além da venda de produtos financeiros, o intuito é de disseminar o ideário neoliberal.

Não por acaso, o termo protagonismo ganha relevância na última versão da BNCC. A mensagem repassada é que se o indivíduo for formado conforme as exigências em termos de empregabilidade, seus objetivos podem ser alcançados, independentemente de suas condições sociais, culturais e econômicas. Nessa lógica, ocorre uma responsabilização dos jovens pelo seu sucesso ou fracasso (Cruz; Silva, 2023). É o que se observa, por exemplo, no trecho da BNCC transcrito a seguir: “É necessário, em primeiro lugar assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos independente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (Brasil, 2018d, p. 467). E é em todo esse contexto que a ENEF está inserida. Como já demonstrado ela surge a partir de recomendações de organismos multilaterais, que exercem uma espécie de regulação supranacional. É mais uma peça nesse quebra cabeça que se junta às reformas trabalhista, previdenciária, do Ensino Médio, a BNCC, etc.

O Projeto Neoliberal, retomado por Michel Temer e seguido por Jair Bolsonaro, promoveu essa série de reformas baseadas na necessidade de ajuste fiscal e de implementação das estratégias de superação da crise do capital, em que ocorreu o processo de naturalização da perda de direitos assim como um processo de “naturalização do possível”, onde a população é levada a aceitar políticas focalizadas “para evitar o caos social”.

Num contexto de perda de direitos, como por exemplo os promovidos pelas reformas da previdência, surge a necessidade de instrumentalizar o indivíduo para administrar sua poupança previdenciária, na mesma medida em que os responsabiliza. É o já mencionado

processo de redução do papel do Estado e conseqüente transferência de responsabilidade para os indivíduos.

Com relação à Reforma do Ensino Médio, nem mesmo o Governo Lula, do partido dos trabalhadores, visto como o oposto dos governos neoliberais de Temer e Bolsonaro, reverteu o desmonte realizado nessa etapa da educação. A “Reforma da reforma” do ensino médio, promovida pelo ministro da Educação Camilo Santana através da Lei nº 14.945/2024, apesar de ter apresentado alguns avanços, como a restauração da carga horária mínima de 2.400 horas de formação básica, não atendeu às expectativas da sociedade, sem do recebida com críticas contundentes, uma vez que muitos educadores e especialistas consideram que a nova lei não revogou completamente os aspectos prejudiciais da reforma anterior, mantendo elementos, concepções e perspectivas que comprometem a qualidade do ensino público.

4.2 Trajetória e conteúdo da ENEF/Programa de Educação Financeira das Escolas

Pode-se afirmar que o marco inicial formal para a Educação Financeira no Brasil foi a criação do Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiros, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização (COREMEC), em 25 de junho de 2006, pelo então presidente Lula, através do Decreto nº 5.685, com a finalidade de promover a coordenação e o aprimoramento da atuação das entidades da administração pública federal que regulam e fiscalizam as atividades relacionadas à captação pública da poupança popular (Brasil, 2006).

O COREMEC foi instituído no âmbito do Ministério da Fazenda, e integrado por representantes do Banco Central do Brasil (BCB), Comissão de Valores Mobiliários (CVM), Superintendência de Previdência Complementar (PREVIC) e Superintendência de Seguros Privados (SUSEP).

Um passo que ratifica que a Educação Financeira formal iniciou-se no Brasil com a criação do COREMEC, foi quando, em consonância com o §7º do art 2º do Decreto nº 5.685¹³, o Comitê pública em 31 de maio de 2007, a Deliberação nº 3, constituindo um Grupo de Trabalho (GT) para propor uma estratégia brasileira de educação financeira, conforme se observa em seu art. 1º:

Art. 1º Fica aprovada a criação de um Grupo de Trabalho - GT a fim de desenvolver e propor, no prazo de 6 (seis) meses a contar de sua instalação e sob a coordenação da

¹³ Decreto nº 5685/06, art 2º, § 7º: Poderão ser criados grupos de trabalho, com prazo de vigência determinado, destinados ao exame de assuntos específicos, integrados por representantes das entidades e órgão mencionados no caput e por convidados referidos no § 6º.

Comissão de Valores Mobiliários - CVM, uma "Estratégia Brasileira de Educação Financeira" (Brasil, 2007).

Estabeleceu-se que a proposta deveria ser construída em conjunto com representantes do governo, da iniciativa privada e da sociedade civil. Essa premissa foi uma forma a garantir legitimidade e, principalmente, estabelecer compromisso para sua execução. Para cumpri-la, foi autorizada a participação de membros auxiliares nos trabalhos do grupo, nos termos do §1º do art 2º da Deliberação COREMEC nº 3.

Tal documento dispôs que cabia ao Grupo de Trabalho deliberar sobre a estrutura da estratégia e sugerir as áreas, públicos e temas a serem priorizados, bem como estabeleceu a necessidade de elaboração de uma minuta do documento final, a ser aprovado pelo COREMEC, denominado de **Estratégia Nacional de Educação de Financeira**, incluindo, no mínimo, um Relatório e uma Proposta de Atuação¹⁴, que deveria abordar ao menos os aspectos indicados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Proposta de atuação

Aspectos mínimos a serem abordados	Detalhamento
a) público-alvo a ser atingido, estabelecendo a devida segmentação, conforme a prioridade sugerida:	por faixa etária (crianças, jovens, adultos e terceira idade), escolaridade (fundamental, médio, superior e pós-graduação), de renda (classe econômica), por atividade (pequenos e médios empreendedores, trabalhadores, professores, profissionais de mercado, gerentes de bancos, magistrados, membros do Ministério Público etc.) ou por região;
b) objetivos a serem priorizados:	crescimento do mercado, inclusão financeira, proteção do investidor, desenvolvimento social etc.;
c) áreas a serem priorizadas:	desenvolvimento de habilidades em finanças pessoais, estímulo à poupança, relacionamento com crédito, micro-crédito, financiamento à habitação, proteção de investidores, inclusão no sistema financeiro, previdência e preparação para a aposentadoria, seguros etc.;
d) ações a serem desenvolvidas:	páginas na rede mundial de computadores, palestras, publicações e outros impressos, cursos, seminários, encontros regionais, concursos, centrais de atendimento, treinamentos específicos, campanhas de divulgação etc.;
e) financiamento:	estrutura de fontes (orçamentários, doações, cotas de participação, operações externas), modo de gestão dos recursos, instituições que aportarão recursos (p.ex.,

¹⁴ Deliberação Coremec nº 3, art. 5º, §1º A proposta deverá ser elaborada em forma de minuta do documento final a ser aprovado pelo Coremec, denominado Estratégia Nacional de Educação de Financeira, contendo ao menos um Relatório e uma Proposta de Atuação, tratando ao menos dos seguintes aspectos.

	associações, entidades de classe, organizações auto-reguladoras, PNUD, BID, Banco Mundial, etc.);
f) responsabilidades:	órgãos e entidades governamentais a serem envolvidos e, eventualmente, instituições privadas que poderiam participar;
g) organização:	modo de coordenação da estratégia, como por exemplo por meio de uma comissão nacional ou por um órgão ou entidade já existente ou a ser criada;
h) Plano Plurianual (PPA):	avaliação quanto à necessidade de criação de Programa ou Ações no PPA, sugerindo-os, em caso positivo, inclusive os respectivos indicadores e produtos, ou indicando os Programas já existentes a serem afetados;
i) avaliação da efetividade da estratégia:	medida do grau de sucesso no alcance dos seus objetivos, escolha dos indicadores apropriados, metodologia e periodicidade da mensuração e responsabilidade pela auditoria dos resultados;
j) mecanismos de revisão da estratégia:	responsabilidades pela reformulação, subsídios do processo de avaliação e procedimento de revisão que inclua audiências públicas.

Fonte: Brasil (2007).

Em análise ao normativo, observa-se uma abordagem sistemática dada à estratégia, com objetivos claros, áreas prioritárias, públicos-alvo, ações e propostas de atuação, planejamento detalhado e formal, etc. Ademais, a avaliação quanto à necessidade de criação de Programa ou Ações no PPA, sugere um compromisso de longo prazo. Todo esse conjunto indica a intenção de que a estratégia seja abrangente, bem direcionada (com um plano de ação concreto e mensurável e com uma clara divisão de responsabilidades), e perene.

Por fim, o §2º do art 5º da Deliberação COREMEC nº 3, sugere ainda outras providências que poderiam ser tomadas pelo GT:

§2º Durante os trabalhos de desenvolvimento da proposta e como subsídio à sua elaboração, o Grupo de Trabalho poderá adotar, entre outras, as seguintes providências:

I - promover inventário nacional de ações e projetos de educação financeira no país, podendo estabelecer, para tanto, página na rede mundial de computadores ou outros meios para o cadastramento voluntário dessas iniciativas, inclusive através de formulários padronizados;

II - desenvolver uma pesquisa nacional que mapeie o grau de conhecimento financeiro da população do País, cabendo ao Grupo de Trabalho decidir quanto à abordagem a ser empregada: se por testes de conhecimentos (objetiva) ou por levantamento de percepções e sentimentos (subjativa);

III - pesquisar quanto à experiência internacional de estratégias nacionais de educação financeira (Brasil, 2007).

Vale ressaltar que durante o desenvolvimento da pesquisa, constatou-se que as providências sugeridas nos incisos I e II foram atendidas, através da criação do site Vida e Dinheiro (www.vidaedinheiro.gov.br), e da pesquisa realizada em 2008 pelo Instituto Data Popular, respectivamente.

Em 26 de junho de 2008, o COREMEC dá mais um importante passo no sentido da promoção da Educação Financeira do país, ao publicar a Deliberação nº 5, documento que estabelece objetivos e diretrizes para a Estratégia Nacional de Educação de Financeira:

Quadro 5 – Objetivos e Diretrizes da ENEF conforme Deliberação COREMEC nº 5

Objetivos (art. 2º)	Diretrizes (art. 3º)
I - promover e fomentar a cultura de educação financeira no país;	I - programa de Estado, de caráter permanente;
	II - ações de interesse público;
II - ampliar o nível de compreensão do cidadão para efetuar escolhas conscientes relativas à administração de seus recursos; e	III - âmbito nacional;
	IV - gestão centralizada e execução descentralizada;
III - contribuir para a eficiência e a solidez dos mercados financeiro, de capitais, de seguros, de previdência e capitalização.	V - três níveis de atuação:
	a) informação;
	b) instrução; e
	c) orientação;
	VI - avaliação e revisão permanentes e periódicas

Fonte: Brasil (2008).

A Deliberação nº 5 do COREMEC representa um avanço significativo na institucionalização da educação financeira no Brasil. Ao estabelecer as diretrizes e metas para a ENEF, direciona e facilita o caminho a ser trilhado pelo GT, tornando a educação financeira mais concreta, com objetivos bem definidos e estratégias essenciais para seu avanço.

O GT concluiu suas atividades e apresentou a proposta, que foi aprovada pelo COREMEC. Foi então, que em 22 de dezembro de 2010, foi promulgado o Decreto Federal nº 7.397, que instituiu a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, com a finalidade de: fortalecer a cidadania; disseminar a educação financeira e previdenciária; promover a tomada de decisões conscientes dos consumidores; e, aumentar a eficiência e solidez do sistema financeiro (Brasil, 2010).

O Decreto indicou diretrizes semelhantes às apresentadas na Deliberação COREMEC nº 5, com alguns ajustes e/ou acréscimos (incisos II e VI):

Art. 2º A ENEF será implementada de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - atuação permanente e nacional;
- II - ações gratuitas de educação financeira;
- III - prevalência do interesse público;
- IV - atuar por meio de informação, treinamento e orientação;
- V - centralização da gestão e descentralização da execução das atividades;
- VI - formação de parcerias com órgãos e entidades públicas e instituições privadas;
- VII - avaliação e revisão periódica e permanente (Brasil, 2010).

Observa-se que o art. 3º da Deliberação COREMEC nº 5 e o art. 2º do Decreto nº 7.397/2010, compartilham muitas diretrizes fundamentais, refletindo um consenso sobre a estrutura básica necessária para implementar a ENEF, como: caráter permanente; âmbito nacional; gestão centralizada e execução descentralizada; avaliação e revisão periódica e permanente; e, três níveis de atuação: informação, instrução/treinamento, e orientação. Como novidades, o decreto trouxe a possibilidade de formação de parcerias, inclusive com instituições privadas, e a ênfase nas ações gratuitas de educação financeira.

O Decreto instituiu, no âmbito do Ministério da Fazenda, o Comitê Nacional de Educação Financeira – CONEF, com o objetivo de definir planos, programas, ações e coordenar a execução da ENEF. O CONEF é composto por representantes de oito órgãos e entidades governamentais (art. 3º, I a VIII) e quatro organizações da sociedade civil (art. 3º, IX, §2º, c/c art. 1º da Deliberação CONEF nº 03/2011), conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro 6 - Composição do CONEF

Órgãos e entidades de governo	Organizações da sociedade civil*
I - um Diretor do Banco Central do Brasil (BCB) ; II - o Presidente da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) ; III - o Diretor-Superintendente da Superintendência Nacional de Previdência Complementar (PREVIC) ; IV - o Superintendente da Superintendência de Seguros Privados (SUSEP) ; V - o Secretário-Executivo do Ministério da Fazenda ; VI - o Secretário-Executivo do Ministério da Educação ; VII - o Secretário-Executivo do Ministério da Previdência Social ; VIII - o Secretário-Executivo do Ministério da Justiça .	I - Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais - ANBIMA ; II - Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros - BM&FBovespa ; III - Confederação Nacional das Empresas de Seguros Gerais, Previdência Privada e Vida, Saúde Suplementar e Capitalização - CNSeg ; IV - Federação Brasileira de Bancos – FEBRABAN . *(Um representante de cada organização)

Fonte: Brasil (2010); Brasil (2011b).

Observa-se, portanto, que foi formada uma mobilização multisetorial voltada à promoção da educação financeira no Brasil. O decreto instituiu ainda, no âmbito do Ministério da Fazenda, o Grupo de Apoio Pedagógico – GAP, para assessorar o CONEF quanto aos aspectos pedagógicos relacionados com a educação financeira e previdenciária, composto por um representante de cada um dos seguintes órgãos e entidades:

Art. 5º (...)

I - Ministério da Educação, **que o presidirá**;

II - Banco Central do Brasil;

III - Comissão de Valores Mobiliários;

IV - Ministério da Fazenda;

V - Superintendência de Seguros Privados;

VI - Superintendência Nacional de Previdência Complementar;

VII - Conselho Nacional de Educação; e

VIII - instituições de ensino federais indicadas pelo Ministério da Educação, até o limite de cinco, no máximo uma por região geográfica do país (Brasil, 2010).

Vale destacar que, por envolver aspectos pedagógicos, a presidência do GAP coube ao Ministério da Educação.

O CONEF publicou no D.O.U., em 26 de maio de 2011, a Deliberação nº 1, documento que instituiu seu Regimento Interno. No art. 5º, constam as competências do Comitê, dentre as quais, destacamos as seguintes:

Art. 5º Compete ao CONEF, nos termos do Decreto no 7.397, de 2010:

I – aprovar:

a) o documento que consubstancia a ENEF, bem como suas revisões;

(...)

III - decidir sobre:

a) a formalização de termo de cooperação ou instrumento congênere para a centralização da gestão da ENEF; e

b) a formação de parceria com órgãos e entidades, públicas ou privadas, para executar planos, programas ou ações que integrem a ENEF;

IV - escolher as entidades que indicarão representantes para compor o CONEF, observado o disposto neste Regimento;

[...] (Brasil, 2011a).

Em consonância com art. 5º, I, “a”, de seu Regimento Interno, o CONEF, através da Deliberação nº 2, de 05/05/2011, aprovou o Plano Diretor da ENEF, que consolida a

Estratégia Nacional de Educação Financeira, contendo os planos, programas e ações previstos no art. 3º do Decreto nº 7.397, de 2010.

O Plano Diretor abordou cenários e desafios para a Educação Financeira, apresentou a estrutura de governança e estabeleceu propostas de atuação da ENEF (Educação financeira nas escolas e Educação financeira para adultos) visando atender aos dois segmentos de público-alvo: crianças e jovens; e, adultos. O documento estabeleceu que a proposta de atuação direcionada a crianças e jovens seria atendida principalmente por meio de programas desenvolvidos nas escolas de ensino fundamental e médio, orientados pelo MEC, e com a participação das Secretarias de Educação estaduais e municipais (BCB, 2011).

Considerando sua atribuição de assessorar o CONEF quanto aos aspectos pedagógicos relacionados com a educação financeira e previdenciária, o GAP elaborou um dos documentos norteadores da ENEF, denominado de “Orientações para Educação Financeira nas Escolas”, com o fito de apresentar um modelo conceitual flexível e adaptável às diversas realidades, para levar Educação Financeira às escolas e direcionar a atuação dos demais atores envolvidos (inclusive os governos estaduais e municipais) com a implementação da política pública de forma alinhada aos objetivos do Programa (BCB, 2011). O Plano Diretor detalhou um pouco mais o papel do GAP:

O GAP terá a competência de orientar pedagogicamente o Conef quanto à educação financeira nas escolas, principalmente quanto ao desenvolvimento e à inserção do conteúdo financeiro nas diferentes disciplinas, de modo transversal, sob o enfoque das entidades que integram ou representam os sistemas de ensino público federal, estaduais e municipais, e as instituições de ensino privadas. Poderá, também, considerando o público-alvo envolvido, formular orientações para outros programas, planos e ações da Enef.

O GAP desempenha, ainda, papel consultivo no Conef, para assegurar que o conteúdo desenvolvido esteja em consonância com as diretrizes curriculares e possa ser integrado aos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais (BCB, 2011, p. 118-119).

Outra publicação importante do CONEF foi a Deliberação nº 3, também de 05/05/2011, na qual, em consonância com art. 5º, IV, de seu Regimento Interno, foram divulgadas as entidades escolhidas para representar a sociedade civil no referido Comitê (conforme destacado no quadro 6).

A proposta de atuação e de estrutura de governança da ENEF, apresentadas no Plano Diretor, são fundamentais para a compreensão da trajetória da Política. Durante a elaboração da ENEF, ao considerar diversos fatores, como a estrutura do Sistema Financeiro Nacional, a diversidade cultural, a extensão territorial do país, as diferenças sociais e as características do

sistema educacional brasileiro, chegou-se à conclusão de que, para cobrir todas as necessidades da implementação da estratégia, seria necessário um esforço colaborativo que vai além dos órgãos que compõem o Coremec:

Durante a elaboração da Enef, percebeu-se que seria inviável planejar e executar essa estratégia apenas com apoio dos órgãos que compõem o Coremec. Restou claro que o grau de articulação alcançado entre as diversas instâncias de governo e a iniciativa privada, destacando-se a cooperação entre os órgãos supervisores do sistema financeiro e os responsáveis pelas políticas públicas para a educação, deveria se conservar após lançamento da Enef, a fim de institucionalizar as parcerias que tomarão viável a redação da proposta de atuação e o estabelecimento da moldura em que se encaixarão novos parceiros, no futuro (BCB, 2011, p. 88).

Considerando tratar-se de um programa de Estado, de caráter permanente, consta no Plano Diretor a sugestão de criação de uma estrutura de governança de propósito específico, que seja capaz de integrar e coordenar esforços, seguindo diretrizes estabelecidas, e conciliando gestão centralizada e execução descentralizada, pois colaboradores locais conheceriam as peculiaridades de cada comunidade:

As necessidades de integração e coordenação de esforços indicam constituição de uma estrutura de governança de propósito específico, observadas as diretrizes, por se tratar de programa de Estado, de caráter permanente, que concilie a execução descentralizada com a gestão centralizada (BCB, 2011, p. 89).

Nessa estrutura de governança, há previsão de uma parceria com uma entidade coordenadora, que será responsável pela centralização das informações relativas à execução de cada programa ou ação, pelos diferentes parceiros da ENEF; por subsidiar as decisões de revisão da estratégia através diagnósticos e relatórios de acompanhamento consolidados; e, por organizar ações direcionadas aos dois segmentos de público-alvo (BCB, 2011).

Dessa forma, o Plano Diretor estabeleceu que a ENEF deveria contemplar as esferas de governança estratégica, consultiva, de coordenação e de execução, conforme exposto a seguir:

- a) estratégica:** formada pelo Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef), responsável pela direção, pelo fomento e pela supervisão da Enef.
- b) consultiva:** formada, inicialmente por GAP, responsável por orientar pedagogicamente o desenvolvimento de conteúdos.
- c) de coordenação:** a Enef será coordenada por entidade de propósito exclusivo, não integrada à estrutura de nenhum dos ministérios, a fim de assegurar o equilíbrio da gestão entre os mercados e segmentos interessados.

d) de execução: por meio dos órgãos supervisores e fiscalizadores do sistema financeiro nacional e de parceiros realizadores, privados e públicos, que desenvolvam programas ou ações de Educação Financeira, qualificadas para integrar a Enef (BCB, 2011, p. 117).

Conforme o Plano Diretor, a Coordenação da ENEF deveria ser exercida por uma entidade privada, pois atenderia melhor os objetivos da estratégia, já que possibilitaria o investimento de outras entidades privadas interessadas em promover a educação financeira no Brasil, sem prejudicar a utilização de verbas públicas para a realização dos projetos.

Chama a atenção a recomendação do Plano Diretor, de que a entidade privada responsável por coordenar essa estratégia seja criada por grupos que representam os interesses dos mercados financeiros:

Para assegurar mais cooperação entre os diferentes setores, a entidade privada que exercer o papel de coordenação da Enef deverá, preferencialmente, ser instituída por entidades representativas (associações, fundações, entidades autoreguladoras ou outras) dos mercados e os membros instituidores poderão participar das reuniões do CONEF. Essa representatividade é desejável, ainda, para equilibrar a relevância com que serão tratados os diferentes conteúdos, oriundos de cada segmento do sistema financeiro, e para possibilitar a visão pluralista, não segmentada, especialmente para os programas de educação financeira da população com menos informações sobre o campo financeiro. A participação das entidades instituidoras da entidade privada nas reuniões do CONEF facilitará o alinhamento das diretrizes estratégicas (BCB, 2011, p. 120).

Tal recomendação evidencia, ainda que de forma velada, a forte influência do mercado sobre a ENEF, ratificando as ideias apresentadas no contexto de formulação da política. Ao recomendar que a entidade privada responsável por coordenar essa estratégia seja criada por grupos que representam os interesses dos mercados financeiros, e ao estabelecer que tais membros participarão das reuniões do CONEF, permite-se que eles tenham uma voz ativa na discussão e formulação de políticas e ações relacionadas à educação financeira no Brasil, garantindo que suas perspectivas e interesses sejam considerados.

Por fim, o Plano Diretor dispôs que a entidade coordenadora da Enef deveria ser uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), por possuir características que facilitam a colaboração com o setor público para consecução de objetivos de natureza social, como educação, além de outras vantagens, como incentivos fiscais que facilitam a captação de recursos para fomento da Educação financeira (empresas tributadas pelo regime de lucro real podem deduzir em até 2% do lucro operacional bruto, doações para entidades sem fins lucrativos qualificadas como Oscip) (BCB, 2011).

Nessa esteira, as quatro entidades representantes da sociedade civil no CONEF (ANBIMA, BM&FBOVESPA, CNSeg e FEBRABAN), instituíram em 2011, a Associação de Educação Financeira do Brasil - AEF-Brasil, uma OSCIP com a finalidade de coordenar a execução de projetos de educação financeira no país (Forte, 2021).

Outro conceito importante trazido pelo Plano Diretor foi de programas setoriais (segmentação vertical, orientações específicas de cada órgão regulador) e programas transversais (perpassam de forma horizontal as competências dos órgãos reguladores que integram o COREMEC):

É necessário integração dos conteúdos. Há conhecimentos de cada mercado em relação aos quais os cidadãos recebem orientações específicas de cada órgão regulador. Há, nesse caso, segmentação vertical, em que a entidade ou órgão regulador estabelece, com base nas leis específicas de cada setor, as regras aplicáveis às relações de consumo, investimento, crédito, seguro, capitalização e previdência.

De outro lado, há temas que perpassam, de forma horizontal, as competências dos órgãos reguladores que integram o Coremec. O desenvolvimento de habilidades básicas para entender e lidar com as finanças pessoais e com os produtos financeiros disponíveis repercute nos mercados do sistema financeiro. Tais temas, considerados temas transversais, são do interesse de todos os reguladores, uma vez que impactam diferentes setores e não são exclusivos de determinado órgão ou entidade da administração pública (BCB, 2011, p. 18).

Dessa forma, os programas setoriais são as ações desenvolvidas pelos membros do CONEF. Cada instituição, como a CVM ou o BCB, por exemplo, desenvolve seus próprios programas de acordo com seus objetivos e responsabilidades específicas. Já os programas Transversais englobam os conhecimentos/competências de diversos órgãos, logo, não são da responsabilidade exclusiva de certo órgão ou entidade.

Em 28/12/2011, em consonância com o art. 5º, III, “a” de seu Regimento Interno, o CONEF celebrou com a AEF-Brasil, um convênio de cooperação para concepção, planejamento, estruturação, desenvolvimento, implantação e administração de iniciativas de educação financeira e previdenciária de caráter transversal que integram a ENEF (Brasil, 2011). De acordo com Forte (2021):

O referido instrumento teve por objetivo estabelecer as regras de cooperação para planejamento, desenvolvimento e avaliação de iniciativas de educação financeira, securitária e previdenciária por parte da AEF-Brasil, de acordo com as orientações traçadas pelo comitê. A execução do acordo foi detalhada por meio de planos de trabalho apresentados bianualmente pela AEF-Brasil e aprovados pelo CONEF (Forte, 2021, p. 26-27).

Nos termos da ENEF, o Programa Educação Financeira nas Escola e o Programa Educação Financeira de Adultos foram definidos como ações transversais, devido ao fato de que a concretização de seus objetivos exige a colaboração integrada de diferentes órgãos e entidades públicas. Por serem transversais, a coordenação coube à AEF-Brasil, conforme o Convênio de Cooperação assinado. Tal fato alinha-se também com o Plano Diretor, que estabeleceu que a entidade coordenadora deverá se ocupar de ações que visem a alcançar os dois segmentos de público-alvo. Por fim, ressalta-se que a educação financeira nas escolas teve início com o projeto piloto, e foi coordenada inicialmente pela CVM, conforme art 5º, II, da Deliberação CONEF nº 4.

O Programa Educação Financeira nas Escolas inclui um projeto pedagógico específico e uma série de livros didáticos por nível de ensino, para capacitar os alunos, visando desenvolver competências e habilidades para lidar com as questões financeiras ao longo de suas vidas. Desenvolvidos com o apoio do GAP, os livros seguem as diretrizes do documento base "Orientação para Educação Financeira nas Escolas", e abordam temas financeiros de forma transversal, alinhados às realidades dos jovens, permitindo que os professores trabalhem questões relevantes para o cotidiano dos alunos (AEF-Brasil, 2013).

Para impulsionar os resultados do programa, disponibilizando gratuitamente os materiais didáticos produzidos, foi criada uma plataforma online aberta¹⁵, que possibilita que o educador escolha baixar os livros – do aluno e do professor – a fim de desenvolver as atividades propostas (AEF-Brasil, 2013).

A Deliberação CONEF nº 4 também instituiu a Comissão Permanente, para fornecer ao CONEF, o suporte técnico necessário à realização dos objetivos da ENEF. o que inclui, por exemplo, a proposição de regras, parâmetros e orientações, além da execução direta das atividades necessárias para a implementação da ENEF. A proposição abrange temas como a coordenação dos planos, programas e ações que compõem a ENEF, o estabelecimento de parcerias com instituições públicas e privadas, a revisão e utilização dos materiais didáticos desenvolvidos, e a administração do sítio da ENEF na internet, e do cadastro de ações de educação financeira e previdenciária (Brasil, 2011c).

Por meio da Deliberação nº 7, de 18/04/2012, o CONEF atribuiu à AEF-Brasil, a responsabilidade de definir os procedimentos operacionais e as condições para a utilização do

¹⁵ Disponível em: www.edufinanceiranaescola.gov.br.

material didático e de qualquer conteúdo do Programa de Educação Financeira nas Escolas, tanto pelas escolas privadas quanto pelas Secretarias de Educação (Brasil, 2012a).

Para acompanhamento da execução e fiscalização do Convênio firmado com a AEF-Brasil, o CONEF instituiu, por meio da Deliberação nº 9, de 20/04/2012, o Comitê de Acompanhamento e Fiscalização (CAF) (Brasil, 2012b).

As diretrizes para a atuação da AEF-Brasil na execução do Convênio de cooperação firmado com o CONEF, foram estabelecidas por meio da Deliberação nº 14, de 27/8/2014, da qual, destacamos os seguintes dispositivos:

Art. 2º Sem prejuízo do disposto no Convênio e nas demais normas aplicáveis, a AEF-Brasil observará as seguintes diretrizes na construção e execução do Plano de Trabalho:

(...)

II - priorizar a universalização do Programa Educação Financeira nas Escolas - Ensino Médio e Ensino Fundamental -, de acordo com as seguintes orientações:

- a) facilidade de acesso ao material didático e às orientações pedagógicas por qualquer interessado;
- b) adoção de licenças Creative Commons para os materiais didáticos associados aos programas;
- c) submissão a processos e métodos de avaliação reconhecidos;

(...) (Brasil, 2014).

Em 07/12/15, a composição do CONEF foi modificada por meio do Decreto nº 8584/2015, que alterou os incisos VII, VIII e IX do art. 3º do Decreto nº 7.397/2010, para inserir o Secretário-Executivo do Ministério do Trabalho e Previdência Social; o Secretário Nacional do Consumidor do Ministério da Justiça e até seis representantes da sociedade civil, respectivamente. As duas novas organizações representantes da Sociedade Civil foram indicadas por meio da Deliberação CONEF nº 18, de 28/12/17. Dessa forma, a nova composição do CONEF passou a ser a seguinte:

Quadro 7 – Nova Composição do CONEF

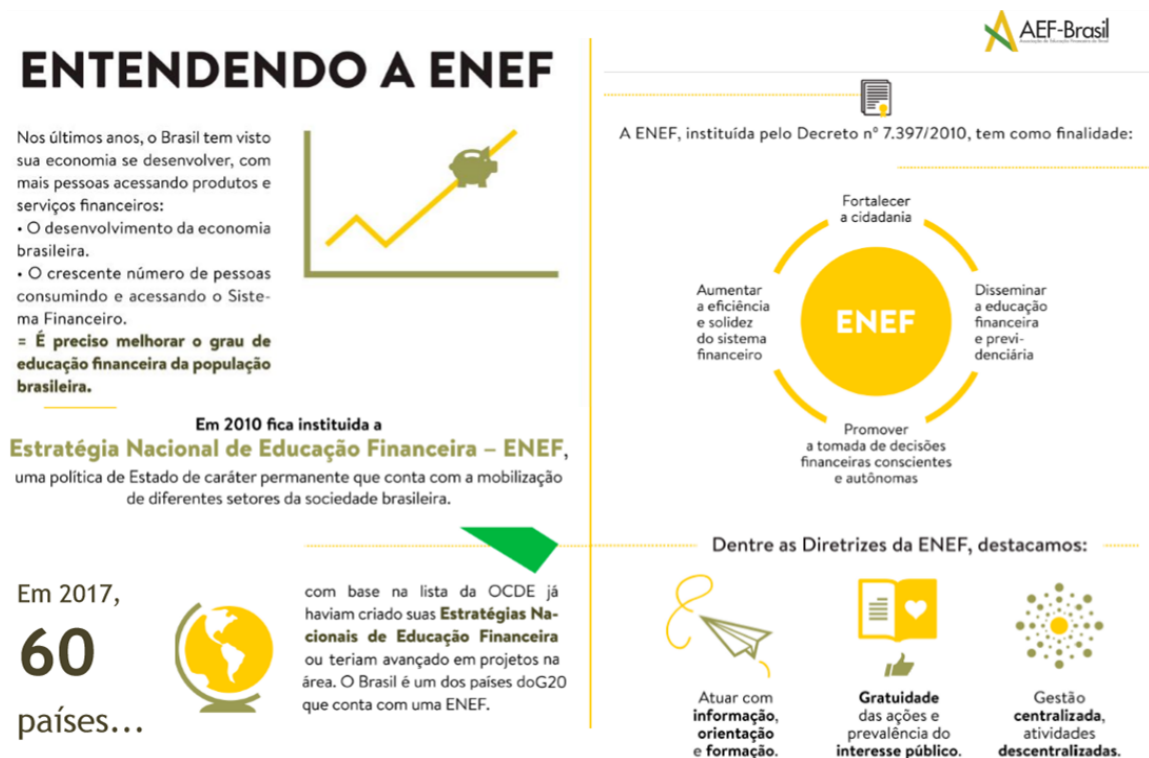
Órgãos e entidades de governo	Organizações da sociedade civil
-------------------------------	---------------------------------

<p>I - um Diretor do Banco Central do Brasil (BCB);</p> <p>II – o Presidente da Comissão de Valores Mobiliários (CVM);</p> <p>III - o Diretor-Superintendente da Superintendência Nacional de Previdência Complementar (PREVIC);</p> <p>IV - o Superintendente da Superintendência de Seguros Privados (SUSEP);</p> <p>V - o Secretário-Executivo do Ministério da Fazenda;</p> <p>VI - o Secretário-Executivo do Ministério da Educação;</p> <p>VII - o Secretário-Executivo do Ministério do Trabalho e Previdência Social;</p> <p>VIII - o Secretário Nacional do Consumidor do Ministério da Justiça.</p>	<p>I - Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais - ANBIMA;</p> <p>II - Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros – BM&FBovespa ([B]³ - Brasil, Bolsa, Balcão);</p> <p>III - Confederação Nacional das Empresas de Seguros Gerais, Previdência Privada e Vida, Saúde Suplementar e Capitalização - CNSeg; IV - Federação Brasileira de Bancos – FEBRABAN.</p> <p>V – Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED;</p> <p>VI – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAE</p> <p>*(Um representante de cada organização)</p>
---	--

Fonte: Brasil (2010); Brasil (2015); Brasil (2018c).

Nas figuras a seguir, apresenta-se um infográfico explicativo que resume todo o histórico/trajetória da ENEF tratada até então:

Figura 4 – Entendendo a ENEF



Fonte: AEF-Brasil (2017).

No primeiro semestre de 2016, ocorreram duas ações que foram decisivas para os rumos do Programa de Educação Financeira nas Escolas (AEF-Brasil, 2017):

- Em workshops realizados em parceria com a IBM América Latina, a AEF-Brasil elaborou um planejamento estratégico, com definição de diretrizes para novos projetos; aprimoramento de ferramentas e práticas de gestão; e, estruturação de novos modelos de mobilização de recursos;
- A CVM apresentou ao CONEF o documento denominado de “Proposta de Redirecionador Estratégico”, sugerindo medidas como: mudanças metodológicas no programa; admissão do professor como agente central das iniciativas; maior integração entre as instâncias e programas/iniciativas já existentes; estímulo à produção de conteúdo pelos professores; e, criação de projetos para a formação dos professores.

Para a CVM, era necessário dar protagonismo ao professor, para que este pudesse conduzir o processo de integrar a educação financeira ao currículo escolar de maneira orgânica. Dessa forma, o foco seria deslocado, da distribuição de material didático, para a formação dos professores. Essa era a essência da alteração proposta para o Programa de Educação Financeira nas Escolas, através da “Proposta de Redirecionamento Estratégico” apresentada ao CONEF:

Para que a educação financeira se insira no cotidiano das escolas, é fundamental que professores, alunos e gestores produzam sentidos para experiências vivenciadas em projetos e atividades sobre a temática. Nesse sentido, a presente proposta de redirecionamento estratégico do Programa Educação Financeira nas Escolas, com foco na formação de professores, pretende que a temática não mais seja alheia ao currículo, capaz de se constituir como uma cultura escolar. Nesta perspectiva, o professor passa a ter um papel central, como verdadeiro protagonista no processo de disseminação do tema na escola. Está bem estabelecido que o foco na distribuição de material didático não garante a efetiva aplicação em sala de aula (AEF-Brasil, 2017, p. 15).

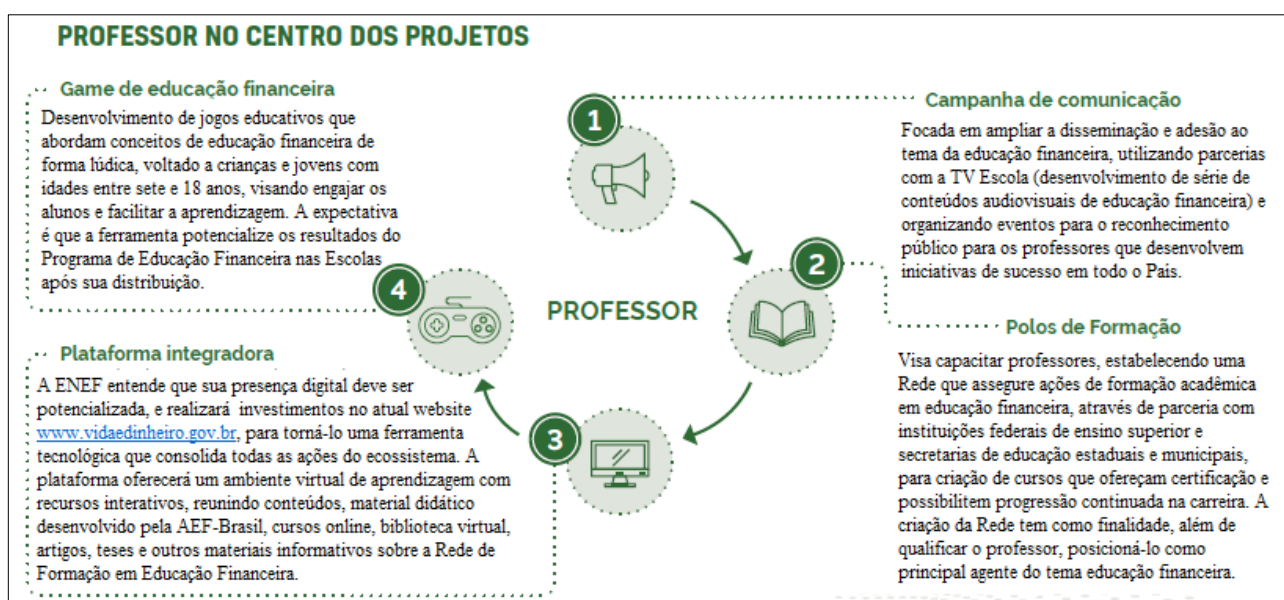
Nesse sentido, o Planejamento e Redirecionador Estratégicos provocaram a reestruturação do Programa Educação Financeira nas Escolas. Fatores como mudanças nos padrões de comportamentos relacionados à utilização das tecnologias da informação, ampliação do meio virtual como ferramenta de trabalho, e propagação das redes sociais, ensejaram tais mudanças.

As propostas de alterações foram aprovadas pelo CONEF, em reunião realizada em setembro de 2016. Diante disso, a AEF-Brasil elaborou um plano de ação com o objetivo

apresentar as principais ações propostas para o biênio 2017-2018, assim como as diretrizes de continuidade e os aprimoramentos necessários para a execução dos programas.

A AEF-Brasil, diante da recorrente demanda de formalização de uma Rede de Educação Financeira, para compartilhamento de conhecimentos, conteúdos e estruturas, capazes de trazer insumos para o desenvolvimento de novos projetos que estejam alinhados às diretrizes da ENEF, propôs a criação de um Ecossistema de Educação Financeira, a fim de remodelar a abordagem do Programa Educação Financeira nas Escolas, através de quatro componentes (Campanha de comunicação; Pólos de Formação, Plataforma Integradora e Game de Educação Financeira), conforme exposto na figura abaixo:

Figura 5 – Ecossistema de Educação Financeira



Fonte: AEF-Brasil (2017).

O CONEF publica então, através da Deliberação nº 19, de 16/05/2017, o Redirecionamento estratégico e as diretrizes para a execução do Programa de Educação Financeira nas Escolas. A Deliberação, que tem por objetivo para a execução do Programa, integrar o tema "educação financeira" na cultura escolar brasileira até 2024 (art. 3º), indicou diretrizes com conteúdo semelhante à proposta da CVM e ao Plano de Ação da AEF-Brasil:

Art. 2º São diretrizes para a execução do Programa Educação Financeira nas Escolas:

I - universalização do tema educação financeira nas escolas, por meio de sua progressiva inserção nas ações curriculares da escola e integração à cultura escolar brasileira;

- II - privilegiar ações com foco no professor, protagonista do processo de disseminação do tema na escola, com ações para formação;
- III - participação de instituições de ensino superior;
- IV - estímulo à produção descentralizada de conteúdos educacionais; e
- V - articulação com os sistemas públicos de ensino (Brasil, 2018b).

Com o redirecionamento estratégico do Programa, vislumbra-se benefícios como: a valorização dos profissionais da educação; o envolvimento das instituições de ensino superior; a ampliação da presença regional, a redução de despesas com impressão e distribuição de livros; o estímulo à produção descentralizada de conteúdos educacionais; e, a articulação com os sistemas públicos de ensino (Brasil, 2017).

O Redirecionamento se concentrou em dois eixos de mudanças: Metodológica e Epistemológica. As mudanças metodológicas consistiriam em conceber o professor como foco principal do Programa; promover maior integração entre as instâncias e programas/iniciativas já existentes; possibilitar e estimular a produção de conteúdo de forma descentralizada pelos professores, validado pelo GAP; e, desenvolver iniciativas tanto na formação inicial (apoio das IES e CAPES) quanto na formação continuada (apoio do CONSED e UNDIME). Já a mudança Epistemológica consistiria em rever o documento Orientação para Educação Financeira nas Escolas (de 2009), atualizando-o com base no novo direcionamento e na legislação e regulamentação aplicáveis (em especial, a BNCC) (Brasil, 2017).

A deliberação nº 19 apresentou ainda, as iniciativas propostas para o redirecionamento estratégico do Programa, conforme exposto a seguir:

Quadro 8 – Iniciativas para o redirecionamento estratégico do Programa de EF nas escolas

INICIATIVAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS	
1. Planejamento e Instituição da Rede de EF nas Escolas	
Diretriz:	Lançar uma rede nacional de educação financeira, articulada com IES e redes de ensino, para formar professores, divulgar o Programa (às redes estaduais, municipais, e à sociedade), fortalecendo a articulação e incorporando a temática na cultura escolar.
Possíveis ações:	<ul style="list-style-type: none"> 1.1 Inventário das iniciativas de educação financeira em IES e escolas; 1.2 Estabelecimento de polos regionais de apoio à rede de EF, em parcerias com IES públicas; 1.3 Definição da governança da Rede de EF, atribuições dos seus integrantes e plano de trabalho; 1.4 Lançamento de Portal de Educação Financeira do Programa; 1.5 Estabelecimento de iniciativa de articulação com redes públicas
2. Formação de professores	
Diretriz:	instrumentar o professor para execução de projetos de EF nas escolas e disponibilizar bolsas
Possíveis ações:	<ul style="list-style-type: none"> 2.1 Desenvolvimento de cursos de EF para professores da Educação Básica; 2.2 Estimular a inserção da EF como temática na formação dos professores.
3. Programa de Apoio a boas práticas de EF nas escolas	

Diretriz: Apoiar o desenvolvimento de Projetos de EF nas escolas, divulgando as melhores iniciativas.

Possíveis ações:

- 3.1 Estímulo a projetos de EF na escola, compartilhando resultados com toda a Rede de EF na escola
- 3.2 Estabelecimento de premiações para iniciativas de EF na Escola

4. Pesquisa e Avaliação

Diretriz: Monitorar permanentemente, por meio de pesquisas de avaliação de práticas e de impactos.

Possíveis ações:

- 4.1 Estímulo à pesquisa, com a abertura dos dados das avaliações de impacto para pesquisadores;
- 4.2 Monitoramento de egressos, com estudo longitudinal junto aos indivíduos participantes dos projetos-piloto do Programa no Ensino Médio e Ensino Fundamental, com acompanhamento do Banco Mundial;
- 4.3 Execução estruturada de estudo longitudinal do progresso do aluno, do Ensino Fundamental ao Médio, com acompanhamento do Banco Mundial;
- 4.4 Apoio à avaliação sobre educação financeira do PISA, em articulação com o INEP, com envolvimento do setor educacional e divulgação para a sociedade;
- 4.5 Acompanhamento da incorporação da EF nos currículos escolares após aprovação da BNCC;
- 4.6 Acompanhamento da incorporação da EF nos currículos dos Cursos de Licenciatura após aprovação da BNCC;
- 4.7 Acompanhamento da incorporação da EF no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

5. Material didático para a Educação Básica

Diretriz: Facilitar o acesso ao material didático a todas as escolas, como referência básica para o Programa.

Possíveis ações:

- 5.1 Atualização e expansão do material didático para a educação básica;
- 5.2 Desenvolvimento de material para a Educação Financeira de Jovens e Adultos (EJA);
- 5.3 Desenvolvimento de material didático para curso de Educação Financeira para professores;
- 5.4 Compromisso com a impressão pelo Programa de livros didáticos para apoio à formação do professor;
- 5.5 Estabelecimento de política de disseminação do material didático
- 5.6 Desenvolvimento de novos suportes para o material didático
- 5.7 Construção e divulgação de Recursos Educacionais Abertos (REA)

6. Redesenho da Política de Patrocínio

Diretriz: Facilitar o patrocínio e o apoio direto ao Programa, de forma desburocratizada.

Possíveis ações:

- 6.1 Desenvolvimento de nova política de apoio e patrocínio, com as seguintes características:
 - Mecanismos simplificados e desburocratizados de apoio à coordenação do Programa ou das Escolas;
 - Programa de "adoção" de escolas para incentivar a temática EF, por entidades locais

Fonte: Brasil (2018b).

Por fim, a Deliberação indicou as partes interessadas ("STAKEHOLDERS"), que embora não estejam sob a influência direta da coordenação do projeto e não tenham responsabilidade direta pela sua execução, são importantes para o seu sucesso e, deveriam, portanto, ser envolvidas no redirecionamento estratégico do Programa: IES; CAPES; CONSED; UNDIME; INEP; Escolas públicas; e, Instituições de pesquisa.

Seguindo o novo direcionamento estratégico do programa, com foco no professor, foram assinados Acordos de Cooperação Técnica tripartídes, entre AEF-Brasil, Universidades Federais e Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, a fim de promover formações em Educação Financeira para professores da rede estadual de ensino. Nessa esteira, a implantação dos Pólos de Formação, um dos quatro componentes do Ecossistema de Educação Financeira, iniciou em 2017, no Tocantins, dando continuidade em 2018, nos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, contemplando quatro das cinco regiões do Brasil (AEF-Brasil, 2018).

A ideia era que o conteúdo programático fosse adaptado às particularidades regionais, respeitando as culturas locais para atender demandas específicas e promover intercâmbios em nível nacional, e, que o corpo docente seja composto por professores e pesquisadores de diversas áreas, como finanças, economia, contabilidade, educação fiscal, psicologia, etc. O objetivo é capacitar o professor participante, de forma a possibilitar que o tema seja integrado de forma transversal na sala de aula, promovendo letramento e mudanças atitudinais nos alunos (AEF-Brasil, 2018).

Ainda no biênio 2017-2018, a AEF-Brasil conseguiu “emplacar” algumas das medidas previstas no planejamento, como: introdução da Educação Financeira nos currículos escolares de forma transversal, através da BNCC; lançamento do game sobre educação financeira, lançamento de webséries através da parceria com a TV Escola, desenvolvimento da plataforma integradora¹⁶ e migração todo portfólio da ENEF, tornando o website uma referência sobre conteúdos relacionados ao tema (AEF-Brasil, 2018).

Seguindo uma das possíveis ações indicadas nas iniciativas do redirecionamento estratégico do programa de EF nas Escolas, o CONEF publicou a Deliberação nº 20, de 15/03/2018, que dispõe sobre a constituição de GT, composto por representantes do BCB e CVM¹⁷, para desenvolver pesquisa de avaliação de impacto do projeto piloto de educação financeira em escolas públicas de Ensino Médio, entre 2010 e 2012: “Art. 6º O GT poderá buscar apoios institucionais, nacionais e estrangeiros, de governos ou organismos internacionais, que possam contribuir para a realização de suas atividades” (Brasil, 2018a). Em 2019, durante o Governo Bolsonaro, iniciou-se um processo de reformulação da ENEF. O primeiro passo foi a extinção do CONEF, através Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019, que definiu diretrizes

¹⁶ Disponível em: www.vidaedinheiro.gov.br.

¹⁷ Sendo facultativa a indicação de membros por parte dos órgãos e entidades mencionados nos incisos III a IX do art. 3º do Decreto nº 7.397, de 2010 (art. 2º)

e regras, e passou a limitar a existência de colegiados na Administração Pública Federal. Posteriormente, foi promulgado o Decreto nº 10.393, de 09 de julho de 2020 (Brasil, 2020a), que revogou o Decreto nº 7.397/2010 e instituiu a “nova Estratégia Nacional de Educação Financeira” - nova ENEF, e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF).

Nos termos do Decreto nº 10.393/2020, a nova ENEF tem como finalidade promover a educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal no País. Aqui constatamos a primeira mudança entre ENEF e nova ENEF: a abrangência. Enquanto o Decreto 7.397/2010 fazia menção expressa apenas à educação financeira e previdenciária, o Decreto 10.393/2020 amplia o raio de atuação, acrescentando a educação securitária e fiscal.

Já o FBEF, que substituiu o CONEF, foi definido pelo Decreto 10.393/2020 como um colegiado de articulação, a quem compete: implementar e estabelecer os princípios da ENEF; divulgar as ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal propostas por seus membros e por outras entidades; compartilhar informações sobre as ações relativas aos temas, realizadas por órgãos e entidades representados, para identificar oportunidades de articulação; e, promover a interlocução entre órgãos ou entidades públicas e instituições privadas, para estimular e buscar integrar as ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal (Brasil, 2020).

O FBEF é composto por representantes de oito órgãos e entidades governamentais, conforme disposto no art. 3º. São eles:

- I - Banco Central do Brasil;
- II - Comissão de Valores Mobiliários;
- III - Superintendência de Seguros Privados;
- IV - Secretaria do Tesouro Nacional da Secretaria Especial de Fazenda do Ministério da Economia;
- V - Secretaria de Previdência da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia;
- VI - Superintendência Nacional de Previdência Complementar;
- VII - Secretaria Nacional do Consumidor do Ministério da Justiça e Segurança Pública;
- VIII - Ministério da Educação (Brasil, 2020a).

A composição é outra importante mudança observada. Diferentemente do que aconteceu na instituição do CONEF, não há previsão expressa de representação da sociedade

civil, embora o Decreto 10.393/2020 permita a participação eventual¹⁸. O FBEF é composto expressamente apenas por órgãos e instituições ligadas direta ou indiretamente à Administração Pública, o que denota uma alteração na essência da ENEF, posto que, conforme já demonstrado, a participação da sociedade civil foi prevista desde a constituição do GT para propor a estratégia brasileira de educação financeira, foi ratificada pelo Decreto nº 7.397/2010, e ampliada pelo Decreto nº 8584/2015. A ausência de obrigatoriedade da representação contraria ainda o Plano Diretor, que seguindo as recomendações da OCDE, caracterizou tal participação como elemento fundamental.

A responsabilidade pelo suporte técnico foi outro ponto de mudança observado: enquanto na ENEF, existia o Grupo de Apoio Pedagógico – GAP, um grupo permanente para assessoramento, na nova ENEF, o suporte técnico passou a ser suprido por grupos de trabalhos temporários, criados conforme a necessidade (art. 5º, II c/c art. 6º, III).

Outro fato relevante para a trajetória da política ocorreu em 30 de julho de 2020, quando a AEF-Brasil assinou o Acordo de Cooperação Técnica nº 1/2020/DEAFI/SUPERINTENDENTE/SUSEP, para transferência de projetos e iniciativas executadas pela entidade, em razão do convênio com o extinto CONEF, incluindo os programas e projetos previstos no Plano de Ação AEF-Brasil 2019/2020 (Brasil, 2020). O Acordo de transição teve como signatários, além do presidente da AEF-Brasil, representantes da SUSEP, Ministério da Economia (ME), Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), BCB, CVM e PREVIC.

Ainda em 2020, a OCDE publicou o documento “*OECD Recommendation of the Council on Financial Literacy*” (“Recomendação do Conselho sobre Alfabetização Financeira”), sugerindo que os países adotem uma abordagem coordenada e sustentada para a educação financeira. O documento recomenda a identificação de necessidades específicas, cooperação com partes interessadas, designação de um órgão coordenador, monitoramento e avaliação do progresso das estratégias, e alinhamento com outras iniciativas de inclusão financeira e proteção ao consumidor. Ademais, destaca a importância de conscientizar os consumidores sobre seus direitos e responsabilidades, e de fornecer suporte imparcial para decisões financeiras complexas (OCDE, 2020). No mesmo ano, o Brasil aderiu à Recomendação.

¹⁸O § 4º do art. 3º estabeleceu a possibilidade do FBEF convidar representantes de outros órgãos e entidades públicas, de instituições privadas e de organizações da sociedade para participar de suas reuniões e de seus grupos de trabalho.

Em 20 de maio de 2021, foi publicado o Comunicado FBEF nº 1/2021, através do qual foram divulgados os princípios e diretrizes para a efetiva implementação da nova ENEF, e que servirão de norte para a atuação dos membros do FBEF e de seus parceiros institucionais. Como princípios, foram estabelecidos:

- I. atuação permanente e em âmbito nacional;
- II. prevalência do interesse público;
- III. atuação por meio de informação, formação e orientação;
- IV. formação de parcerias com órgãos ou entidades públicas e com instituições privadas;
- V. avaliação e revisão das ações implementadas; e
- VI. proibição de oferta de produtos e serviços nas ações de educação financeira (Brasil, 2021).

Conjugando-se os princípios citados acima, com as Recomendações do Conselho da OCDE de 2020, o FBEF estabeleceu as seguintes diretrizes para a nova ENEF:

Quadro 9 - Diretrizes para a nova ENEF

ÁREA	DIRETRIZ
I. Governança e coordenação:	O FBEF divulga ações e compartilha informações sobre EF, bem como promove a EF no Brasil por meio da interlocução entre seus membros, de cada membro com seus parceiros, além da articulação com outras partes interessadas - outros órgãos governamentais, instituições privadas e organizações não governamentais - preservada a independência de atuação de cada membro.
II. Planejamento e articulação:	O principal instrumento de levantamento do FBEF é o conjunto dos planos de cada membro relacionando as ações que contribuirão para a ENEF. O permanente compartilhamento das ações contidas nesses planos permite a identificação de oportunidades de articulação. Esta interlocução promove a identificação de lacunas em relação à ENEF e aos públicos-alvo que se pretende alcançar, bem como promove a atuação dos membros e das demais partes interessadas. Cabe aos membros do FBEF o papel de coordenar políticas, estruturas e programas para seus públicos prioritários, em conjunto com seus parceiros.
III. Ciclos de mensuração e mapeamento:	A implementação da ENEF deve contemplar a realização de exercícios de mensuração e de mapeamento do ambiente de EF e das ações que estão em linha com a ENEF. Os membros do FBEF implementam exercícios de mensuração do nível de EF de seus públicos-alvo e de mapeamento das ações de EF em curso e planejadas pelos respectivos entes regulados e demais parceiros estratégicos, com o objetivo de trazer evidências e análises que embasem a implementação e a evolução da ENEF.
IV. Liderança e orientação em EF:	Por meio de normas ou de instrumentos não normativos, os membros do FBEF, quando aplicável, emitem orientações claras aos entes regulados ou às instituições a eles vinculadas, quanto à participação esperada deles na promoção de ações de EF.

V. Plano de ação:	O desenvolvimento e a implementação das partes componentes do plano de ação da ENEF são descentralizados, representando a soma coordenada e sinérgica dos planos desenvolvidos por cada um de seus membros. Esse plano cumpre o papel de compartilhamento de experiências e, na medida do possível, de integração. É dada especial atenção às parcerias dos membros do FBEF com órgãos ou entidades públicas e com instituições privadas, na direção da assunção decrescente responsabilidade desses órgãos e instituições pela promoção de ações efetivas de EF direcionadas a seus clientes e usuários.
VI. Reconhecimento de ações de terceiros:	Os membros do FBEF devem mapear, avaliar, reconhecer e incentivar ações eficazes de EF conduzidas por seus entes regulados, parceiros públicos ou privados e por terceiros não relacionados. Cabe também ao FBEF reconhecer e destacar ações de EF disponibilizadas por provedores não ligados formalmente à ENEF, desde que tais ações estejam alinhadas aos princípios e diretrizes divulgados neste comunicado.
VII. Comunicação e prestação de contas:	Em respeito ao princípio da transparência, cabe ao FBEF comunicar as ações de EF executadas por seus membros no âmbito da ENEF. O FBEF publicará relatório anual sucinto de suas atividades e de seus membros, como forma de prestação de contas à sociedade.

Fonte: Brasil (2021).

Em 2021, a AEF-Brasil foi extinta. Com o encerramento de suas atividades, a coordenação do Programa de Educação Financeira nas Escolas ficou a cargo do MEC e da CVM, que firmaram o Acordo de Cooperação Técnica nº 31/2021, em 17 de agosto de 2021, para a execução de ações conjuntas, visando implementar o Programa de Formação Docente para Educação Financeira nas Escolas Públicas, com o objetivo de promover a formação continuada de professores do ensino fundamental e médio, disseminar a educação financeira entre crianças, adolescentes e adultos, além de fornecer apoio técnico e orientação pedagógica aos professores. Observa-se que foi mantido o foco no professor, diretriz traçada desde o redirecionamento estratégico do Programa.

O acordo estabeleceu as obrigações/atribuições do MEC e da CVM, conforme descrição no quadro a seguir:

Quadro 10 – Atribuições do MEC e CVM nos termos do Acordo de Cooperação Técnica nº

31

MEC	CVM
Realizar articulação com as redes e sistemas de ensino para a implementação das ações definidas no âmbito do acordo;	Executar as ações a seu cargo com recursos próprios ou com o apoio de outros órgãos e entidades parceiras, em coordenação com o MEC;
Apoiar o desenvolvimento e a disseminação da Educação Financeira entre os profissionais e estudantes da educação básica do País;	Fomentar debates, reflexões e discussões relacionadas ao objeto deste Acordo, inclusive em suas conferências e seminários internacionais;
Contribuir para o desenvolvimento das ações de	Disseminar os resultados da iniciativa nos fóruns

formação dos professores; e	internacionais de educação financeira de que participe a CVM, incluindo a rede latino-americana de educação e letramento financeiro estabelecida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico -OCDE e pela Autarquia;
Apoiar a divulgação dos eventos decorrentes deste Acordo.	Divulgar junto aos professores, gestores e servidores da educação, os eventos educacionais do Centro OECD-CVM de Educação e Letramento Financeiro da América Latina; e
Apoiar pedagogicamente a CVM na construção da plataforma	Desenvolver iniciativas adicionais ao Plano de Trabalho que se mostrem necessárias para fomentar a educação financeira e de investidores do público alcançado direta e indiretamente pelas ações decorrentes deste Acordo.
Divulgar a plataforma junto às escolas e secretarias	Desenvolver a plataforma
Apoiar a articulação Institucional junto às entidades representativas do setor educacional.	Disponibilizar cursos EaD de educação financeira nas escolas para formação de professores.
-	Compartilhar plataforma aberta com cursos e conteúdos de educação financeira de diversos parceiros, com curadoria desse conteúdo.
-	Criar instrumentos de pesquisa para avaliação (antes e depois do curso de capacitação) e monitoramento do processo de aprendizagem.
-	Estabelecer ambiente virtual (ou outra tecnologia, como mídia social) de integração de professores para compartilhar ideias, experiências e materiais. A CVM e o MEC serão os curadores do grupo, cabendo a essas entidades decidir, em conjunto, a forma pela qual os professores terão acesso a essa rede de integração.

Fonte: Brasil (2021a).

Em resumo, compete à CVM: a Coordenação do programa e a busca por patrocinadores; a elaboração do material e desenvolvimento da plataforma digital; e, a avaliação de impacto e a divulgação dos resultados. Ao MEC, por sua vez, cabe articular com os municípios para implementação do programa nas escolas; engajar os professores; e, divulgar a plataforma e os eventos (Brasil, 2021).

Os resultados esperados do Acordo de Cooperação Técnica se dividem em 4 eixos listados a seguir:

Quadro 11 – Resultados Esperados pelo ACT MEC x CVM

Eixo 1: Planejamento	Estabelecer um conjunto de planos/ações que vão orientar os partícipes na condução das fases seguintes do acordo. As atividades que compõem esse eixo são: designar representantes institucionais incumbidos de coordenar a execução deste Acordo; criação de um grupo de apoio pedagógico para apoiar a cooperação; elaboração de um documento de diretrizes para formação dos professores; elaboração de documento para capacitação dos profissionais de educação pelo Grupo de Apoio Pedagógico - GAP; e articulação institucional para o engajamento do programa.
Eixo 2: Formação	Formação de 500 mil docentes, em três anos, por meio de cursos de atualização em educação financeira com carga horária a partir de 40h. Essa formação consiste em um curso EaD que será disponibilizado em plataforma fornecida pela CVM e contará com materiais de apoio e de orientação pedagógica, livros do professor e do aluno, e materiais complementares.
Eixo 3: Engajamento	Esse eixo contempla as ações de divulgação referentes ao objeto do presente Acordo, assim como a formulação de ações para gerar motivação e engajamento nos professores e escolas. Dessa forma, as principais ações envolvem o planejamento e lançamento de campanha, além de prêmios para alunos e docentes (periodicidade bianual, podendo ser anual, se as condições permitirem) e canais de comunicação com os professores.
Eixo 4: Plataforma	Esse eixo visa criar uma plataforma para promover a formação continuada dos professores. Em suma, por intermédio de uma melhor formação dos professores, espera-se um aumento da capacitação das crianças e adolescentes do Brasil em educação financeira.

Fonte: Brasil (2021a).

Por fim, destaca-se que o Plano de Ação do Acordo prevê a criação, pela CVM, de um Grupo de Apoio Pedagógico – GAP para apoiar a cooperação.

Em 25 de agosto de 2021, foi publicado o Comunicado FBEF nº 2/2021, para divulgar o Plano de Ação do FBEF para a implementação da nova ENEF. O documento, que se caracteriza pela soma dos planos descentralizados desenvolvidos por seus membros, contém 4 anexos. No anexo I, é feita a classificação das ações, iniciativas, programas e projetos promovidos pelos membros do FBEF. O Anexo II detalha as ações, iniciativas, programas e projetos do Plano de Ação do FBEF, focando em como essas ações serão implementadas e avaliadas. O anexo III trata da classificação do portfólio oferecido pelos membros do FBEF, com base nos públicos-alvo atendidos, permitindo uma visão mais direcionada das iniciativas. Por fim, o anexo IV trata do portfólio oferecido pelos membros do FBEF, com foco em resultados e avaliações (Brasil, 2021d).

Em consonância com o ACT MEC/CVM nº 31/2021, o plano de ação do FBEF estabeleceu como objetivo para o Programa de Educação Financeira nas Escolas, a Formação de Professores da Educação Básica em Educação Financeira, estimulando seu uso na sala de

aula, e a classificou como Temática importante para o Novo Ensino Médio e para o Fundamental II. O objetivo seria cumprido através da disponibilização de cursos (online ou presencial), materiais e palestras para professores, no prazo de 36 meses. Os públicos-alvo, portanto, seriam diretamente os professores, e indiretamente, os alunos (Brasil, 2021)

Em 21 de setembro de 2021, a CVM assinou um Acordo de Cooperação Técnica com o SEBRAE/MG, para o desenvolvimento e a execução de programas e conteúdos de Educação Financeira para diferentes públicos, bem como a definição do SEBRAE/MG como Núcleo de Referência em Educação Financeira. O Programa de Educação Financeira para Escolas de Ensinos Fundamental e Médio fez parte desse acordo, cabendo ao SEBRAE/MG, dentre outras coisas: apoiar tecnicamente na elaboração dos materiais educacionais e fomentar a implementação do Programa de Educação Financeira junto às escolas e parceiros locais, de forma coordenada junto à CVM (Brasil, 2021a).

Em conformidade com a diretriz VII da nova ENEF, relativa à comunicação e prestação de contas, foi publicado em 30 de maio de 2022, o Comunicado FBEF nº 03, para divulgar o Relatório Anual das Atividades, contemplando os principais resultados alcançados pelas ações que constituem o Plano de Ação do FBEF. Dentre as informações apresentadas no Relatório, destacam-se as relativas ao Programa de Educação Financeira nas Escolas:

Figura 6 - Programa de Educação Financeira nas Escolas

Programa de Educação Financeira nas Escolas		Instituição Responsável CVM/ MEC
Descrição O programa possui o objetivo de formar professores para disseminação de educação financeira nas escolas brasileiras, desenvolvimento de projetos educacionais, incluindo pesquisas, produção de material didático, publicações.		Resultados alcançados Após o lançamento do programa em agosto de 2021 foram disponibilizados na plataforma ²² os cursos para professores: <ul style="list-style-type: none"> • Da 1ª série do ensino médio com abordagem da Educação Financeira na perspectiva "<i>Bens de Consumo e Vida Social</i>" a partir do conteúdo transversal CONSUMO CONSCIENTE; e • Do 9º ano do ensino fundamental com conceitos estruturantes de Educação Financeira com a abordagem na perspectiva "<i>Vida Contexto Familiar</i>" a partir do conteúdo transversal FINANÇAS PESSOAIS.
Tema Consumo; Planejamento; Poupança	Público-alvo Crianças e jovens	
Período da iniciativa Agosto de 2021 a dezembro de 2024 (como projeto). O programa será permanente.		Ações futuras Programação e disponibilização na plataforma de cursos para professores das demais séries do ensino médio e anos do ensino fundamental.
		Stakeholders - Professores dos ensinos fundamental e médio

Fonte: BCB (2022).

Em agosto de 2021, a CVM e o MEC lançaram a plataforma www.edufinanceirana.escola.gov.br, voltada ao Programa de Educação Financeira nas Escolas¹⁹, visando capacitar meio milhão de professores em Educação Financeira. De acordo com o Relatório do FBEF, no mesmo período, foram disponibilizados os cursos para professores da 1ª Série do Ensino Médio e do 9º ano do Ensino Fundamental.

Seguindo o Plano de Ação do Acordo de Cooperação Técnica MEC/CVM nº 31/2021, em 14 de junho de 2022, foi publicada a Portaria CVM/PTE/Nº 86, instituindo o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), para acompanhar e assessorar a CVM no desenvolvimento das atividades pedagógicas relacionadas à implementação dos programas educacionais, dentre eles, o direcionado às escolas.

Em 08 de julho de 2022, a CVM assinou um Acordo de Cooperação Técnica com o SEBRAE/SP e o SEBRAE/NA, para fomentar a inovação, a educação financeira e a inclusão financeira no país.

Somente em 16 maio de 2023, foram lançados os cursos destinados à formação de professores do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, das redes pública e privada de todo o país²⁰. Os nove módulos, totalmente gratuitos e à distância (EaD), foram elaborados no âmbito da parceria entre a CVM, o MEC e o SEBRAE, e foram estruturados em trilhas de aprendizagem conectadas integralmente à BNCC, articulando a Educação Financeira, Atitudes Empreendedoras, Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU (ODS) e Projeto de Vida.

Aproximadamente 1 ano depois, em 13 maio de 2024, a CVM assinou um Acordo de Cooperação Técnica com a União²¹, por intermédio do Ministério da Previdência Social (MPS), o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), a Superintendência Nacional de Previdência Complementar (Previc) e a Superintendência de Seguros Privados (Susep), visando

¹⁹ BRASIL. CVM e MEC lançam plataforma para capacitar meio milhão de professores em Educação Financeira. **Ministério da Fazenda**. Brasília, 17 ago. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/cvm/pt-br/assuntos/noticias/2021/cvm-e-mec-lancam-plataforma-para-capacitar-meio-milhao-de-professores-em-educacao-financeira>. Acesso em: 24 out. 2024.

²⁰ BRASIL. CVM e Sebrae, em parceria com MEC, lançam cursos de educação financeira nas escolas. **Ministério da Fazenda**. Brasília, 10 mai. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/cvm/pt-br/assuntos/noticias/2023/cvm-e-sebrae-em-parceria-com-mec-lancam-cursos-de-educacao-financeira-nas-escolas>. Acesso em: 24 out. 2024.

²¹BRASIL. CVM firma acordo com MPS, INSS, Previc e Susep para ampliar Programa Educação Financeira na Escola com Educação Previdenciária e Securitária. **Ministério da Fazenda**. Brasília, 13 mai. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/cvm/pt-br/assuntos/noticias/2024/cvm-firma-acordo-com-mps-inss-previc-e-susep-para-ampliar-programa-educacao-financeira-na-escola-com-educacao-previdenciaria-e-securitaria>. Acesso em: 24 out. 2024.

a elaboração e inserção de conteúdo de Educação Previdenciária e Securitária no Programa Educação Financeira na Escola.

Em reunião do colegiado em 28 de maio de 2024, a CVM aprovou um aditivo²² ao Acordo de Cooperação Técnica assinado com o SEBRAE/MG em 21.09.2021, que dentre outras medidas, excluiu o Programa Educação Financeira nas Escolas, diante da iminente migração para o escopo do outro ACT vigente, entre a CVM e o SEBRAE Nacional. Em outras palavras, o Programa, antes gerido em parceria com o SEBRAE/MG, foi repassado para a gestão em parceria com o SEBRAE Nacional.

Atualmente o programa segue coordenado pela CVM, MEC e SEBRAE nacional. Embora o Relatório de 2021 do FBEF indique que o curso do nível médio havia sido disponibilizado no site²³, em consulta realizada em 21 de agosto de 2024, constatou-se que apenas o curso referente ao Ensino Fundamental (1ª a 9ª série) está ofertado. Com relação ao Ensino Médio, o site disponibiliza apenas livros. Contudo, o material didático é o que foi produzido em 2013, pelo extinto CONEF, conforme exposto a seguir:

Figura 7 – Livros para o Ensino Médio do Programa de Educação Financeira nas Escolas



²² BRASIL. Ata da reunião do colegiado nº 18, de 28 e maio de 2024. **Comissão de Valores Imobiliários**. Brasília, 28 mai. 2024. Disponível em: https://conteudo.cvm.gov.br/decisoes/2024/20240528_R1.html. Acesso em: 24 out. 2024.

²³Disponível em: <https://www.edufinanceiranaescola.gov.br/>.

<p>Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF)</p> <p>EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS</p> <p>ENSINO MÉDIO</p> <p>BLOCO 1 1ª EDIÇÃO REVISADA BRASÍLIA - DF. CONEF, 2013.</p>	<p>Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF)</p> <p>EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS</p> <p>ENSINO MÉDIO</p> <p>BLOCO 2 1ª EDIÇÃO REVISADA BRASÍLIA - DF. CONEF, 2013.</p>	<p>Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF)</p> <p>EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS</p> <p>ENSINO MÉDIO</p> <p>BLOCO 3 1ª EDIÇÃO REVISADA BRASÍLIA - DF. CONEF, 2013.</p>

Fonte: Site da Educação Financeira na Escola²⁴.

Tal situação evidencia que, ao contrário do que foi planejado, não houve a implementação efetiva do Programa de Educação Financeira na Escola, para o Ensino Médio, na nova ENEF. Além da ausência de cursos de capacitação, como os disponibilizados para o ensino fundamental, o material didático disponível demanda atualização, especialmente diante das mudanças ocorridas nos cenários educacional e econômico nos últimos anos. Essa lacuna referente tanto à falta de acesso a um curso estruturado, quanto a um material didático atualizado para esse nível de ensino, comprometem a proposta inicial do programa, requerendo uma atuação conjunta das entidades responsáveis, para assegurar a implementação efetiva do programa para o Ensino Médio.

4.2.1 Educação Financeira nos PNC'S e na BNCC- Ensino Médio

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs são documentos publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto - MEC em 1997 (PCNs de 1ª a 4ª séries), 1998 (PCNs de 5ª a 8ª séries) e 2000 (PCNs do Ensino médio), com o intuito de fornecer subsídios para a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental, bem como de

²⁴ Disponível em: <https://www.edufinanceiranaescola.gov.br/ensino-medio/>.

orientar/auxiliar as escolas na formulação de seus currículos, considerando as realidades e especificidades locais, tendo por objetivo, a formação para uma cidadania democrática. (Teixeira, 2000).

De acordo com o documento, a função dos PCNs é:

[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (Brasil, 1997a, p 13).

Os PCNs são, portanto, norteadores do processo de ensino e aprendizagem. Frise-se, contudo, que se trata de uma proposta flexível, a se concretizar nas esferas regionais e locais:

Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (Brasil, 1997a, p 13).

Em análise à documentação, é possível observar que o tema educação financeira não foi abordado de forma explícita nos PCNs. Vale lembrar que o termo “Educação Financeira” só passou a se popularizar a partir de 2003, quando a OCDE lançou o Programa Internacional de Educação Financeira. No Brasil, a popularização do termo foi ainda mais tardia: só se deu a partir de 2010, com a criação da ENEF. Ressalta-se, contudo, que em diversos trechos dos PCNs, observam-se orientações para que sejam abordados problemas cotidianos dos alunos, principalmente questões de ordem econômica, de finanças e/ou consumo, e na maioria das vezes, relacionados à disciplina de matemática. É o que se observa, por exemplo, no seguinte trecho:

Aspectos ligados aos direitos do consumidor também necessitam da Matemática para serem mais bem compreendidos. Por exemplo, para analisar a composição e a qualidade dos produtos e avaliar seu impacto sobre a saúde e o meio ambiente, ou para analisar a razão entre menor preço/menor quantidade. Nesse caso, situações de oferta como compre 3 e pague 2 nem sempre são vantajosas, pois geralmente são feitas para produtos que não estão com muita saída portanto, não há, muitas vezes, necessidade de comprá-los em grande quantidade ou que estão com os prazos de validade próximos do vencimento (Brasil, 1998a, p 35).

O cálculo, é visto como uma atividade básica na formação do indivíduo, o que justifica a importância de seu estudo desde as séries iniciais, dentre outros motivos, pelo fato

de que “favorece o desenvolvimento da criatividade, da capacidade para tomar decisões e de atitudes de segurança para resolver problemas numéricos cotidianos” (Brasil, 1997b, p 76).

Em outro trecho, os PCNs evidenciam o papel da Matemática na construção da cidadania:

Essa análise abre uma discussão sobre o papel da Matemática na construção da cidadania — eixo orientador dos Parâmetros Curriculares Nacionais —, enfatizando a participação crítica e a autonomia do aluno. Sinaliza a importância do estabelecimento de conexões da Matemática com os conteúdos relacionados aos Temas Transversais — Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo —, uma das marcas destes parâmetros (Brasil, 1998a, p 15).

O documento aparenta demonstrar a preocupação em formar cidadãos que sejam capazes de assumir posturas críticas, principalmente em relação ao consumo:

Habituar-se a analisar essas situações é fundamental para que os alunos possam reconhecer e criar formas de proteção contra a propaganda enganosa e contra os esquemas de marketing a que são submetidos os potenciais consumidores (Brasil, 1998a, p 35).

Outro trecho que aborda a preocupação com o consumismo é o seguinte:

É preciso mostrar que o objeto de consumo seja um tênis ou uma roupa de marca, um produto alimentício ou aparelho eletrônico etc. é fruto de um tempo de trabalho, realizado em determinadas condições. Quando se consegue comparar o custo da produção de cada um desses produtos com o preço de mercado é possível compreender que as regras do consumo são regidas por uma política de maximização do lucro e precarização do valor do trabalho (Brasil, 1998a, p 35).

É possível concluir, portanto, que ainda que não seja de forma explícita, os PCNs tratam de Educação Financeira, ao sugerir abordagens que sejam capazes de propiciar aos estudantes, possibilidades de desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao pleno exercício da cidadania. Foi nesse contexto que surgiram, ainda que timidamente, as primeiras sugestões de abordagens sobre questões econômicas e financeiras no âmbito escolar (Giordano; Assis; Coutinho, 2019).

As abordagens são percebidas, portanto, através do uso de termos como “consumo”, “consumismo”, além de incentivos à postura crítica por parte dos alunos, conforme se observa nos exemplos indicados no quadro 11, a seguir:

Quadro 12 – PCNs do Ensino Médio

ENSINO MÉDIO	
PCNs – CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	
Ciências Sociais – Sociologia, Antropologia e Política	No contexto da reflexão sobre ideologia, caberia ressaltar o papel da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, que induzem os indivíduos ao consumo exacerbado e, ao mesmo tempo, promovem a alienação em detrimento da conscientização (Brasil, 2000a, p. 40).
	Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor (Brasil, 2000a, p. 43).
	Levar o aluno a analisar e compreender as estratégias criadas pelo sistema econômico dominante para favorecer e estimular as atitudes de consumo dos indivíduos. O aluno deve perceber como as atitudes consumistas são frutos da alienação provocada pela valorização dos bens materiais. O individualismo, a competição desenfreada e a felicidade na posse são causas do consumismo e consequências da alienação. Somente a conscientização, isto é, o pensar crítico sobre a sociedade (construído na escola, nas aulas de Sociologia e de outras disciplinas) é que vai transformar o indivíduo em cidadão. O cidadão é aquele que tem competência para pensar e agir criticamente. O processo de conscientização leva à cidadania (Brasil, 2002a, p. 95).
PCN+ LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	
-	Por exemplo, especialmente para jovens, cujas famílias estejam marginalizadas economicamente ou apartadas de participação social, a escola de ensino médio pode constituir uma oportunidade única de orientação para a vida comunitária e política, econômica e financeira, cultural e desportiva (Brasil, 2002b, p. 12).
PCNs - CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	
Física	Uma Física que explique os gastos da “conta de luz” ou o consumo diário de combustível e também as questões referentes ao uso das diferentes fontes de energia em escala social [...] (Brasil, 2000b, p. 23).
PCN+ CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	
Física	Dimensionar o custo do consumo de energia em uma residência ou outra instalação, propondo alternativas seguras para a economia de energia (Brasil, 2002c, p. 76).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ainda que de maneira comedida, já tratavam de educação financeira, enfatizando a relevância de atitudes éticas, analíticas e de cunho social (Azevedo, 2019).

Em 25 de junho de 2014, foi publicada a Lei nº 3.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de 10 anos e que contém 20 (vinte) metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que 4 (quatro) delas, falam sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Iniciou-se, então, a elaboração da BNCC, que teve sua versão preliminar publicada pelo MEC em 2015, e a versão final, homologada em 2018.

Conceitua-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018d, p. 7).

Convém registrar que a publicação da BNCC atende à determinação expressa no art. 210²⁵ da Constituição Federal, bem como a regra contida no art. 26²⁶ da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A BNCC, portanto, define as aprendizagens essenciais que devem ser oportunizadas aos alunos em cada etapa e modalidade da Educação Básica, como forma de garantir seu desenvolvimento. O documento determina que os sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, respeitando suas respectivas esferas de autonomia e competência, devem incluir em seus currículos e propostas pedagógicas, a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2018d).

É nesse contexto que surge a necessidade de incluir abordagens sobre Educação Financeira, que deve ser tratada de forma contextualizada:

Entre esses temas, destacam-se: [...] vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2018d, p. 19-20).

Na BNCC, diferentemente do que ocorreu nos PCNs, o texto já faz alusão explícita ao termo “Educação Financeira”, sugerindo formas de abordagem do tema, como se observa na unidade temática Números, no componente curricular – Matemática:

Outro aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro (Brasil, 2018d, p. 19-20).

²⁵ Art. 210 (CF88). Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

²⁶ Art. 26 (LDB). Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Na Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, ressaltou-se o crescimento da importância da Educação Financeira:

Atualmente, as transformações na sociedade são grandes, especialmente em razão do uso de novas tecnologias. Observamos transformações nas formas de participação dos trabalhadores nos diversos setores da produção, a diversificação das relações de trabalho, a oscilação nas taxas de ocupação, emprego e desemprego, o uso do trabalho intermitente, a desconcentração dos locais de trabalho, e o aumento global da riqueza, suas diferentes formas de concentração e distribuição, e seus efeitos sobre as desigualdades sociais. Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo (Brasil, 2018d, p. 568).

O documento estabelece competências gerais que os alunos devem ser capazes de desenvolver a partir das aprendizagens essenciais definidas:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018d, p. 8).

De acordo com a BNCC, competência é definida como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018d, p. 8).

Dentre as competências indicadas ao longo do documento, podemos destacar algumas que tem relação com Educação Financeira, conforme indicada no quadro 12 a seguir:

Quadro 13 – Competências a serem desenvolvidas BNCC – Ensino Médio

ENSINO MÉDIO	
Competências	
Competências gerais da Educação Básica	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 568).

ENSINO MÉDIO	
Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (Brasil, 2018, p. 570).
Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias	Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 490).
Área de Linguagens - componente curricular: Língua Portuguesa - Campo Jornalístico Midiático	Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda (Brasil, 2018, p. 519).

Fonte: Brasil (2018d).

Por fim, destacamos no quadro 14 a seguir, as habilidades relacionadas à Educação Financeira, tanto de forma explícita, com a utilização do termo, quanto através do uso de terminologias como “consumo consciente”, “consumo responsável”, “consumismo”, “tomar decisões”, dentre outros:

Quadro 14 – Habilidades na BNCC – Ensino Médio

ENSINO MÉDIO	
5.1 – ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	
Componente Curricular	Habilidades
-	(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
Língua Portuguesa	(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.
5.2 – ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	
Componente Curricular	Habilidades
Matemática	(EM13MAT203) Aplicar conceitos matemáticos no planejamento, na execução e na análise de ações envolvendo a utilização de aplicativos e a criação de planilhas (para o controle de orçamento familiar, simuladores de cálculos de juros simples e compostos, entre outros), para tomar decisões.
5.4 – ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	
Componente Curricular	Habilidades

ENSINO MÉDIO	
	(EM13CHS301) Problematicar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.
	(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.
	(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

Fonte: Brasil (2018d).

A inclusão da Educação Financeira na BNCC, portanto, representou um grande avanço para a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF.

4.2.2 A trajetória da Educação Financeira no Ceará

O primeiro contato do Ceará com Educação financeira na escola ocorreu ainda entre os anos de 2010 e 2011. O estado, juntamente com Tocantins, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Distrito federal, participou do projeto-piloto do Programa, que envolveu 891 escolas públicas, aproximadamente 27.000 estudantes e 1.800 professores.

Figura 8 - Dados sobre o projeto piloto do Programa de Educação Financeira na Escola

NÚMERO DE ESCOLAS E ALUNOS DO PROJETO PILOTO						
Unidade da Federação	Nº total de escolas	Grupo de controle	Grupo de tratamento	Nº total de alunos	Grupo de controle	Grupo de tratamento
Ceará	122	60	62	3.971	1.959	2.012
Distrito Federal	64	32	32	2.217	1.112	1.105
Minas Gerais	29	15	14	731	371	360
Rio de Janeiro	270	136	134	7.265	3.752	3.513
São Paulo	372	192	180	11.778	6.037	5.741
Tocantins	34	17	17	1.019	514	505
Total	891	452	439	26.981	13.745	13.236

Fonte: AEF-Brasil (2012).

A implementação do projeto piloto foi conduzida em conformidade com uma proposta de avaliação de impacto, coordenada pelo Banco Mundial em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd/UFJF. O propósito dessa avaliação foi empregar métodos de pesquisa rigorosos para determinar o impacto causal da Educação Financeira sobre o conhecimento dos estudantes e suas famílias, assim como em suas atitudes e na tomada de decisões, considerando o bem-estar econômico e social dos jovens participantes (AEF-Brasil, 2012).

Os resultados indicaram que o programa teve um papel importante na melhoria significativa do conhecimento, das atitudes e do comportamento financeiro dos alunos, reforçando aspectos valiosos do Programa de Educação Financeira, alinhados aos seus principais objetivos: promover a formação cidadã; fornecer conceitos e ferramentas para decisões autônomas baseadas em mudanças de atitude; ensinar a consumir e poupar de maneira ética, consciente e responsável; formar disseminadores; e proporcionar a possibilidade de mudança da condição atual (AEF-Brasil, 2012).

De acordo com a avaliação realizada, outras contribuições importantes foram percebidas, dessa vez na prática docente, na gestão escolar e na vida dos educadores:

Quadro 15 – Resultados além do esperado

À prática dos professores:	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitou o planejamento coletivo para a aplicação das SD's; • Permitiu a integração do conteúdo das SD's ao currículo; • Possibilitou a realização de seminários temáticos, oficinas e feiras; • Tornou possível a busca por parceria com empresas locais para maior vivência dos alunos; • Garantiu o envolvimento da família nas atividades da escola; • Alinhou as situações da vida cotidiana dos alunos às atividades desenvolvidas na escola.
À gestão escolar:	<ul style="list-style-type: none"> • Permitiu a abertura do diretor à participação dos alunos na discussão do orçamento escolar.
À vida pessoal dos professores:	<ul style="list-style-type: none"> • Permitiu aproximação a situações reais de seus cotidianos; • Possibilitou repensar as atitudes ligadas à tomada de decisão financeira; • Contribuiu com efetiva reorganização da situação financeira a qual viviam.

Fonte: AEF-Brasil (2012, p. 17).

Na fase de disseminação do Programa voltado ao Ensino Médio, de acordo com dados da AEF-BRASIL, em 2014, o Ceará foi um dos seis estados que aderiu ao Formato assistido, cujo atendimento se deu com a disponibilização de kits do Programa, com ações dedicadas à formação dos professores e multiplicadores. As Capacitações teriam ocorrido tanto de forma presencial, quanto EAD (AEF-Brasil, 2014).

Em 2016 foi publicada a Lei nº 16025, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação do Ceará para o período de 2016 a 2024. Uma das estratégias para cumprimento da Meta 3 envolve o aperfeiçoamento das políticas de currículo, formação continuada de professores e aquisição de material pedagógico para garantir a inserção de conhecimentos sobre educação financeira:

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PEE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco) por cento.

Estratégias:

3.13. Implementar e aperfeiçoar políticas de currículo, formação continuada de professores e de aquisição de material pedagógico que garantam a inserção de conhecimentos sobre educação ambiental, relações étnico-raciais, demais segmentos populacionais que sofrem preconceitos e opressões em razão de sua nacionalidade, condição social e local de nascimento, raça, cor, religião, origem étnica, convicção política ou filosófica, deficiência física ou mental, doença, idade, atividade profissional, estado civil, classe social, sexo, orientação sexual e moral familiar, respeitando-se a orientação dos pais e/ou responsáveis, educação inclusiva, **educação financeira e do consumo**, [...] (Fortaleza, 2016).

Apesar dessas iniciativas e dos esforços feitos ao longo dos anos, ainda não há evidências concretas de que a educação financeira esteja sendo implementada de forma eficaz nas escolas cearenses. A falta de acompanhamento sistemático e a ausência de indicadores claros sobre o impacto real dessas ações sugerem que os objetivos propostos, como a formação continuada dos professores e a integração adequada dos conteúdos nos currículos, não têm sido plenamente alcançados. Assim, persistem desafios significativos para garantir que a educação financeira esteja de fato contribuindo para o desenvolvimento das competências financeiras dos estudantes no estado.

5 A COMPREENSÃO DOS SUJEITOS QUE VIVENCIAM A POLÍTICA

Neste capítulo, serão apresentados os dados obtidos na pesquisa de campo, que ao serem confrontados com as teorias abordadas ao longo de toda a pesquisa, nos auxiliaram a atingir o Objetivo Geral deste Estudo, que consiste em avaliar, a partir do estudo de caso realizado na EEM São José, o Programa de Educação Financeira nas Escolas, da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF).

Nesse sentido, este capítulo aborda o último eixo de análise da Avaliação em Profundidade, referente ao espectro temporal e territorial da política, que busca compreender as percepções dos sujeitos que vivenciam a política, bem como verificar se, *in loco*, a política ocorre da forma como foi proposta. Dessa forma, este capítulo contempla os três últimos objetivos específicos: b) Compreender as repercussões da disciplina de educação financeira no ensino médio, a partir das percepções dos sujeitos que vivenciam a política (alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos); c) Expor como a educação financeira é ensinada nas escolas, principalmente com relação à interdisciplinaridade; d) Descrever o apoio ao ensino da educação financeira nas escolas de ensino médio (formação de professores, material didático, currículo escolar).

Tais dados foram obtidos através de questionários (21 respondentes) e de entrevistas (9 participantes). Os questionários foram aplicados na turma eletiva de Educação Financeira de 1º ano do ensino médio, da escola EEM São José, que possui 23 alunos matriculados no 1º semestre de 2024. Dessa forma, os questionários foram respondidos por 91% da turma. Já as entrevistas foram realizadas com os seguintes sujeitos: cinco alunos(as); dois professores(as); um(a) diretor(a) e um(a) coordenador(a) pedagógico(a).

5.1 Resultados da análise quantitativa

De início, para a coleta de dados, foi aplicado, no dia 13 de maio de 2024, um questionário (Apêndice A) elaborado com o auxílio da plataforma *Google Forms* e apresentado aos alunos por meio de link eletrônico enviado ao professor, que por sua vez, disponibilizou aos participantes através do grupo de *Whatsapp* da turma.

O questionário apresentava 38 (trinta e oito) perguntas, divididas em 4 blocos. O primeiro bloco, com 10 (dez) questões (de 1 a 10), destinou-se a traçar os dados socioeconômicos dos participantes. No bloco 2, também com 10 (dez) perguntas (de 11 a 20),

foram respondidas questões relacionadas à percepções/experiências sobre Educação Financeira. O terceiro bloco, composto por 15 perguntas (de 21 a 35), dedicou-se a avaliar atitudes, opiniões ou níveis de concordância/discordância dos participantes em relação a uma série de afirmações relativas à educação financeira. Para tanto, as questões foram elaboradas utilizando a técnica de medição escala *likert*. Por fim, no bloco 4, foram apresentadas 3 questões discursivas sobre o ensino da Educação Financeira nas Escolas.

5.1.1 Perfil dos alunos da turma eletiva de educação financeira da escola EEM São José

Esta seção compreende os itens de 1 a 10 do questionário (Apêndice A), elaborados para coletar os seguintes dados: idade; gênero; quantidade de pessoas na residência; nível de escolaridade dos pais/responsáveis; renda mensal aproximada de sua família; acesso a recursos tecnológicos em casa; se trabalha enquanto não frequenta a escola (e em caso positivo, para qual finalidade); e, se participa de algum programa governamental de assistência social. Os dados coletados buscam descrever a amostra de alunos que participaram da pesquisa, uma vez que, compreender essas características pode contribuir para a interpretação dos resultados desta pesquisa, bem como de outras que utilizem grupos com semelhanças ou diferenças significativas entre si.

Nesse sentido, o primeiro questionamento referiu-se à idade dos participantes, concluindo que a maioria (81%) possui idade entre 15 e 17 anos, enquanto que 4 alunos (19%) possuem menos de 15 anos. Com relação ao gênero (item 2), a maioria é do gênero masculino (52,4%), sendo o restante do gênero feminino (47,6%)²⁷.

Acerca da quantidade de pessoas que habitam na residência (item 3), a maioria respondeu de 3 a 5 pessoas (76,2%), enquanto que 14,3% responderam que residem mais de 5 pessoas, e apenas 9,5% informou que residem menos de 3 pessoas.

Sobre o maior nível de escolaridade de seus responsáveis (item 4), 52,4% dos participantes informaram que nenhum de seus responsáveis concluiu o ensino médio, enquanto que 38,1% dos alunos informam que o maior nível de escolaridade de no mínimo um de seus responsáveis é o ensino médio completo. Apenas 1 (um) aluno (4,8%) informou que pelo menos um de seus responsáveis possui o nível superior completo, enquanto que outro aluno (4,8%) informa que pelo menos um de seus responsáveis possui superior incompleto. Os dados guardam similaridade com o resultado do estudo de Gonçalves e Santos (2017), que demonstrou

²⁷Apesar de constar no questionário, não houve respostas para a opção “outros”.

que a maioria (cerca de 70%) dos pais dos estudantes de escolas estaduais públicas regulares do Ceará em 2013 não completaram o ensino médio.

Sobre a ocupação do principal provedor financeiro da sua família (item 5), 33,33% dos alunos responderam “trabalhador assalariado”; 23,81% responderam “profissional autônomo”; 19,05% responderam “servidor público”; 9,52% responderam “aposentado”, outros 9,52% responderam “trabalhador informal”; e, por fim, 4,76% responderam “empresário”.

Com relação ao questionamento sobre a renda mensal aproximada da sua família (item 6), 57,1% dos participantes informaram que sua família vive com menos de 1 salário-mínimo; 23,8% responderam que a renda é acima de 01 até 02 (entre R\$ 1.412,01 e R\$ 2.824,00); 9,5% informaram que a renda é acima de 02 até 03 (entre R\$ 2.824,01 e R\$ 4.236,00) e outros 9,5% informaram que a renda da família é Acima de 03 (mais de R\$ 4.236,01). Estes dados também guardam grande similaridade com o resultado do estudo de Gonçalves e Santos (2017), que indicou que a maioria (71,92%) das famílias dos estudantes de escolas estaduais públicas regulares do Ceará, em 2013, viviam com até 1 salário mínimo.

Quase a totalidade dos participantes (95,2%) responderam que possuem acesso a recursos tecnológicos em casa, como computador e internet (item 7). Apenas 1 aluno (4,8%) informou a falta de acesso a tais recursos.

Foi questionado se o participante trabalha enquanto não frequenta a escola (item 8). Em números absolutos, 7 alunos (33,3%) informaram que trabalham em meio período, enquanto que 11 alunos (52,4%) manifestaram o desejo de trabalhar enquanto não frequentam a escola. Apenas 3 alunos (14,3%) responderam que não pretendem trabalhar enquanto não concluem os estudos. Dos alunos que informaram que trabalham em meio período, ou que manifestaram o interesse de trabalhar, cerca de 55,6% informaram que o principal motivo seria o de economizar para despesas pessoais, enquanto que para 44,4%, o principal motivo seria contribuir com as despesas da família (item 9).

Por fim, acerca do questionamento se participa de algum programa governamental de assistência social (item 10), a maioria (61,9%) informou que não participa, enquanto que 38,1% informaram que possuem assistência do governo (programa pé-de-meia).

Desta forma, o perfil predominante dos alunos da turma eletiva de Educação Financeira corresponde a jovens de 15 a 17 anos, com leve predominância do gênero masculino, que vivem em domicílios com 3 a 5 pessoas, cujos pais/responsáveis não concluíram o ensino médio, são trabalhadores assalariados, com renda familiar mensal declarada de até 1 salário-mínimo. A maioria dos participantes declararam não participar de programas assistenciais do

governo, e que possuem acesso a recursos tecnológicos em casa. Finalmente, os jovens trabalham em meio período ou manifestaram o desejo de trabalhar, seja para economizar para despesas pessoais ou contribuir com as despesas da família.

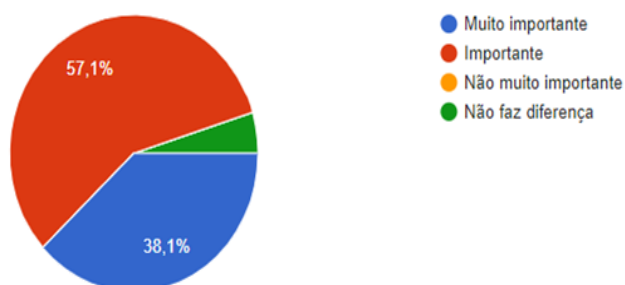
5.1.2 Percepções/Experiências dos alunos da turma eletiva de educação financeira da escola EEM São José

Esta seção compreende os itens de 11 a 20 do questionário (Apêndice A), que buscaram compreender as percepções/experiências dos alunos acerca da Educação Financeira. Sobre a importância de aprender sobre finanças na escola (item 11), 57,1% dos participantes consideram muito importante, 38,1% consideram importante e para apenas 4,8%, não faz diferença:

Gráfico 1 – Resultados da questão 11

11) Qual é a sua opinião sobre a importância de aprender sobre finanças na escola?

21 respostas



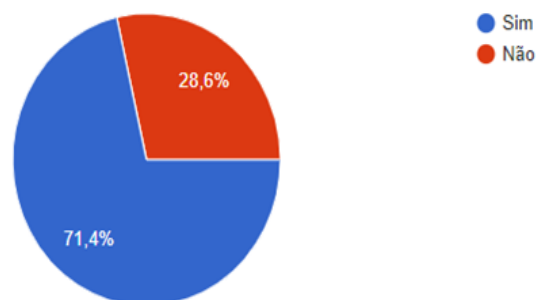
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Acerca da obrigatoriedade ou não da Educação Financeira no currículo escolar (item 12), 71,4% consideram que a disciplina deve ser obrigatória, contra 28,6%:

Gráfico 2 - Resultados da questão 12

12) Você acha que a educação financeira deveria ser obrigatória no currículo escolar?

21 respostas



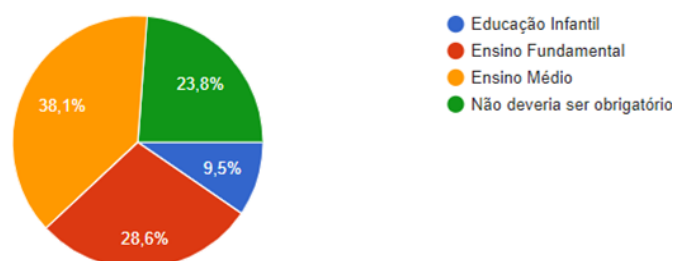
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Por fim, perguntados sobre em qual etapa da educação básica deveria iniciar o ensino de educação financeira, para 38,1% deveria iniciar somente no ensino médio, 28,6% consideram que deveria iniciar no ensino fundamental, enquanto que para 9,5%, os alunos deveriam começar a aprender sobre o tema ainda na educação infantil. É o que se observa nos gráficos a seguir:

Gráfico 3 - Resultados da questão 13

13) Caso você tenha respondido "sim" na pergunta anterior, em que etapa da educação básica você acredita que deveria iniciar o ensino de educação financeira? (caso tenha respondido "não", marque a opção "Não deveria ser obrigatório")

21 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Observa-se, portanto, que a maioria dos alunos reconhece a educação financeira como relevante, o que sugere uma conscientização sobre a necessidade de habilidades

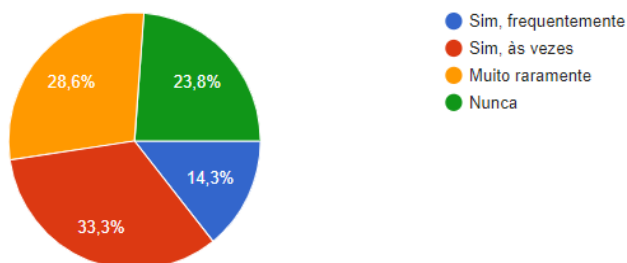
financeiras para a vida cotidiana. O gráfico 2 também indica essa direção, posto que 71% dos alunos apoia a ideia de que essa disciplina deve ser obrigatória nas escolas, sugerindo que a reconhecem como um componente essencial para sua formação. Por outro lado, ao serem questionados sobre em que etapa da educação básica o ensino de educação financeira deveria começar, o gráfico 4 demonstra que as opiniões estão mais divididas. Essa diversidade de opiniões reflete a necessidade de um debate mais amplo sobre a melhor etapa para integrar a educação financeira no currículo escolar.

Acerca da aplicação dos conceitos em sua vida pessoal (item 14), 52,2% dos participantes informam pouca ou nenhuma utilização dos conceitos, ao passo que 47,6% informam a utilização frequente ou esporádica dos conceitos, conforme se observa no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Resultados da questão 14

14) Você já aplicou algum conceito aprendido em aulas de educação financeira em sua vida pessoal?

21 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

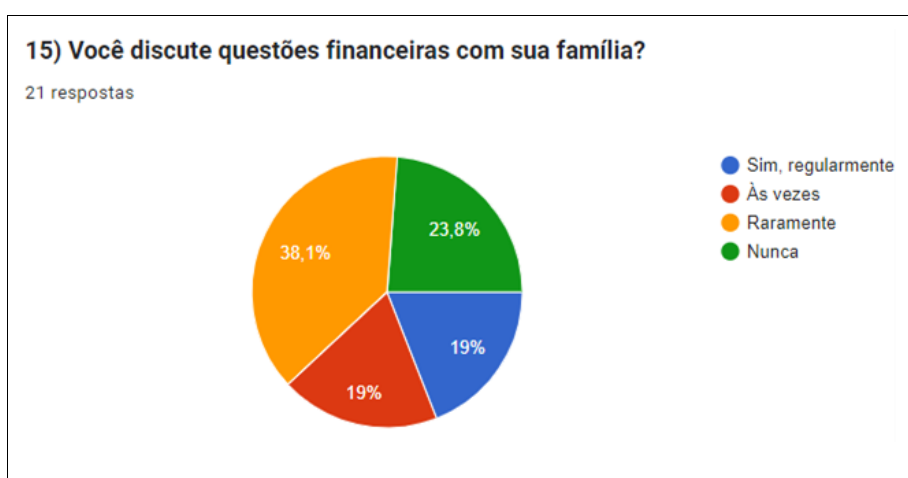
A divisão nas respostas de maneira bem equilibrada sugere que, embora uma quantidade considerável de alunos reconheça a importância da educação financeira, muitos ainda não conseguem aplicar esses conhecimentos em suas práticas diárias. A alta porcentagem de alunos que não utilizam os conceitos pode indicar uma desconexão entre o que é ensinado nas aulas e a aplicabilidade prática desses conhecimentos na vida real. Isso pode ser resultado de diversos fatores, como a falta de contextualização dos conteúdos, a ausência de situações práticas que permitam a aplicação dos conceitos, ou até mesmo a percepção de que os temas

abordados não são relevantes para suas realidades financeiras, como sugeriram Bartho e Mota (2020).

Por outro lado, praticamente a metade dos alunos afirma utilizar os conceitos aprendidos, demonstrando que, para alguns, a educação financeira pode ter um impacto positivo e prático. Em resumo, o que se depreende dos resultados do gráfico 5, é a necessidade de melhorar a conexão entre o ensino de educação financeira e sua aplicação prática, para que mais alunos possam se beneficiar dos conhecimentos adquiridos e utilizá-los efetivamente em suas vidas. A construção de um currículo que não ensine apenas teoria, mas que também inclua atividades práticas e exemplos do cotidiano, pode auxiliar nesse sentido.

As perguntas dos itens 15 e 16 estão relacionadas à família dos participantes. Questionados se discutem assuntos financeiros com a família (item 15), 61,9% dos participantes informam pouco ou nenhum costume de discutir essas questões, enquanto que 19% alegam discutir o tema de forma frequente, e outros 19% de forma esporádica:

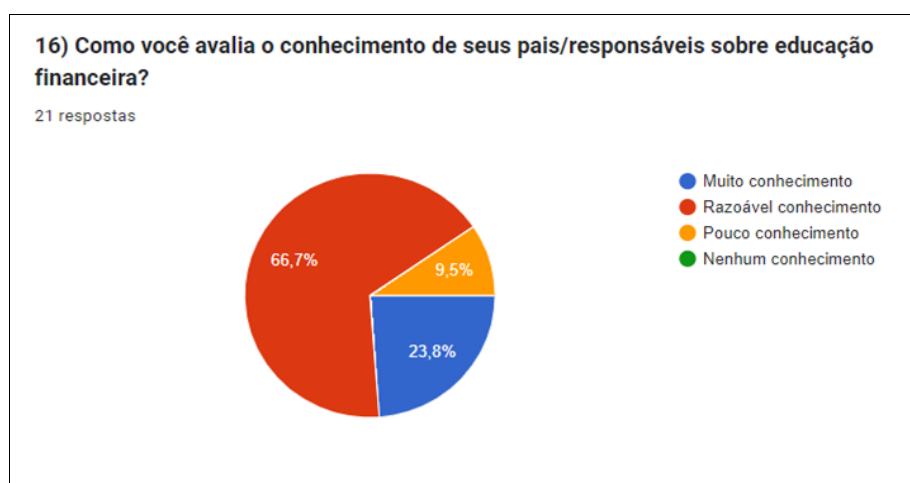
Gráfico 5 - Resultados da questão 15



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Acerca do conhecimento dos pais/responsáveis sobre educação financeira (item 16), a maioria (66,7%) entende que a família possui razoável conhecimento sobre o tema. É o que se observa no gráfico abaixo:

Gráfico 6 - Resultados da questão 16



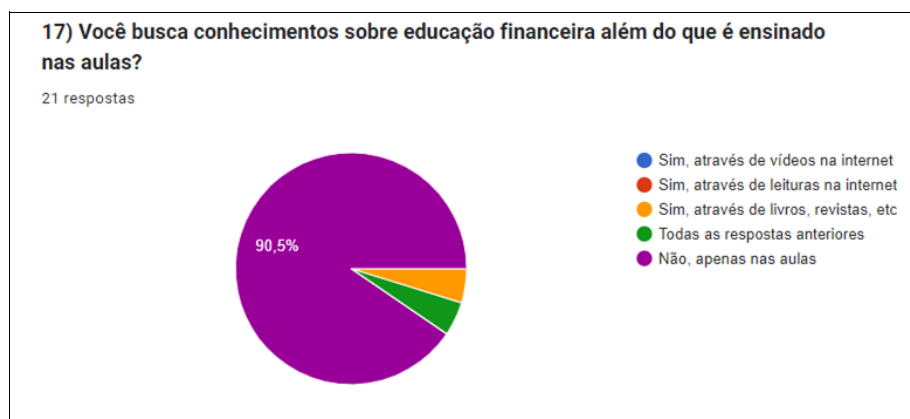
Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os gráficos 6 e 7 oferecem uma visão interessante sobre a dinâmica familiar em relação à educação financeira. A baixa frequência de discussões financeiras em casa (gráfico 6) pode ser um fator limitante para a formação de uma base sólida em educação financeira. A falta de diálogo sobre finanças pode resultar em uma carência de experiências práticas e de aprendizado que complementem o que é ensinado na escola. Além disso, pode indicar que as famílias talvez não se sintam confortáveis ou preparadas para abordar questões financeiras, provavelmente por não terem recebido essas informações quando estudantes, como indicou Pelicioli (2011).

Por outro lado, o gráfico 7 revela que a maioria dos alunos (66,7%) acredita que seus pais ou responsáveis possuem um conhecimento razoável sobre o tema. Essa avaliação positiva sugere que, embora as discussões sobre finanças possam ser limitadas, os alunos reconhecem que seus responsáveis têm algum nível de entendimento sobre o tema.

A questão 17 foi direcionada a entender se os alunos buscam conhecimentos sobre educação financeira além do que é ensinado nas aulas. Quase a totalidade dos participantes (90,5%) informa que os conhecimentos adquiridos sobre o tema se restringem ao que é ensinado em sala de aula:

Gráfico 7 - Resultados da questão 17



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

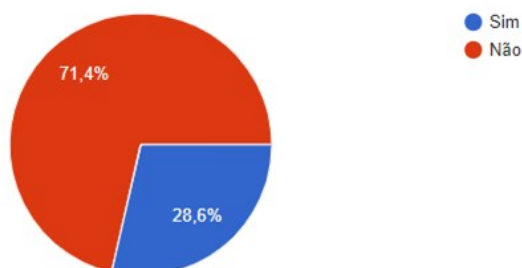
Essa alta porcentagem apontada na questão 17 indica uma dependência significativa do currículo escolar para os conhecimentos em educação financeira. Tal fato sugere que os alunos não estão buscando informações adicionais que poderiam complementar o que aprendem na escola. Considerando que na questão 7, quase a totalidade dos alunos (95,2%) responderam que possuem acesso a recursos tecnológicos em casa, como computador e internet, o que se desprende dos resultados da questão 17, é que há falta de interesse ou que o ensino de educação financeira nas escolas não está despertando a curiosidade ou a motivação necessária para que os alunos busquem mais conhecimento por conta própria.

No item 18, foi questionado se o participante já teve alguma experiência em que a falta de entendimento financeiro prejudicou uma situação. A maioria (71,4%) informa não ter sido prejudicado em nenhuma situação por falta de conhecimento financeiro. Os demais (28,6%), apesar de relatarem ter sido prejudicados por esse motivo, quando requeridos a compartilhar a experiência (item 19), não entraram em maiores detalhes.

Gráfico 8 - Resultados da questão 18

18) Você já teve alguma experiência em que a falta de entendimento financeiro prejudicou uma situação?

21 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

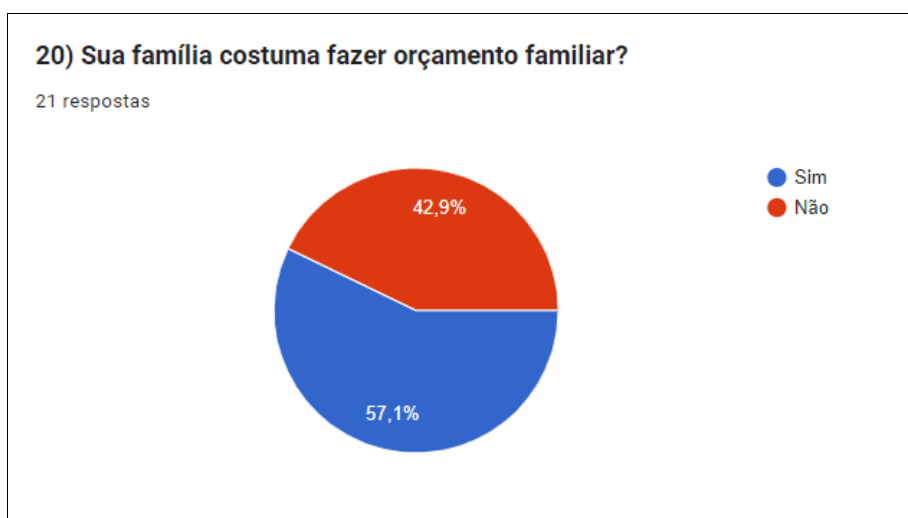
Essa predominância de respostas negativas pode indicar que muitos alunos ainda não tiveram experiências significativas que os levassem a perceber a utilidade da educação financeira em suas vidas. Isso pode ser interpretado de algumas maneiras: pode sugerir que os alunos estão em um estágio em que não enfrentaram desafios financeiros relevantes; pode indicar uma falta de conscientização sobre como a educação financeira pode impactar suas decisões cotidianas; ou mesmo que o tema está muito distante de suas realidades, por conta das condições financeiras da família, já que 57,1% dos(as) alunos(as) informaram que sua família vive com até 1 salário-mínimo²⁸, resultado similar ao encontrado por Gonçalves e Santos (2017), sobre o perfil sócio econômico dos alunos de escolas públicas do Ceará.

Com relação ao item 19, a ausência de relatos detalhados sobre essas experiências pode sugerir que, mesmo entre aqueles que se sentiram prejudicados, pode haver uma hesitação em compartilhar ou discutir essas situações. Isso pode ser um reflexo de um estigma associado a dificuldades financeiras ou uma falta de espaço para discutir abertamente questões financeiras.

Por fim, a maioria (57,1%) dos alunos afirma que sua família costuma fazer orçamento familiar:

²⁸ Item nº 6 do questionário, relativo ao bloco sócio-econômico.

Gráfico 9 - Resultados da questão 20



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Embora a maioria das famílias faça orçamento, e que essa prática seja positiva, já que ajuda a estabelecer um controle sobre as despesas e a promover uma melhor alocação dos recursos financeiros, considerando os resultados indicados no item 15, isso não garante que todos os alunos estejam plenamente conscientes ou envolvidos nesse processo. Portanto, mesmo que a prática de orçamento esteja presente, pode haver uma lacuna no entendimento e na aplicação desses conceitos pelos alunos.

Em conclusão, os dados analisados nesta seção sugerem que, embora haja uma conscientização sobre a importância da educação financeira, ainda existem lacunas significativas na aplicação prática e na comunicação familiar sobre o tema. Torna-se essencial que as escolas adotem abordagens que integrem teoria e prática, incentivando discussões sobre finanças em casa e fornecendo recursos que ajudem os alunos a desenvolver habilidades financeiras sólidas.

5.1.3 Perspectivas dos participantes sobre Educação Financeira: relevância e relação com questões sociais

Esta seção compreende os itens de 21 a 35 do questionário (Apêndice A), que buscaram avaliar atitudes, opiniões ou níveis de concordância/discordância dos participantes em relação a uma série de afirmações relativas a educação financeira. Para tanto, as questões foram elaboradas utilizando a técnica de medição escala *likert*.

A escala *likert* é um conjunto de declarações relacionadas a uma situação real ou hipotética, com base nas percepções dos participantes, que expressam diferentes graus de concordância ou discordância em relação a uma declaração proposta em uma escala métrica. As declarações são interligadas e se combinam para revelar uma dimensão específica da atitude em relação à questão investigada (Singh, 2006 *apud* Costa Junior *et al.*, 2024).

No geral, os participantes avaliam a educação financeira de forma positiva:

- 61,9% dos participantes concordam que aprender sobre finanças é essencial para seu futuro (item 21).
- Para 71,4% dos alunos, a educação financeira pode ajudar a tomar decisões mais informadas ao longo da vida (item 22).
- A maioria (85,7%) acredita que entender sobre dívidas pode ajudar a evitar problemas financeiros no futuro (item 23).
- Para 71,5%, o conhecimento sobre o tema pode proporcioná-los mais independência financeira (item 24),
- 81% entendem que a educação financeira pode ajudá-los a alcançar seus objetivos financeiros (item 25).
- 76,3% acreditam que a educação financeira pode ajudar a ser mais consciente sobre as escolhas de consumo (item 26);
- 71,5% consideram que aprender sobre finanças pode ajudar a ser mais responsável com seu dinheiro (item 27);
- 71,5% consideram que aprender Educação Financeira pode reduzir o risco de cair em fraudes relacionadas a dinheiro (item 28);
- 76,1% concordam que a educação financeira pode ajudar a entender melhor o sistema econômico (item 29).

Os dados revelam uma percepção amplamente positiva entre os alunos sobre a importância e os benefícios do aprendizado em finanças, e guardam similaridade com os estudos de Kistemann Júnior (2011), que destaca a importância da educação financeira na sociedade contemporânea, especialmente no que se refere ao consumo consciente, planejamento financeiro e tomada de decisões informadas, para que o indivíduo não seja enganado ao adquirir produtos, bem como de Sousa, Lobão e Freitas (2022), Azevedo (2019), Messias, Silva e Silva (2015) e Martins (2004 *apud* Kern, 2009), que indicam que a ausência desse conhecimento pode gerar consequências graves, como endividamento excessivo,

proteção insuficiente ao consumidor, escolhas financeiras inadequadas ao longo da vida, e endividamento precoce dos jovens.

As afirmações indicadas nos itens 30, 31, 32 e 33, foram elaboradas com o objetivo de entender a percepção dos participantes sobre a relação existente entre educação financeira e questões sociais. Os resultados indicaram o seguinte:

- 52,4% dos participantes, apesar de considerarem a educação financeira um componente fundamental, entende que ela isoladamente é incapaz de mudar a realidade social sem políticas que melhorem a distribuição de renda no país (item 30);
- Para 47,6%, o ensino do tema pode contribuir para reduzir as desigualdades (item 31); enquanto que 14,3% discordam dessa afirmação. Os 38,1% restantes se mantiveram neutros, não sabendo opinar se o ensino pode contribuir ou não para a redução das desigualdades;
- Para 57,1% dos participantes, a educação financeira pode ajudar as pessoas a saírem do ciclo de pobreza (item 32), enquanto que 19% discordam dessa afirmação. Os 23,8% restantes se mantiveram neutros, não sabendo opinar se a educação financeira pode ajudar ou não as pessoas a saírem do ciclo de pobreza;
- Para a afirmação de que a falta de conhecimento financeiro pode contribuir para a perpetuação das desigualdades (item 33), 47,6% dos participantes se mantiveram neutros, 33,3% concordam com a afirmação e 19% discordam;

Em resumo, os itens abordam a percepção dos participantes sobre a relação entre educação financeira e questões sociais, revelando nuances importantes sobre como esses indivíduos veem o impacto da educação financeira em contextos mais amplos de desigualdade e pobreza. De uma forma geral, houve equilíbrio entre os resultados, o que pode indicar a necessidade de mais discussão e pesquisa sobre como a educação financeira pode ser integrada a estratégias mais amplas de combate à desigualdade.

Há de se destacar, contudo, alguns pontos: embora a maioria dos participantes reconheça a importância do conhecimento financeiro, eles entendem que a educação deve ser acompanhada de políticas públicas que promovam uma distribuição de renda mais equitativa (item 30). Essa perspectiva denota uma visão crítica e realista, de que a educação financeira é uma parte de um quebra-cabeça maior que inclui fatores econômicos, sociais e políticos.

A opinião de 47,6% dos participantes de que o ensino de educação financeira pode contribuir para a redução das desigualdades (item 31) pode refletir uma esperança de que, com

o conhecimento adequado, as pessoas possam tomar decisões mais informadas que, em última análise, ajudem a mitigar as disparidades sociais. Contudo, há ceticismo de 52,4% dos participantes.

O mesmo entendimento pode ser estendido ao item 32. A crença de 57,1% dos participantes de que a educação financeira pode ajudar as pessoas a saírem do ciclo de pobreza (item 32) pode refletir uma esperança, contudo, há ceticismo de 42,8% sobre a capacidade da educação financeira de efetivamente transformar vidas em contextos de pobreza. Por fim, a análise da percepção sobre a falta de conhecimento financeiro e sua relação com a perpetuação das desigualdades (item 33) mostra que a maioria dos participantes (47,6%) se mantém neutra, o que pode indicar uma falta de clareza ou informação sobre como a educação financeira se relaciona com questões sociais mais amplas. Em suma, os resultados revelam um equilíbrio nas opiniões dos participantes sobre a educação financeira e seu papel em questões sociais, destacando tanto a esperança quanto a cautela em relação à sua eficácia.

Com relação às questões 30 a 33, é necessário ressaltar que, embora a educação financeira seja amplamente reconhecida como um componente relevante, sua relação com a redução das desigualdades sociais não deve ser superestimada. É fundamental destacar que a desigualdade social é estrutural, enraizada e resultante de um conjunto complexo de fatores econômicos, sociais e políticos, que vão além do controle do indivíduo, não podendo ser atribuída de forma simplória, à falta de educação financeira individual. Culpar o indivíduo em situação de vulnerabilidade por sua condição, é uma simplificação injusta e prejudicial. O acesso a oportunidades e uma renda justa dependem de políticas públicas e mudanças estruturais que vão além do esforço individual. Dessa forma, a educação financeira deve ser entendida como uma ferramenta útil, mas insuficiente por si só, devendo ser integrada a estratégias mais amplas de combate à pobreza e promoção de justiça social.

Por fim, 42,9% dos participantes discordam que a educação financeira seja menos importante em comparação com outras disciplinas (item 34), 28,6% concordam e outros 28,6% se mantiveram neutros. Sobre a possibilidade de integrar educação financeira com outras disciplinas (item 35), 28,5% entendem que é possível, 23,8% entendem que não, e 47,6% se mantiveram neutros.

A discordância de 42,9% dos participantes em relação à afirmação de que a educação financeira é menos importante do que outras disciplinas (item 34) sugere que uma parte considerável dos alunos reconhece a relevância da educação financeira. Por outro lado, a concordância de 28,6% pode indicar uma visão tradicional sobre o currículo escolar, onde

disciplinas como matemática, ciências e línguas, por exemplo, são vistas como mais essenciais. Essa divisão pode ser um reflexo de uma falta de compreensão sobre como a educação financeira se relaciona com outras áreas do conhecimento. Os resultados do item 35 também indicam essa direção. Os dados mostram que apenas 28,5% dos participantes acreditam que é viável integrar a educação financeira com outras disciplinas, enquanto 23,8% discordam e 47,6% permanecem neutros. A alta porcentagem de discordantes e neutros pode refletir essa dificuldade de compreensão, que pode ser decorrente da falta de interdisciplinaridade no ensino.

5.1.4 Perspectivas dos participantes sobre o interesse do Estado, aprendizados e sugestões de melhorias

Esta seção compreende os itens de 36 a 38 do questionário (Apêndice A), que correspondem a questões discursivas, que buscaram captar opiniões sobre qual seria o interesse do Estado em promover o ensino da Educação Financeira nas escolas, o que consideram como aprendizado mais importante nas aulas, bem como sugestões de melhoria para potencializar os resultados do ensino.

As respostas refletem uma variedade de perspectivas sobre o interesse do Estado em promover a Educação Financeira nas escolas (item 36), que podem ser categorizadas da seguinte forma:

Preparação para o futuro: Vários alunos mencionaram que o ensino de Educação Financeira visa preparar os jovens para o futuro. Exemplos incluem "educar os jovens para no futuro ter conhecimento"; "fazer com que os jovens desde cedo já entendam como é uma vida de um adulto" e "para aprender a manusear o dinheiro que vem no futuro ou presente";

Controle financeiro e gestão de dívidas: na opinião de alguns alunos, o objetivo do Estado é ensinar a ter controle sobre as finanças. Por exemplo: "Na minha visão, acho bom as escolas ensinar educação financeira para os adolescentes saber mexer com dinheiro e saber como gastar, economizar e etc"; "Pra controlar dinheiro da maneira correta"; "Pra controlar nosso dinheiro" e "tentativa de diminuir a taxa de pessoas endividadas";

Conhecimento para utilizar e/ou investir o dinheiro: para alguns alunos, o Estado visa ensiná-los como utilizar ou investir o dinheiro. São exemplos: "aprender a usar o dinheiro que ganhamos no pé-de-meia"; "Ajudar a saber mais

como usar o dinheiro” e “Como investir”;

Respostas vagas ou incertas: Algumas respostas indicam a falta de compreensão clara do propósito da Educação Financeira nas escolas por parte de alguns alunos, o que pode sugerir a necessidade de uma melhor comunicação sobre a importância dessa disciplina. São exemplos: “Não sei!”, “?”; “Ensinar”; “ajudar”; “aprender”; “Para ajudar mais”;

Respostas céticas ou desconfiadas: Algumas respostas sugerem que o propósito do Estado é arrecadar mais impostos, outros que é apenas de cumprir carga horária, ou que é ensinado apenas por obrigação, refletindo uma desconfiança nas intenções do Estado. São exemplos: “fazer você pagar imposto”; “Carga horária” e “Uma obrigação”.

Perguntados sobre o que consideram como aprendizado mais importante nas aulas (item 37), os alunos retornaram com respostas que podem ser categorizadas de forma semelhante ao item 36:

Controle financeiro e gestão de dívidas: na opinião de alguns alunos, os aprendizados mais importantes foram relacionados a controle das finanças. Por exemplo: “Controlar o que entra e sai da sua conta”; “Controlar o dinheiro”; “como não gastar sem disciplina”; “aprender a cuidar do proprio money”; “Finanças, economia, impostos e como equilibrar seu dinheiro da maneira certa” e “orçamento”;

Investimentos e impostos: para alguns alunos, os aprendizados mais importantes foram relacionados a investimentos e impostos. São exemplos: “como investir meu dinheiro de uma maneira certa” e “Sobre as taxas dos aplicativos que vende coisa online”;

Respostas vagas ou incertas: alguns alunos responderam de forma vaga os questionamentos, o que pode denotar falta de entendimento, de aprendizado ou mesmo de interesse em responder o questionário corretamente. São exemplos: “Nada!”, “Tudo”; “Sim”; “Finanças”; “O ensinamento”; “dinheiro”; “Como usar”; “Não sei”; “?”.

Por fim, quando requeridos a apontar sugestões para potencializar os resultados do ensino da Educação Financeira na escola, os alunos retornaram com respostas que foram

categorizadas da seguinte forma:

Aulas Práticas: Uma das sugestões mais recorrentes é a implementação de atividades práticas, que simulem situações cotidianas: “Sobre as aulas práticas”; “Ter aulas práticas com dinheiros falsos para saber como vamos se sair controlando o dinheiro” e “Ter aula prática para ensinar como vai gerenciar seu dinheiro, e como vamos usar ele da maneira correta”;

Controle financeiro e administração de recursos: na opinião de alguns alunos, os resultados podem ser potencializados através do ensino de métodos de administração, controle financeiro e economia de recursos: “Falando sempre economizar dinheiro mais e mais”; “ensinar a não gastar sem pensar” e “Como administrar”;

Educação sobre Empregos e Estágios: A ideia de "iniciar falando sobre empregos que o aluno pode ir estagiar" sugere que os alunos reconhecem a importância de entender o mercado de trabalho e como isso se relaciona com a gestão financeira, e anseiam pela própria renda;

Políticas de distribuição de renda: Algumas respostas mencionam "dar mais dinheiro pra gente saber usar" e "dar mais dinheiro pra gente cuidar", o que pode indicar um desejo por ampliação das políticas de distribuição de renda, de forma associada à educação financeira;

Incerteza e Falta de Ideias: algumas respostas expressam incerteza ou falta de ideias para melhorias. São exemplos: “Não sei” “sim”; “não tenho ideia no momento” e “eu não sei”.

5.2 Resultados da análise qualitativa

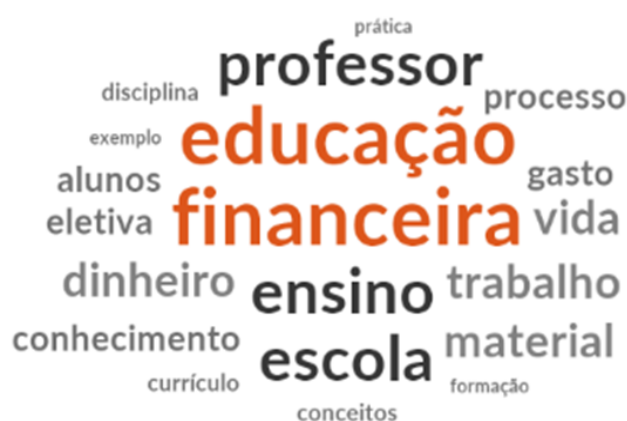
Com o objetivo de apreender melhor as percepções dos atores da política, decidiu-se realizar entrevistas com alguns alunos(as) que responderam ao questionário, com professores(as) que ensinam educação financeira, com o(a) diretor(a) do colégio e com o(a) coordenador(a) pedagógico(a) do ensino médio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, ocasião na qual os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). O procedimento foi conduzido com base em roteiro previamente elaborado pelo autor, contendo

quantidades variadas²⁹ de perguntas abertas (Apêndice C), cujos conteúdos só foram revelados aos entrevistados a medida que a entrevista foi acontecendo, e tendo o áudio capturado por meio de aparelho celular.

Após realização das entrevistas, foi feita a transcrição dos áudios com o auxílio do site: www.riverside.fm/transcription, e posteriormente o tratamento das informações com o auxílio do *software Nvivo*. Através do software foi gerada uma nuvem de palavras, indicando as palavras com maior representatividade estatística no texto, conforme se observa a seguir:

Figura 9 – Nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Com base nos resultados fornecidos pelo *Software Nvivo* e pela exploração do material coletado, procedeu-se à interpretação das entrevistas utilizando a análise de conteúdo de Bardin (2016), para compreender as categorias e significados revelados pelas falas dos sujeitos.

Finalmente, associando-se os resultados fornecidos pelo *Software Nvivo* com os obtidos após a exploração do material, chegou-se às categorias de análise indicadas no quadro a seguir:

Quadro 16 – Categorias de análise e respectivos objetivos específicos

Objetivos específicos	Categorias	Sub categorias
Apreender as percepções dos sujeitos da pesquisa (alunos, professores,	Concepções dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> • Importância atribuída ao tema;

²⁹A entrevista para os alunos continha 18 (dezoito) perguntas, para os professores, 16 (dezesseis), para a diretora, 20 (vinte), e para a coordenadora, 17 (dezessete).

diretores, coordenadores pedagógicos), sobre o ensino da educação financeira;		<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado; • Benefícios esperados com o ensino; • Interesses do Estado;
Expor a forma que o tema está sendo ensinado nas escolas	Forma de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Eletiva; • Interdisciplinar;
Descrever o apoio ao ensino de educação financeira nas escolas de ensino médio	Apoio ao Ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Material didático; • Formação do professor; • Currículo escolar;

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Destaca-se que o conteúdo analisado representa as percepções dos sujeitos acerca dos benefícios do ensino da educação financeira, das dificuldades, dos aprendizados, da forma de ensino, do apoio ao ensino do tema, etc. Nesse sentido, o conteúdo das entrevistas foi classificado em 3 (três) categorias: Concepções dos Sujeitos (Categoria 1); Formas de Ensino (Categoria 2) e Apoio ao Ensino (Categoria 3).

A Categoria 1 (Concepções dos sujeitos) foi dividida em 4 (quatro) subcategorias. A Subcategoria 1.1 se refere à importância atribuída ao tema; a Subcategoria 1.2 está ligada ao aprendizado; a Subcategoria 1.3 se refere aos benefícios esperados com o ensino; e a Subcategoria 1.4 diz respeito aos Interesses do Estado. A Categoria 2 (Formas de Ensino) foi dividida em 2 (duas) subcategorias. A Subcategoria 2.1 está relacionada ao ensino de forma eletiva e a Subcategoria 2.2 se refere ao ensino de forma interdisciplinar. Por fim, a Categoria 3 (Apoio ao Ensino) foi dividida em 3 (três) subcategorias. A Subcategoria 3.1 se refere ao material didático; a Subcategoria 3.2 está ligada à Formação do Professor; e a Subcategoria 3.3 diz respeito ao currículo escolar.

Por fim, destaca-se que a fim de preservar a identificação dos participantes, estes serão representados no texto da seguinte forma: os 5 (cinco) alunos(as) serão descritos como A1, A2, A3, A4, e A5; os(as) 2 (dois) professores(as) serão representados(as) pelas siglas P1 e P2; o (a) diretor(a) será representado(a) pela sigla D1; e, finalmente, o(a) coordenador(a) será representado(a) pela sigla C1.

5.2.1 Categoria 1: concepções dos sujeitos

Com base nas informações iniciais, daremos continuidade à análise a partir da Categoria 1 (Concepções dos sujeitos), que engloba as subcategorias 1.1 (Importância atribuída

ao tema); 1.2 (aprendizado); 1.3 (benefícios esperados com o ensino); e 1.4 (Interesses do Estado).

5.2.1.1 Subcategoria 1.1 - Importância atribuída ao tema

Quando questionados sobre a percepção acerca da importância da educação financeira na escola/currículo escolar, obtiveram-se as seguintes afirmações dos entrevistados:

[...] eu acredito que é importante, pois é preciso hoje em dia um adolescente saber investir o dinheiro dele de uma maneira certa, porque se ele não souber, o dinheiro vai estar indo embora atoa e quando ele chegar ali nos 16, 17 anos dele não vai ter, não vai saber gastar o dinheiro com roupa ou com algo pessoal, sabe? Então pra mim é importante por isso (A1, 2024).

Assim... Meio termo sabe... Porque eu acho que é importante para as pessoas saberem, ter meio que uma noção do que é, sobre finanças, sobre bolsa de valores, essas coisas, saber que tem né... Eu acho que é um pouco importante sim. O que não seria... eu acho que... a gente não... tipo assim, não são tantas as pessoas que precisam tanto saber. Tem pessoas que precisam mais, tem pessoas que não precisam tanto (A2, 2024).

Assim, eu penso que a pessoa ou adolescente precisa saber administrar o dinheiro que ele recebe. Saber quanto deve gastar, quanto deve guardar para nunca gastar tudo de uma vez [...] como eu nunca tive uma aula de educação financeira, pra mim foi bom pra eu saber também administrar os meus gastos, o que eu recebo, porque adolescente sempre gasta com tudo (A3, 2024).

Educação financeira é algo que tem que ser ensinado pra gente e eu acho que até antes mesmo do ensino médio, né? A gente mexe com dinheiro o tempo todo, só que por muitas vezes é bancado pelos pais ou coisa assim, então a gente acaba não tendo uma noção. Graças a Deus, no caso, eu sempre vim de uma família assim, trabalhadora, então eles sempre me botavam para mexer com dinheiro. Ai eu sabia, por exemplo, até hoje eu tenho essa questão. Eu sei muito bem como vender, como repassar, mas as vezes administrar era um negócio que eu tinha muita dívida. E com a eletiva eu consegui ter mais um pouco de noção de como é que funciona em grupo, né, com o conjunto (A4, 2024).

Acho que é bem importante, né? Porque é uma coisa que a gente leva pra vida, né? Pra organizar nossa vida, pra tudo que... pro futuro, né? [...] Principalmente por isso, que eu acho que é uma coisa que vai me ajudar bastante a organizar a minha vida, a crescer financeiramente, não só financeiramente, na vida mesmo (A5, 2024).

Quando a gente pensa no produto da educação, o menino passa na educação básica, toda ali uma vida né, 15 anos, e as competências, as habilidades que ele precisa levar para a vida. Depois de adultos se enxerga, o que é que eu trouxe, do que eu aprendi na escola, a gente percebe que a educação financeira é essencial, é uma coisa que não pode faltar nesse arcabouço de conhecimento que a gente leva da escola. Então eu acho que sim, é extremamente relevante para as pessoas conseguirem levar suas vidas, saberem onde investir, saber como lidar com as questões de empréstimos, com tudo, com todas as questões que envolvem a vida financeira (C1, 2024).

É um conhecimento de suma importância, né? Principalmente quando a gente fala em projeto de vida. Dar a eles noção de como lidar com o dinheiro, com as possibilidades de usar o bem da melhor maneira possível para que eles tenham sucesso de vida, né? (D1, 2024).

Até porque é como se o aluno chegasse nos 18 anos sem saber de nada da vida adulta e aí ele já tem que aprender a usar o cartão de crédito, já tem que aprender... Na verdade, ele é estimulado a usar tudo de ruim sem a parte boa, sem aprender a como que aquilo ali pode beneficiar ele. Ele acaba se prejudicando por não saber dessas coisas. Cartão de crédito, empréstimos, financiamentos, e ele usa os produtos financeiros ou até mesmo ele não sabe o que o mercado está influenciando na vida dele no dia a dia, o que o dólar influencia no meu dia a dia. Muitas coisas que a gente escuta é em relação a isso. Como é que eu posso ter a minha vida e tudo mais e não entender que do meu lado, até mesmo no produto que eu compro, a economia, a educação financeira está envolvida com a coisa. Eu acho que é crucial e eu acho que já está sendo integrada ao currículo muito tarde (P1, 2024).

No geral, os discursos dos entrevistados, ao apresentarem palavras como “investir”, “guardar”, “gastar”, “administrar”, “organizar” e “lidar”, refletem uma compreensão compartilhada da educação financeira como um conjunto de habilidades essenciais para a vida cotidiana, contribuindo para uma vida financeira mais saudável. Eles destacam a importância de entender conceitos financeiros e gerenciar recursos, e enfatizam que a falta de conhecimento pode levar a decisões financeiras prejudiciais, como o uso irresponsável de crédito. Tais entendimentos estão de acordo com Matta (2007), que define educação financeira como um conjunto de informações capazes de auxiliar o indivíduo a gerir seus recursos, poupança, investimentos, administrar seus gastos e possíveis empréstimos.

A fala do(a) professor(a) “P1” converge com a visão de Martins (2004, *apud* Kern, 2009), que entende que a omissão da escola no ensino de noções relacionadas ao comércio, economia, impostos e finanças tem um efeito muito prejudicial na medida em que grande parte da população adulta permanece desinformada sobre esses temas.

Outro ponto que os discursos trazem para o debate, é em que momento a disciplina deve ser introduzida, pois os jovens frequentemente lidam com dinheiro sem a devida orientação, o que pode resultar em dificuldades financeiras no futuro. Sobre isso, trazemos outros trechos das entrevistas:

Eu acho que ali dos 14 anos, né? 14 anos. Com 14 anos o adolescente já tem que começar a entender. Com 14 anos já tem mais noção sobre dinheiro, sobre essas coisas (A1, 2024).

Eu acho que... 18, não sei. Até antes também seria bom, né? Pra pessoa já ter mais um aprendizado mais avançado [...] é, ensino médio (A2, 2024).

É bom começar desde o fundamental I [...] É mais ou menos 6 anos até 10, eu acho (A3, 2024).

Eu acho que a partir dos dez anos já dá pra começar a pegar (A4, 2024).

Desde o primeiro ano, desde a alfabetização (A5, 2024).

[...] desde o fundamental [...] então eu preciso educar o adulto, mas é muito mais complicado que educar a criança. Então é necessário desde criança dizer, olha, você precisa entender que às vezes eu preciso adiar uma recompensa, você precisa entender que nem tudo aquilo que você quer, você precisa naquele momento, é possível naquele momento. Então é importante para o jovem, para a criança, para o adulto, para todo mundo, mas principalmente para as crianças, pra já crescerem com essa mentalidade (P2, 2024).

De uma forma geral, as visões dos entrevistados alinham-se a de Hartmann, Mariani e Maltempi (2021), de que a educação financeira deve iniciar na Educação Básica, de forma a oportunizar um ambiente de reflexão. As diferentes perspectivas indicam um consenso sobre a importância de se começar a educação financeira ainda na educação básica, mas variam quanto à idade/etapa exata para essa introdução. Essa diversidade de opiniões ressalta a necessidade de um currículo flexível, que possa adaptar o ensino financeiro às diferentes etapas de desenvolvimento dos alunos.

Da mesma forma que D'Aquino (2008, *apud* Pelicioli, 2011, p. 32), o(a) professor(a) “P2” entende que o ensino deve iniciar ainda na infância, já que teria como objetivo, estabelecer fundamentos para um relacionamento saudável, equilibrado e responsável com o dinheiro na vida das crianças e dos adolescentes. Esta perspectiva alinha-se também com a de Denegri *et al.* (1999, *apud* Xavier *et al.*, 2021, p. 69), por considerar que é nesse período que ocorre a transmissão de valores, atitudes, informações e habilidades que levarão as crianças a condutas corretas ou hábitos negativos.

5.2.1.2 Subcategoria 1.2 - Aprendizado

Quando questionados em relação aos conceitos ou habilidades foram aprendidos até então nas aulas de educação financeira, os(as) alunos(as) relataram o seguinte:

Aprendi a investir dentro de casa, fora. Aprendi a guardar o dinheiro, né? Saber guardar. Aprendi várias formas de poder entrar na mente para guardar isso, não gastar esse dinheiro (A1, 2024).

Eu aprendi que antes de qualquer investimento que você tem que fazer, tem que ter um orçamento, tem que ver se é isso mesmo, se isso vai dar certo, se o orçamento que você está planejando vai dar certo, entendeu? Entendi isso [...] Sobre as finanças e os orçamentos (A2, 2024).

Uma coisa que eu estou me lembrando é anotar o que você gasta pra ter uma base (A3, 2024).

[...] Eu acho que até agora o mais interessante foi sobre... A gente pegou uma parte sobre gestão de empresas. Então, nessa eu tive algo que eu não tinha visto antes (A4, 2024).

Aprendi a organizar gestão de dívidas, né? Planejar um futuro sobre o empréstimo, dívida. A gente vai fazer até um trabalho agora, né? E nós aqui ficamos com empréstimos e dívidas. A gente vai falar sobre gestão de dívidas, como escolher um bom empréstimo... essas coisas [...] Acho que mais sobre gestão de dívida, né? Pra não se atrapalhar, por exemplo (A5, 2024).

De forma bem resumida, o principal aprendizado que os(as) alunos(as) reportam é sobre planejamento/controle financeiro. É o que se depreende de trechos como “*tem que ter um orçamento*”, “*é anotar o que você gasta pra ter uma base*”, “*organizar gestão de dívidas*”. Tal fato alinha-se ao entendimento de Kistemann Júnior (2011), de que a sociedade contemporânea não pode prescindir de discutir educação financeira, principalmente de ideias que fundamentam, dentre outras práticas, a de planejamento financeiro.

5.2.1.3 Subcategoria 1.3 - Benefícios esperados com o ensino

Outro questionamento realizado aos entrevistados foi sobre quais seriam os benefícios esperados com o ensino do tema. Os entrevistados reportaram o seguinte:

A ideia é que eles saibam fazer o bom uso do dinheiro, ter uma relação saudável com ele. Porque o que a gente tem muito de experiência na comunidade é o endividamento, essa relação, que é a relação tensa com esse dinheiro. Eu ganho pouco, não sei como gasto, ainda não sei, não sabendo como gasto, gasto mal. Então é que eles saiam pelo menos mais conscientes com essa relação (D1, 2024).

Eu espero que eles pelo menos comecem a perceber o dinheiro não como um problema, mas como uma ferramenta que eles possam utilizar. E tipo, era uma coisa que... Tem alguns que são privilegiados, mas tem uns que não. Ou eles se tornam muito dependentes do dinheiro, ao ponto de que podem fazer tudo por dinheiro, ou eles se tornam muito... Não tô nem aí pra dinheiro. São dois extremos, né? Então eu queria que eles, pelo menos, tivessem essa consciência de que aquilo ali é pra ser utilizado e não pra deixar você a mercê dele, entende? Se você não souber como utilizar o dinheiro, você fica a mercê dele. Eu quero que eles aprendam que é uma ferramenta e que essa ferramenta eles podem fazer do jeito que eles quiserem. Que melhor for dar a felicidade para a vida deles, do dia a dia (P1, 2024).

Pronto. E aí é aquela história, eles sabendo fazer escolhas e realmente pensarem no futuro. A gente tem uma sociedade que não pensa no futuro. Muito imediatista [...] E quando eu consigo quebrar algumas, poucas, por exemplo, pensar em aposentadoria, pensar em morte, pensar em ter uma vida mais tranquila lá na frente, plantar hoje para acolher amanhã, aí a gente tem cumprido o objetivo (P2, 2024).

O elemento central comum à fala dos entrevistados, é uma relação saudável com o dinheiro. Enquanto a fala do(a) diretor(a) “D1” deixou isso de forma explícita, trechos da fala do(a) Professor(a) “P1” reportam o mesmo sentido: “[...] *Ou eles se tornam muito dependentes do dinheiro, ao ponto de que podem fazer tudo por dinheiro, ou eles se tornam muito... Não tô*

nem aí pra dinheiro [...] Se você não souber como utilizar o dinheiro, você fica a mercê dele”. Esse benefício esperado vai na linha do que pensam Stehling e Araújo (2008), sobre utilizar a educação financeira como uma ferramenta para que se promova uma relação saudável com o dinheiro. O pensamento alinha-se ao do(a) Professor(a) “P2”, já que uma relação saudável com o dinheiro é um caminho para “*ter uma vida mais tranquila lá na frente*”.

Estabelecer uma relação saudável com o dinheiro envolve comportamento. Sobre isso, destacamos os seguintes trechos:

[...] Nesse modelo que eu estou tentando trazer, a questão do conceito mesmo, e de entender um pouco sobre economia, sobre o que eles podem fazer para ficar com o orçamento sempre superavetário, o orçamento sempre positivo, para não prejudicar, por mais que eles ganhem pouco, eles não se prejudicarem tentando conquistar todos os sonhos deles [...] Então eu vou focar muito no consumo consciente, pelo menos, né? Eu foco, foco, foco, foco no consumo consciente, para que pelo menos eles fiquem equilibrados nesse consumo, para que eles não... não sejam usados pelo dinheiro. Pra que usem o dinheiro como ferramenta (P1, 2024).

A partir da hora que eu vou tratar de educação fiscal, de financeira, eu não posso tratar só da visão do dinheiro. A visão do dinheiro é importante, mas tem que ver outras visões. Porque antes de tratar de dinheiro, eu tenho que tratar de comportamento [...] A gente vive uma ditadura muito cruel do consumo. Principalmente hoje, rede social e tudo muito fácil. Você comprar é muito fácil, você consumir é muito fácil. E a cada vez mais o marketing tem estratégias para fazer com que você racionalize menos essa compra né, e acaba entrando no consumo exacerbado mesmo [...] E qual é a história da compra? É a questão do emocional. Eu envolvo você emocionalmente pra você tomar uma determinada decisão financeira que é favorável a mim. E aí, como existe esse problema de as pessoas não saberem se controlar, de as pessoas cederem muitas vezes essa tentação [...] (P2, 2024).

As falas dos(as) professores(as) “P1” e “P2” destacam a necessidade de uma abordagem abrangente em relação à educação financeira, enfatizando que não se pode tratar apenas do dinheiro, mas também do comportamento e das emoções que influenciam as decisões de consumo. Essa perspectiva é a mesma de Bessa e Ronchi (2017), que sugerem que a escola deve promover reflexões sobre o comportamento de consumo e ampliar a visão dos jovens sobre suas relações com o ato de comprar.

Ambas as falas guardam relação com as reflexões que Bauman (2008) traz acerca da ligação entre comportamento, consumo e mídia, quando discorre sobre a superficialidade e a efemeridade promovidas pela mídia para influenciar um consumismo exacerbado, posto que, na sociedade de consumo, as pessoas são incentivadas a sentir satisfação ao comprar, mas, ao mesmo tempo, são tratadas pelo mercado como mercadorias, reduzindo seu valor ao papel de consumidoras. Ao mencionar as contradições e os desafios que a sociedade de consumo impõe,

Bauman destaca a importância da educação e da conscientização sobre o consumo, sendo elementos essenciais para lidar com essas pressões.

Outro aspecto importante observado nas entrevistas é a possibilidade de utilizar a Educação Financeira para a formação do cidadão crítico:

[...] a partir da hora que eu digo, olha, você precisa começar a economizar. O cara vai dizer: -“não, mas eu moro na favela”, porque é o público da escola, -“eu moro na favela. Eu ganho menos de um salário menor por mês. Como é que eu vou fazer isso?” Então você acaba tendo que entrar numa conjuntura, às vezes, que não é fácil você entrar por dois aspectos. Pela complexidade do assunto e pela delicadeza do assunto. É muito complicado você chegar pra uma pessoa dessa e dizer que você tem que economizar. E aí, eu acabo tendo que entrar [...] na questão fiscal [...] eu preciso que as pessoas entendam também da essência da justiça do tributo. Sim. E aí eu entro em casos práticos, como por exemplo. Por que você elege o fulano ou o sicrano? Porque em tese eles têm isso pra cuidar. É esse o papel deles. Aí é tanto que ele diz: ah, o papel do vereador é isso? É, o vereador ele não faz isso, ele faz aquilo. Porque, veja, às vezes uma pessoa que tá numa situação de risco, ele vai economizar o quê? Não tem como eu dizer para aquele sujeito economizar. Mas tem como eu dizer pra ele - a gente tem instâncias pra correr atrás. Bem ou mal, certo ou errado, nós temos um estado que ainda tem alguns aspectos de bem-estar social. Então vamos começar a procurar isso. E mostrar pra ele informações, porque às vezes ele deixa de ter acesso a um recurso porque ele não tem informação. [...] Então, a gente acaba tendo que interligar mesmo em questões sociais, em questões econômicas (P2, 2024).

A fala do(a) professor(a) “P2” trata da complexidade de ensinar Educação Financeira a indivíduos em situações de vulnerabilidade, que em muitas vezes, economizar ou investir, não é uma questão de escolha. Nessa linha, é fundamental reconhecer que a educação financeira deve ser interligada a questões sociais e econômicas mais amplas, com uma abordagem que não ensine apenas técnicas de economia, mas que também capacite os indivíduos a entenderem seu contexto social e a buscarem seus direitos.

Aspectos fundamentais como a compreensão do papel do Estado e da cidadania, a essência da justiça do tributo, a forma como os recursos arrecadados são utilizados para o bem-estar social, a função de cada cargo eletivo, etc, são exemplos de temas que devem fazer parte dessa abordagem. Quando os cidadãos entendem esses aspectos, se tornam mais aptos a questionar e exigir responsabilidade dos seus representantes políticos. Nesta esteira, a educação financeira pode fomentar a participação crítica dos indivíduos.

5.2.1.4 Subcategoria 1.4 - Interesses do Estado

Quando questionados sobre qual seria o interesse do Estado em promover o ensino da Educação Financeira nas escolas, os participantes³⁰ afirmaram o seguinte:

O desenvolvimento integral do estudante, né? Para que ele se desenvolva em vários aspectos e esse é um aspecto muito importante da vida da pessoa, né? Quando ainda está na escola, por exemplo, hoje todo mundo tem uma conta bancária digital, super simples, tem uma conta, aí trabalha com o Pix, trabalha com... Já querem trabalhar, tem toda uma intenção de trabalhar, a gente tem uma rede de escolas de educação profissional que os alunos já estagiam no terceiro ano, o ensino técnico, a preparação para o mercado de trabalho, isso tem que estar de alguma maneira contemplado, de alguma maneira, não, de uma maneira fortemente contemplada e aí a gente entende que é muito relevante (C1, 2024).

Acredito que fazer isso faz com que os nossos alunos tenham mais autonomia, mais consciência e autonomia também. Porque a gente fala de como é que faz um desenvolvimento sustentável numa comunidade sem ter essa consciência internalizada nos alunos. Sobre ter um bom relacionamento com o dinheiro e ao mesmo tempo ter autonomia para fazer esse bom uso (D1, 2024).

A iniciativa é totalmente minha aqui, tá? Porque eu gosto de educação financeira. Não teve nada do Estado, não teve nada de ninguém. O pessoal fala: você é professor de Biologia, né? De as eletivas de Biologia, pronto. Mas aí eu fiquei olhando o catálogo e tinha educação financeira. Aí eu, ah, vou tentar, né? Posso começar, um incentivo para mim estudar, para eu colocar alguma coisa em prática, como eles. Ainda da mesma forma que eu já tentei fazer isso em casa com a minha família, né? Tentar trazer uns conteúdos de educação financeira para eles. Então eu já tinha alguma coisa feita e eu aproveitei, profissionalizei mais né, esse material didático que eu tinha preparado para minha família, para trazer para cá (P1, 2024).

Eu tenho uma visão, que é a seguinte, não é muito interessante você ensinar educação financeira na essência para as pessoas. Porque a partir do momento em que eu ensino... Eu digo, olha, eu tenho que fazer a roda girar, mas calma. Não é bem assim. Tem uma série de detalhes que você precisa saber [...] É uma ferramenta muito útil, mas para alguns grupos ela é perigosa. Então não convém. Então vamos deixar pra dizer que tem, na minha visão, claro. Vamos deixar pra dizer que tem, mas vamos deixar. Entendeu? [...] Ao que aparece hoje é mais uma prestação de conta. Olha, a gente está fazendo porque é obrigado. Mas se o Estado realmente se desse conta da importância desse processo, que como eu disse por um lado, ele é muito perigoso. Mas por outro ele é muito rentável. Porque a partir do momento, só que o grande problema, isso não é um plantio de curto prazo, é um plantio de médio e longo prazo. A partir do momento em que eu tenho pessoas preocupadas em plantar, elas estão preocupadas em gastar mais na frente. E esse gasto gera um retorno pro Estado. E muito retorno [...] Quando eu tiver um pensamento de longo prazo, aí eu consigo de repente ter uma estratégia de educação financeira robusta e que funcione. [...] Quando eu ensino esse menino a sobreviver por conta dele e plantar o futuro, o próprio estado deixa de ter uma sobrecarga tão grande. Aquele menino passa a contribuir mais, porque se ele ganhar mais ele vai querer ter um carro melhor, uma casa melhor, vai gastar mais de forma consciente. Então é um plantio de longo prazo, quem está interessado em plantar em longo prazo? (P2, 2024).

³⁰ A mesma pergunta foi feita aos alunos através do item 36 do questionário, por isso não foi questionado a eles na entrevista.

As perspectivas do(a) Coordenador(a) “C1” e do(a) Diretor(a) “D1” são semelhantes. As palavras “autonomia” e “desenvolvimento integral do estudante” denotam uma compreensão compartilhada de que o interesse do Estado seria de promover o desenvolvimento do aluno. Os(as) professores(as), contudo, divergem desse ponto de vista. Ambos reportam uma falta de interesse do Estado em realmente capacitar o estudante em educação financeira. Enquanto o(a) professor(a) “P1” explicita a falta de apoio do Estado, evidenciando que o ensino é muito mais fruto de esforços individuais dos professores, o(a) professor(a) “P2” sugere que há interesses de grupos econômicos poderosos que poderiam ser prejudicados caso a população fosse realmente educada financeiramente.

Nesse raciocínio, a educação promovida pelo Estado seria numa abordagem mais superficial ou seletiva quanto ao tema, como se fosse melhor manter a educação financeira disponível, mas não totalmente explicada ou aprofundada, numa espécie de estratégia de controle de disseminação desse conhecimento. Em outras palavras, a educação financeira é tratada de forma superficial ou insuficiente, justamente porque sua verdadeira aplicação poderia desestabilizar certos interesses econômicos que se beneficiam de uma população desinformada. O conhecimento financeiro poderia dar poder às pessoas comuns, que passariam a questionar o sistema, poupar mais, consumir menos de forma inconsciente, ou evitar armadilhas financeiras que hoje beneficiam grandes empresas ou instituições financeiras.

Notadamente, há uma divergência de pontos de vista entre os cargos de gestão (coordenador(a) e diretor(a)), que possuem uma visão mais institucional, e parecem estar mais focadas em políticas e diretrizes que, em teoria, apoiam a educação financeira, mas que na prática não se traduzem em ações efetivas, e os cargos de execução (professores), que ao lidarem diretamente com a execução das políticas, podem perceber lacunas ou incoerências entre o discurso e a prática.

5.2.2 Categoria 2: Forma de ensino

Neste tópico, daremos continuidade à análise a partir da Categoria 2 (Forma de Ensino), que engloba as subcategorias 2.1 (Eletiva) e 2.2 (Interdisciplinar).

5.2.2.1 Subcategoria 2.1 - Eletiva

Quando questionados sobre a forma de ensino da Educação Financeira nas escolas, os entrevistados revelaram que atualmente ocorre através de disciplina eletiva:

Funcionava como uma eletiva, e quando é eletiva a escola escolhe. Mas dentro do currículo da formação geral básica, ele deve passar... Já estava estabelecido pelos PCN's, pelos nossos parâmetros curriculares da BNCC que fosse um tema transversal, é um tema transversal, né? Um tema contemporâneo transversal. Que isso tivesse dentro do currículo da formação geral básica. Então não é... a escola não pode escolher; ela tem que fazer. O que a gente não tem controle é o que a escola consegue fazer, porque tem tantos desses temas transversais que se pede pra agregar (C1, 2024).

[...] a experiência é com eletiva [...] Exatamente, a escola recebe no início do ano um rol de disciplinas eletivas, e a educação financeira é uma delas [...] sempre que vai ofertar as eletivas, a gente pensa também no potencial que os professores têm, né, para desenvolver. Então, se pergunta a esses professores dentre aquelas disciplinas, quais eles acham interessantes para que eles ministrem, mas que seja interessante também para os alunos[...] com mais detalhes realmente, com foco na educação financeira, é na eletiva. Eu acredito que ainda tem esse que romper muito com a prática das caixinhas, né? No trabalho individualizado, né? Então a gente ainda não sabe trabalhar com um currículo mais alargado, né? É um aprendizado que ainda precisa fazer. Então o professor está acostumado a usar o sumário do livro, colocar aquilo em prática e não pensar em como é que o meu colega da física, da química, da biologia, vai dialogar comigo, vai entrar e trabalharmos juntos (D1, 2024).

As falas de ambos(as) refletem uma tensão entre a situação ideal (abordagem interdisciplinar como sugerida pela BNCC) e a realidade prática nas escolas. O(a) coordenador(a) “C1” embora enfatize que a educação financeira deve ser um tema transversal obrigatório, reconhece a dificuldade em garantir que ela seja efetivamente trabalhada dessa forma nas escolas. O(a) diretor(a) “D1”, por sua vez, salienta que o ensino do tema ainda está limitado a disciplinas eletivas e que há desafios no rompimento de práticas pedagógicas tradicionais, onde as disciplinas são tratadas de forma isolada.

Dessa forma, as falas externam que ainda há dificuldades de implementação e necessidade de maior integração e capacitação para que o ensino seja mais efetivo e abrangente. Acrescentam ainda que, no momento, a forma de oportunizar aos alunos algum conhecimento acerca do tema é através da disciplina eletiva. Ressalta-se, contudo, a existência de limitações nessa forma de ensino:

E ainda mais da eletiva que é como se fosse um... A eletiva não me interessa tanto. O que a gente sente deles é isso. De uma forma geral, tá? Todas as eletivas são assim [...] Como é a partir de uma disciplina eletiva, eles não têm tanto interesse, falta de interesse, pouco estímulo para os próprios alunos (P1, 2024).

Eu acho que mais horário escolar mesmo, mais tempo eu acho. Mais carga horária. Que não dá pra ver tudo em uma aula e meia, por exemplo, duas aulas. A eletiva ela é menos tempo, é só uma hora, né? (A5, 2024).

As falas evidenciam as significativas limitações que a educação financeira enfrenta ao ser ministrada como uma disciplina eletiva. A fala do(a) aluno(a) “A5” sugere que a estrutura atual das eletivas pode ser insuficiente para proporcionar um aprendizado significativo, evidenciando a necessidade de uma carga horária maior para que os alunos possam realmente se aprofundar nos temas discutidos. Já o(a) professor(a) “P1” menciona que de maneira geral, as disciplinas eletivas não despertam tanto interesse nos alunos, que diante da falta de engajamento, podem ter o aprendizado comprometido.

Em outras palavras, as falas salientam a necessidade de repensar a abordagem da educação financeira nas escolas, considerando não apenas a sua inclusão no currículo, mas também a forma como é apresentada e o tempo dedicado a ela. Enquanto continuar sendo opcional e com pouca carga horária, será difícil alcançar uma formação sólida e abrangente no tema. Para que a Educação Financeira seja efetiva, é crucial que os alunos vejam valor na disciplina e que tenham a oportunidade de explorar os conteúdos de maneira mais profunda e integrada.

5.2.2.2 Subcategoria 2.2 – Interdisciplinar

Em que pese o fato de na prática, o ensino atualmente ocorrer através de disciplina eletiva, a BNCC sugere uma abordagem transversal/interdisciplinar para o tema. Diante disso, os entrevistados foram interpelados sobre o que pensam ser a forma ideal de ensino, e se manifestaram assim:

Só que isso, obrigatório, mas de maneira transversal. O que eu não concordo é que seja um componente a mais. Porque eu acho que a gente tem componentes demais, o aluno separa esses componentes em caixinhas, a gente não consegue integrá-los. E aí quando a gente cria mais, a gente fala ah, são mais disciplinas para tirar mais notas e a gente fica relacionando sempre esses componentes a quantidade de notas que o aluno tem que se dedicar a tirar. E a gente acaba transformando a educação, que é essa transformação por meio da aquisição dos conhecimentos, em alguma coisa que serve para tirar nota. Então quando criam mais disciplinas, eu fico preocupada com isso curricularmente falando [...] Mas entendo que é um tema que deve sim, obrigatoriamente, constar no programa das escolas, que pode ser trabalhado dentro da perspectiva matemática, mas também pode ser trabalhado dentro da perspectiva sociológica, trabalhar dentro da perspectiva da geografia, da geopolítica, pode ser trabalhado dentro de outras perspectivas e por isso que a gente chama de transversal, né? (C1, 2024).

Porque a divisão hora-aula parece que engessa todo mundo no seu quadrado. Quando é que isso se quebra? Quando a gente faz uma proposta de um projeto interdisciplinar. Ou no caso da eletiva. Mas ainda é um aprendizado. Eu acredito que o maior desafio é a gente quebrar mesmo com a estrutura mental de trabalho. Essas caixinhas (D1, 2024).

Aqui eu acho que seriam os incentivos maiores em relação à grade né, em relação àquele conteúdo da educação financeira ser voltado para matemática, então o conteúdo botado para sociologia, o conteúdo jogado para outras disciplinas que realmente influenciariam o quadro deles, que as eletivas eles não veem, as eletivas eles não percebem que aquilo ali está influenciando, que é parte do currículo deles [...] Eu tento integrar com psicologia, então um pouco de ciências sociais, até porque eu estou fazendo a segunda graduação em psicologia e eu tento buscar algumas coisas ali para me ajudar (P1, 2024).

Em resumo, as falas do(a) coordenador(a) “C1”, do(a) diretor(a) “D1” e do(a) professor(a) “P1” refletem um consenso sobre a interdisciplinaridade como a forma ideal de ensino da educação financeira. Por entenderem que o ensino tradicional "dentro de caixinhas" limita a possibilidade de um ensino mais conectado e fluido entre as disciplinas, consideram que a abordagem interdisciplinar permitiria que o tema fosse explorado sob diferentes perspectivas, evitando a compartimentalização do conhecimento e garantindo uma visão mais abrangente e conectada à realidade. A criação de um novo componente ou a abordagem de forma eletiva não são vistos como soluções para um melhor resultado, pela coordenadora “C1” e o professor “P1”, respectivamente.

O(a) professor(a) “P2” não chegou a uma conclusão sobre a melhor forma de ensinar o tema, se transversal ou através de disciplina eletiva:

Então, por isso que eu acho que discutir o conteúdo de forma transversal é importante? É, mas tem uma carência muito grande aí, que é a questão da formação [...] É um conhecimento que você vai levar pra todo mundo de forma massiva. Será que dá certo? Ou será que as disciplinas eletivas é o melhor caminho? Então é um discurso que tem que ser pensado direitinho (P2, 2024).

Embora o(a) professor(a) “P2” considere que a ideia de discutir o conteúdo de forma transversal seja uma proposta interessante, entende que ela deve ser cuidadosamente pensada, já que há uma carência na formação dos professores que impacta na implementação prática dessa abordagem. Por esse motivo, entende que há a necessidade de uma discussão mais profunda sobre o tema.

A conclusão que se chega é que, embora a BNCC sugira que a educação financeira seja ofertada de forma transversal e interdisciplinar, a realidade das escolas públicas ainda carece de ferramentas para implementar essa abordagem. Assim, apesar de o modelo transversal

ser idealizado como o mais eficaz, a prática ainda depende de investimentos em capacitação docente e reformulações curriculares para que a proposta se torne viável e efetiva nas escolas.

5.2.3 Categoria 3: Apoio ao ensino

Neste tópico, daremos continuidade à análise a partir da Categoria 3 (Apoio ao Ensino), que engloba as subcategorias 3.1 (Material Didático); 3.2 (Formação do Professor) e 3.3 (Currículo Escolar).

As subcategorias escolhidas para auxiliar a análise da categoria 3 foram ratificadas pelos entrevistados quando interpelados sobre quais seriam os pontos negativos do ensino do tema. As opiniões foram as seguintes:

O ensino hoje... Eu imagino que hoje é frágil por causa disso, porque a gente sabe que é relevante, mas a gente tem fragilidade nessa organização, no direcionamento do planejamento para poder garantir que aconteça. Então é frágil. A partir do momento que nós tivermos formação, material estruturável e um acompanhamento para poder dar subsídios ao professor para fazer essa inserção, a gente vai fortalecer cada vez mais, né, então hoje eu vejo por esse lado (C1, 2024).

[...] negativos, eu acredito que somente a ausência de um material didático mais adequado (D1, 2024).

O ponto negativo é que é muito aberto ainda, a gente não tem nada estruturado para poder ensinar [...] Como também fica pouco palpável o que eu posso avaliar e o que eu não posso avaliar. Se fosse outro professor, avaliaria outras coisas. Então, não tem muito estrutura. O conteúdo de biologia você sabe, o conteúdo de português você sabe, na educação financeira, se eu estivesse utilizando outro livro, era outro esqueleto que eu ia estar fazendo. Então, eu poderia focar em empreendedorismo, poderia focar em várias outras coisas. Então não tem muito um norte pra gente, né? Como professor (P1, 2024).

O que eu vejo de negativo é o processo, né? É aquela história. Temos que fazer. Bacana. Quais são as ferramentas que você tem? Não sei. A ENEF é uma boa ferramenta? Se tivesse atualizado, robusto, seria uma excelente ferramenta. Tem tudo pra ser uma excelente ferramenta. A capilaridade das escolas seria excelente se tivéssemos professores capacitados. E aí a capacitação, como a gente conversou lá atrás, não é só em educação financeira. Esse cara tem que entender do tributo, o cara vai investir. Quanto é que de tributo incide ali? Aquele tributo tem que ir pra onde? Mas por que ele saiu daqui e não chegou ali? Aí eu entro em questões educacionais, né? A sonegação, a corrupção... E eu tenho que explicar para o menino como é que isso funciona. Porque a história, hoje, é a seguinte... o Estado é meu inimigo. Eu estou de um lado, o Estado está de outro. E não é assim que tem que ser [...] Então, a ideia é boa, mas a execução do processo, ela tá sendo bem problemática (P2, 2024).

As falas dos entrevistados reforçam que o ensino da educação financeira enfrenta desafios significativos relacionados à falta de materiais didáticos adequados, à formação insuficiente dos professores e à ausência de um currículo escolar da disciplina bem estruturado e coeso. Passaremos ao detalhamento das subcategorias a seguir:

5.2.3.1 Subcategoria 3.1 - Material Didático

Conforme indicado pelos entrevistados, um ponto vulnerável do ensino está relacionado ao material didático:

Hoje a gente só tem esse (de Educação Fiscal, disponibilizado pela SEFAZ). Mas a gente tem uma equipe que trabalha nas nossas escolas, na Coordenadoria das Escolas em Tempo Integral, que eles preparam materiais para as eletivas. Eles criaram um repertório lá de materiais. Quando um professor vê o catálogo e opta por dar uma determinada eletiva, ele vai encontrar um material que é produzido por nós. Não tem o de matemática financeira ainda, mas a gente vai produzir. [...] se a gente não levar com um material já estruturado, com um tempo dedicado, com uma formação para o professor usar esse material, às vezes ele se intimida um pouco e acaba não fazendo (C1, 2024).

Não tem um material específico, né? Embora a gente tenha recebido da SEFAZ um material, ele não faz uso constante em sala de aula [...] Se tivesse um material, né? Bem direcionado...e o material que a gente recebeu da SEFAZ num momento que foi feito esse curso de educação financeira, ele tem lá suas dificuldades também, né? Para ser trabalhado em sala, que não está muito no foco do contexto da escola, ele é mais voltado para a parte fiscal, educação fiscal, né? rola um pouco dessa confusãozinha aí... [...] se tivesse um material mais didático né? mas também com uma linguagem mais jovem né? para eles ficaria mais fácil, e também pro professor (D1, 2024).

A ementa, que é o único material que a Seduc disponibiliza, e procuro os conteúdos dentro dela [...] tanto o ensino da educação financeira nas escolas (livro do programa), como do Banco Central, o CLC. Esse do Banco Central, ele é bem mais voltado como se fosse uma pessoa adulta mesmo, então não tem muita didática na hora de passar. Então eu pego ele e tento transportar para alguma aula, de forma que um exemplo possa ensinar melhor do que outra coisa. Aquele livro serve de exemplos e o outro serve para os conceitos [...] Eu gostaria de ver material, pra trabalhar. Eu acho que tem um esforço muito grande e tem pouco tempo, né? Porque eu não tenho muito tempo pra planejar só isso. Não é só a educação financeira. Então eu dou aula de três eletivas diferentes. Cada uma delas tem um planejamento específico. Você tem que criar material do zero. Então, ou você pesquisa muito até você achar materiais relevantes, ou você fica assim sem informações para levar mais para a prática. O livro que eu vejo, que eu me embaso, ele é muito antigo ainda. Tipo, é como se eu estivesse trabalhando com aluno de 2010, 2014...Agora, né? Imagina uns alunos de agora que têm outras pegadas, outras coisas. Para a maioria deles, o sonho é ou ser jogador ou ser influencer. Não existia nem isso naquela época. Então, para trazer mais pra realidade do dia a dia deles. Coisas assim, que eu acho que realmente precisa de um material feito tanto por professores que trabalham nessas comunidades como... como um apoio da Seduc (P1, 2024).

Quando você tem uma disciplina dessa, claro, você tem que preparar material, não tem muito material à disposição pra escola, a ENEF até tem um material geral, mas que precisa muitas vezes adaptar. E tá desatualizado [...] Então eu tenho que parar, juntar material, organizar, estruturar tudo isso, fazer o que a gente chama de transposição didática, para aí você preparar a pauta para o aluno. Isso leva tempo [...] O material que eu peguei, ele foi o próprio material da ENEF, que eles têm um material lá. Juntei com o material da educação fiscal e coloquei o que eu entendo. E aí, claro, vêm as minhas leituras...muito artigo de internet, muito material de livro, que eu fui coletando e juntando com... Peguei a espinha dorsal da ENEF, a espinha

dorsal da educação fiscal, juntei tudo e aí desenvolvi esse material [...] Agora vamos ver material. Vamos levar tudo isso pro aluno. Aí entra o papel da ENEF, da SEDUC, e tal. Que é outro trabalho gigantesco. É organizar material. Mas o próprio grupo que foi treinado, eles podem elaborar esse material (P2, 2024).

Os entrevistados são unânimes ao apontar a falta de material didático adequado para o ensino da disciplina. O(a) coordenador(a) “C1” reconhece esforços internos na produção de material, mas admite que ainda falta um específico para a educação financeira. O material disponibilizado pela SEDUC (elaborado pela SEFAZ), foca na Educação Fiscal, e, sozinho, não atende plenamente às necessidades da disciplina. O(a) diretor(a) “D1” destaca a importância de um material mais didático e com linguagem acessível para os jovens, para facilitar o ensino e a aprendizagem. Tal crítica reflete a desconexão entre o conteúdo disponível e as necessidades dos alunos e professores, sugerindo que os materiais precisam ser mais adaptados à realidade dos estudantes, crítica alinhada à de Bartho e Mota (2020).

O material disponibilizado atualmente pelo Programa de Educação Financeira nas Escolas, conforme já exposto no tópico 4.2, está desatualizado. Foi publicado há 11 anos (em 2013), e pouco ou nada se aplica à realidade dos alunos nos dias de hoje, dificuldade relatada pelos professores. A falta de material atualizado e contextualizado resulta em um esforço extra por parte dos professores, que precisam adaptar os materiais existentes de forma independente, o que consome tempo e energia, adicionando mais uma camada de dificuldade ao processo de ensino.

A falta de proximidade entre o conteúdo do material e a realidade do estudante foi uma crítica realizada pelo(a) aluno(a) A4, ao ser questionado(a) sobre pontos negativos³¹ do ensino da disciplina:

O negativo, por muitas das vezes, não é passado de uma maneira correta pra gente, porque por mais que as vezes coloquem a educação financeira, se você trazer um ensino que é de como, por exemplo, gerir uma empresa com milhões de pessoas, não vai ser útil no nosso dia a dia, né? (A4, 2024).

Esta crítica vai ao encontro da realizada por Piaia e Bernardi (2020), que em análise aos livros “Educação Financeira nas Escolas – Ensino Médio”, que compõem a coleção do Programa, apontaram que as atividades pedagógicas propostas não têm foco em seu real-

³¹ Os(as) alunos(as) A2, A3 e A5 não indicaram pontos negativos. Para o(a) aluno(a) A1: “o lado negativo... A pessoa iria querer agilizar esse processo. Ia querer começar cedo demais...atropelar talvez as coisas... (A1, 2024).

público alvo (os alunos da escola pública), que na sua maioria não possui condições socioeconômicas que se encaixem nos parâmetros considerados.

Em resumo, as falas refletem uma necessidade urgente de materiais didáticos mais adequados, atualizados e que se conectem com a realidade dos alunos, além de um suporte mais robusto para os professores na elaboração e utilização desses recursos.

5.2.3.2 Subcategoria 3.2 - Formação do Professor

Conforme indicado pelos entrevistados, outro ponto vulnerável do ensino está relacionado à formação do professor:

Eu acho que o professor precisa se apropriar, né? Que precisa estar na formação do professor (C1, 2024).

[...] o primeiro desafio é ter um profissional que queira, domine esse repertório, tenha um mínimo de conhecimento, já estudou alguma coisa, porque ninguém aqui passou por essa formação a não ser quem buscou, como conhecimento pessoal de interesse particular. Então o primeiro desafio é encontrar o profissional com esse conhecimento, com esse desejo [...] formação paralela para que a gente amplie o desejo de mais profissionais, né? de atuarem na área e quem sabe um projeto maior que mostre que é possível fazer isso de maneira interdisciplinar, entendeu? (D1, 2024).

A primeira coisa que a gente tem que aprimorar é o processo de formação dos professores. Esse é o primeiro processo. Por que? [...] é uma deficiência, né? Principalmente para professores, o próprio Robert Kiyosaki cita isso, esse processo de compreender como é que ocorre um processo de educação financeira, até para si próprio. Hoje no Estado nós temos aí estimativas a isso, coisa que eu ouvi falar, não tenho nada oficial, nunca fui atrás, mas que mais de metade de professores presos com empréstimo consignado. Né? Não sei quais são os números oficiais. Por que? Será que todo mundo realmente está preso por necessidade ou boa parte por falta de educação financeira? Então, eu acredito que o primeiro passo é... Bem, tem professor ou técnico que pode capacitar você, agora capacitar mesmo. Na prática. O que dá um processo, o que dá um trabalho danado capacitar esse povo. Pronto, capacitando vocês, vocês já entenderam, estão fazendo [...] Então esse pessoal precisa ser treinado? Precisa. Na teoria, e principalmente na prática. Ah, bacana. Vocês foram treinados, pronto. [...] Ai a gente volta para o primeiro ponto, pra questão da formação, né? Ah, professor de matemática é fácil, do ponto de vista matemático, sim, mas e da discussão? Como é que eu falo, como é que eu discuto com você algo que eu não entendo e não pratico? Não faz sentido. - "Cara, vai investir o teu dinheiro"-, aí tu diz pra mim: - "em que?" - "eu não sei não, eu sei que tu tem que investir. Porque se tu investir numa taxa de tantos porcentos ao mês, tu vai conseguir tanto depois de tanto tempo". Tá, mas qual é o investimento que me dá isso? O que é uma corretora? Qual é o papel do banco? Por que esse serve, esse não serve? Por que esse investimento pra mim é bom e pra você não é? Tem tudo isso. Então, a gente volta para o primeiro ponto da formação do professor. [...] E é aquela história, a capacitação do professor não pode ser só, apenas em educação [...] essa é uma da dificuldade pro professor. Eu acho que o professor ter conhecimento só teórico não funciona na disciplina. Ele tem que realmente meter a mão na massa e falar, "perai, porque se eu não faço pra mim, como é que eu quero te ensinar?" Não faz sentido. Então, eu fui atrás de entender o que era um derivativo, o que era um fundo imobiliário, o que era uma criptomoeda. E eu fazia e faço (P2, 2024).

Os entrevistados compartilham do mesmo entendimento, de que os professores carecem de formação para atuarem de forma satisfatória no ensino da educação financeira. O(a) coordenador(a) “C1” destaca a necessidade dos professores se apropriarem do tema, sugerindo que a capacitação específica nessa área deve ser parte integrante da formação docente, já que, sem esse processo, os professores não estarão preparados para lidar com a complexidade do tema, o que pode comprometer a eficácia do ensino.

O(a) diretor(a) “D1” ratifica o entendimento ao relatar a dificuldade de encontrar docentes que dominem o assunto, uma vez que, por não fazer parte da formação tradicional, estariam preparados apenas os professores que buscaram essa capacitação por conta própria, como um conhecimento pessoal (algo observado inclusive com os professores participantes dessa pesquisa). Na sua visão, seria necessário ofertar uma formação paralela para que mais profissionais estejam preparados e tenham desejo de ensinar a disciplina. Outra sugestão seria um projeto maior demonstrando como fazer isso de maneira interdisciplinar.

Já para o(a) professor(a) “P2”, somente o conhecimento teórico não é suficiente para a eficácia do ensino. Ele(a) entende que os professores devem "meter a mão na massa" e ter experiências práticas com os conceitos que ensinam. Nessa linha, a formação deve incluir não apenas teoria, mas também prática, para que os professores possam se sentir confiantes em suas aulas, transmitindo assim, informações de maneira mais autêntica. Afinal, se os educadores não aplicam esses conceitos em suas vidas, como podem ensinar os alunos?

Assim, há um consenso sobre a importância de uma formação sólida, prática e contínua para os professores, a fim de melhorar a qualidade do ensino da educação financeira.

5.2.3.3 Subcategoria 3.3 - Currículo Escolar

Por fim, o último ponto de fragilidade do ensino da educação financeira, de acordo com os entrevistados, está relacionado ao currículo escolar da disciplina:

O segundo, penso eu, é organizar um currículo, porque não existe um roteiro para essa eletiva...a gente vai buscando, né? O professor vai desenvolvendo, vai pegando estratégias que ele encontra de vídeo, de vídeo aulas (D1, 2024);

O ponto negativo é que é muito aberto ainda, a gente não tem nada estruturado para poder ensinar [...] Como também fica pouco palpável o que eu posso avaliar e o que eu não posso avaliar. Se fosse outro professor, avaliaria outras coisas. Então, não tem muito estrutura. O conteúdo de biologia você sabe, o conteúdo de português você sabe, na educação financeira, se eu estivesse utilizando outro livro, era outro esqueleto que eu ia estar fazendo. Então, eu poderia focar em empreendedorismo,

*poderia focar em várias outras coisas. Então não tem muito um norte pra gente, né?
Como professor (P1, 2024).*

Ambas as falas evidenciam a fragilidade do currículo escolar voltado à educação financeira, onde a falta de um roteiro estruturado gera desafios tanto para o ensino quanto para a avaliação dos alunos. A ausência de um currículo padronizado compromete a consistência e a qualidade do ensino, pois deixa os docentes sem uma base clara a seguir.

Na concepção do(a) professor(a) “P1”, a falta de estrutura torna o ensino da educação financeira pouco palpável, especialmente quando se trata de avaliação. Sem diretrizes claras, cada professor pode adotar critérios diferentes para ensinar e avaliar, o que gera inconsistências na aplicação do conteúdo. Ademais, ao contrário de disciplinas tradicionais como biologia ou português, na educação financeira não há um norte definido, o que amplia a sensação de incerteza entre os professores, que ficam sem uma orientação clara sobre o que priorizar ou como conduzir as aulas.

Em resumo, tanto o(a) diretor(a) “D1” quanto o(a) professor(a) “P1” veem no currículo escolar uma lacuna importante que precisa ser preenchida. A ausência de uma estrutura formal para a disciplina de educação financeira deixa os professores desamparados, comprometendo o ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa foi visto que há um embate de ideias acerca da Educação Financeira. De um lado, autores que a defendem como uma forma de aumentar a compreensão da população sobre os princípios e riscos dos produtos financeiros, promovendo a tomada de decisão mais consciente, e possibilitando, dessa forma, ações efetivas que melhorem sua qualidade de vida. De outro, autores que entendem que ela é usada como uma ferramenta voltada a promover os interesses do “capital”, seja na constituição de indivíduos-consumidores de produtos financeiros, seja como uma estratégia neoliberal de redução do papel do Estado e a consequente transferência de responsabilidade para os indivíduos (que indiretamente também amplia o mercado consumidor de produtos financeiros, como seguros e/ou previdência complementar).

Como em diversos outros países, sob forte influência da OCDE, o Brasil lançou em 2010, a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, uma política pública que, de acordo com o Governo Federal, tem a finalidade de promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores. As crianças e jovens, um dos segmentos de público-alvo, seriam atendidos principalmente através do Programa de Educação Financeira nas Escolas, desenvolvido nas escolas de níveis fundamental e médio. A ENEF foi reformulada em 2020.

Diante disso, essa pesquisa voltou-se à compreensão dos benefícios e identificação das lacunas do Programa, com o intuito de contribuir para seu aperfeiçoamento, em especial nas escolas do Ceará. Para tanto, utilizou-se uma metodologia descritiva, de natureza qualitativa e quantitativa, inspirada na Avaliação em Profundidade de Rodrigues (2008, 2016).

Nessa esteira, o objetivo geral foi avaliar, a partir do estudo de caso realizado na EEM São José, o Programa de Educação Financeira nas Escolas, da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). Para atingir tal objetivo, foram definidos 4 (três) objetivos específicos: a) Analisar o conteúdo do Programa de Educação Financeira e sua trajetória para inserção nas escolas de ensino médio de Fortaleza; b) Compreender as repercussões da disciplina de educação financeira no ensino médio, a partir das percepções dos sujeitos que vivenciam a política (alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos); c) Expor como a educação financeira é ensinada nas escolas, principalmente com relação à

interdisciplinaridade; d) Descrever o apoio ao ensino da educação financeira nas escolas de ensino médio (formação de professores, material didático, currículo escolar).

O primeiro objetivo específico foi atendido através do capítulo 4, no qual foi analisado o contexto de formulação da política, demonstrando as influências políticas e econômicas que moldaram essa estratégia, seu conteúdo através das diretrizes e objetivos dispostos nos normativos legais, bem como a trajetória institucional.

De forma geral, evidenciou-se a existência de interesses implícitos no fomento à educação financeira, já que em um cenário de perda de direitos, como ocorre nas reformas da previdência, por exemplo, emerge a necessidade de capacitar o indivíduo para gerir sua poupança previdenciária, ao mesmo tempo em que se lhe atribui essa responsabilidade. Trata-se do já citado processo de diminuição do papel do Estado, acompanhado pela transferência dessa responsabilidade para os cidadãos.

Para atendimento dos demais objetivos específicos, foi realizado um estudo de caso na EEM São José. A pesquisa de campo foi desenvolvida no referido colégio, para coleta de dados, através de questionários aplicados a 21 (vinte e um) alunos(as) da turma eletiva de Educação Financeira de 1º ano do ensino médio, bem como de entrevistas realizadas com 5 (cinco) alunos(as), 2 (dois) professores(as), 1 (um) diretor(a) e 1 (um) coordenador(a) pedagógico(a).

O segundo objetivo específico foi atendido através dos questionários e das entrevistas. Os resultados dos questionários indicam que a maioria dos alunos reconhece a educação financeira como relevante, entende que deve ser disciplina obrigatória, contudo ainda tem dúvidas sobre em que etapa deveria iniciar o ensino, com leve predominância para o ensino médio. No entanto, de maneira aparentemente contraditória, a maioria dos alunos informou pouca ou nenhuma utilização dos conceitos, denotando uma possível desconexão entre o que é ensinado nas aulas e a aplicabilidade prática desses conhecimentos na vida real.

A maioria dos alunos informam ainda pouco ou nenhum costume de discutir questões financeiras com a família, e que as aulas são a principal fonte de informação sobre o tema. Em geral, os alunos têm uma percepção positiva da educação financeira, acreditando que ela é essencial para o futuro, ajuda a tomar decisões informadas, evita problemas financeiros, proporciona independência e é útil para alcançar objetivos financeiros. No entanto, há ceticismo sobre sua eficácia isolada para reduzir desigualdades sociais e sair do ciclo de pobreza. A percepção crítica destaca a necessidade de políticas públicas que complementem a educação financeira para impactar efetivamente questões sociais.

A pesquisa revela que apesar de a educação financeira ser valorizada pelos alunos, a aplicação prática dos conceitos e a comunicação familiar sobre finanças ainda precisam ser fortalecidas. Para potencializar os resultados, é crucial melhorar a conexão entre teoria e prática, promover discussões familiares sobre finanças e considerar a integração da educação financeira com outras disciplinas e políticas públicas.

As entrevistas também abordaram questões voltadas ao atendimento do segundo objetivo específico. Após tratamento dos dados coletados, chegou-se à categoria “Concepções dos sujeitos”, que foi respondida através das subcategorias “Importância atribuída ao tema”, “Aprendizado”, “Benefícios esperados com o ensino” e “Interesses do Estado”.

Em suma, todos os entrevistados concordaram sobre a relevância da educação financeira, destacando sua importância para a gestão de recursos, tomada de decisões e organização financeira. Houve consenso sobre a necessidade de incluir o ensino ainda na educação básica, com divergências apenas sobre a etapa ideal, apesar de leve prevalência do ensino médio. Os alunos reportaram que o principal aprendizado foi sobre planejamento/controlar financeiro. Os benefícios esperados do ensino indicam como principal objetivo o estabelecimento de um relacionamento saudável, equilibrado e responsável com o dinheiro, o que requer da escola, por exemplo, uma postura de promover reflexões sobre o comportamento de consumo e ampliar a visão dos jovens sobre suas relações com o ato de comprar.

Ressaltou-se ainda o potencial da educação financeira em contribuir para a formação de cidadãos críticos, ao adotar uma abordagem que vá além do ensino de técnicas econômicas, capacitando os indivíduos a compreenderem seu contexto social e a buscarem seus direitos. Por fim, no que diz respeito ao interesse do Estado em promover a Educação Financeira, os(as) gestores(as) (coordenador(a) e diretor(a)) manifestaram opiniões convergentes, enfocando o desenvolvimento dos alunos. Em contraste, os professores, que atuam diretamente na execução, apontaram a falta de apoio estatal ou sugeriram que o ensino é tratado de forma superficial, em decorrência de interesses de grandes grupos econômicos que poderiam ser afetados caso a população adquirisse uma verdadeira educação financeira.

O terceiro objetivo específico foi voltado a expor a forma que o tema está sendo ensinado nas escolas. Apesar da BNCC sugerir uma abordagem interdisciplinar, o que se observou *in loco* é que o ensino se dá apenas através de turmas eletivas. Ocorre que a forma de ensino ocasiona alguns problemas ao objetivo do programa: nem todas as escolas ofertam a

disciplina³², e ainda que a escola oferte, terão acesso ao conteúdo apenas os alunos que optarem em cursar a disciplina. Ademais, os professores reportaram falta de engajamento dos alunos, justamente por se tratar de uma disciplina eletiva, que teria sido escolhida mais como uma forma de cumprir o currículo exigido. Outra dificuldade se relaciona à carga horária, que é reduzida em relação a um componente obrigatório.

Os entrevistados entendem que a abordagem interdisciplinar seria a ideal para o ensino da educação financeira, pois permitiria que o tema fosse explorado sob diferentes perspectivas, superando o ensino tradicional "dentro de caixinhas", contudo, indicam a dificuldade dessa forma de ensino, em virtude da formação carente dos professores. Dessa forma, embora o modelo transversal seja considerado o mais eficaz, sua implementação na prática ainda exige investimentos na capacitação dos professores e ajustes nos currículos, para que a proposta possa ser realmente viável e eficaz nas escolas.

O quarto objetivo específico dedicou-se a descrever o apoio ao ensino da educação financeira. Após tratamento dos dados coletados, chegou-se à categoria “Apoio ao ensino”, que foi respondida através das subcategorias “Material Didático”, “Formação do Professor” e “Currículo Escolar”.

De forma geral, ficou evidenciada a fragilidade do ensino de educação financeira nas escolas, em virtude de: falta de material didático atualizado (os materiais disponíveis são frequentemente desatualizados e/ou inadequados à realidade do aluno); formação carente dos professores (indicou-se a necessidade de uma formação contínua, que deve incluir não apenas a teoria, mas também experiências que os capacitem a aplicar os conceitos de educação financeira em suas vidas e nas de seus alunos, permitindo que os educadores se sintam mais confiantes e preparados para abordar a disciplina); e, falta de um currículo estruturado e diretrizes claras para a disciplina (o que gera incertezas entre os professores, que se sentem desamparados na condução das aulas e na avaliação dos alunos).

Em suma, através do quarto objetivo específico, foi possível concluir que para fortalecer o ensino de educação financeira, é essencial investir em materiais didáticos atualizados, formação de professores e um currículo bem estruturado, que juntos possam proporcionar uma educação mais relevante e conectada com a realidade dos alunos.

Ao longo dos capítulos, foi possível identificar tanto os avanços quanto os desafios

³² Conforme informado no capítulo 3, a lista disponibilizada pela SEDUC indicou que em 2023, apenas 14 escolas estavam disponibilizando essa disciplina. Contudo, no primeiro semestre de 2024, identificou-se apenas a EEM São José. Importante ressaltar que, embora algumas escolas constassem na lista como disponibilizando a disciplina de Educação Financeira, na verdade, ofertavam a disciplina de Educação Fiscal.

enfrentados na execução dessa política pública. Os resultados indicam que, embora o Programa de Educação Financeira nas Escolas, integrante da ENEF, apresente um potencial significativo para melhorar a educação financeira no país, sua implementação ainda carece de estrutura e clareza. Os depoimentos dos professores revelaram uma falta de diretrizes claras e ferramentas adequadas para a aplicação dos conteúdos, o que acaba por comprometer a eficácia do ensino.

Nesse sentido, é essencial um fortalecimento/direcionamento ao Programa de Educação Financeira nas Escolas, a fim de melhorar o nível de conhecimento financeiro da população brasileira. Em que pese a constatação de forte influência de setores empresariais na agenda de implantação da educação financeira, não há como prescindir desse conhecimento atualmente. A questão de redução da sobrecarga sobre o Estado pode até ser uma consequência da política, mas não um fim. Não se deve “criminalizar” a educação financeira, mas sim os interesses escusos que impedem seu ensino de forma profunda, reflexiva e abrangente, de forma a contribuir para a formação de um cidadão crítico.

Pelo exposto, sugere-se a utilização desta pesquisa para a compreensão do estado atual do Programa de Educação Financeira nas Escolas, evidenciando seus pontos positivos e suas lacunas, a fim de contribuir para seu aperfeiçoamento.

Para melhoria dos resultados, sugere-se a associação do Programa a outras Políticas Públicas, em especial as de distribuição de renda, de forma que se possa potencializar os resultados sobre os indivíduos em situação de vulnerabilidade e/ou extrema pobreza. Ademais, a perspectiva da disciplina deveria ser modificada. O currículo poderia ser ampliado para incluir temas como cooperativismo e associativismo, pois essas abordagens podem oferecer benefícios significativos, especialmente para as classes menos favorecidas.

Ao estudarem os princípios do cooperativismo, os alunos podem aprender sobre a importância da colaboração e da solidariedade na gestão de recursos, promovendo a criação de redes de apoio que fortalecem a comunidade. Além disso, o associativismo pode ser apresentado como uma estratégia para o desenvolvimento econômico local, permitindo que indivíduos se unam para alcançar objetivos comuns, como a compra coletiva de insumos ou a oferta de serviços. Essa inclusão no currículo de educação financeira não apenas capacita os estudantes a tomarem decisões mais informadas, mas também os prepara para se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e promovendo um desenvolvimento mais sustentável e inclusivo.

Por fim, dadas as limitações de escopo, tempo e recursos desta pesquisa, sugere-se a realização de pesquisas futuras para explorar como a educação financeira pode contribuir para

a inclusão social e a redução das desigualdades econômicas, analisando casos de sucesso em comunidades vulneráveis, bem como a realização de pesquisas longitudinais que acompanhem o impacto da educação financeira ao longo do tempo, avaliando como o conhecimento adquirido nas escolas influencia as decisões financeiras dos alunos na vida adulta.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ricardo José Reis de. **Educação financeira: aspectos discursivos, subjetivação e governamentalidade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.
- AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas Conservadoras e a “Nova Educação”: Orientações Hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019.
- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Revista Agenda Política**, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 12-42, jul./dez. 2015.
- ANPED. Manifesto Anfope em defesa da Formação de Professores. **ANPED**. Rio de Janeiro, 14 dez. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-daformacao-de-professores>. Acesso em: 8 abr. 2024.
- ASSIS, Delvik Pereira de. **Proposições para a educação financeira no ensino médio: da formação dos alunos ao olhar dos professores**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2020.
- ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DO BRASIL. **Plano de ação: biênio 2017-2018**. São Paulo: AEF-Brasil, 2017.
- ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DO BRASIL. **Relatório Anual 2012**. São Paulo: AEF-Brasil, 2012.
- ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DO BRASIL. **Relatório Anual 2018**. São Paulo: AEF-Brasil, 2018.
- ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DO BRASIL. **Relatório anual de atividades 2013**. São Paulo: AEF-Brasil, 2013.
- ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DO BRASIL. **Relatório anual de atividades 2014**. São Paulo: AEF-Brasil, 2014.
- AZEREDO, L. A. S. de; URIAS, G. M. P. C.; CABRAL, N. C. A., Educação financeira: programa de educação financeira nas escolas à luz da governamentalidade. **Horizontes**, São Francisco, v. 36, n. 3, 217–230, 2018.
- AZEVEDO, Suedy Santos de. **Educação financeira nos livros didáticos de matemática dos anos finais do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Plano Diretor**. Brasília, DF: BCB, 2011.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Relatório do Fórum Brasileiro de Educação Financeira**. Brasília, DF: Banco Central do Brasil, 2022. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/content/cidadaniafinanceira/documentos_cidadania/comunicados/FBEF-Relatorio-2022.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTHO, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro; MOTA, Nádjia Araújo. Aspectos da Concepção de Educação Matemática Crítica em Material Didático de Educação Financeira. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 13, n. 31, p. 1-18, 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BERNARDI, Liane M.; UCZAK, Lucia H.; ROSSI, Alexandre J. As relações do Estado com empresários nas políticas educacionais: PDE/PAR e Guia de Tecnologias Educacionais. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal (org). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 52-71.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.

BESSA, Lucas Marin; RONCHI, Juliana Peterle. Educação financeira como instrumento de integração em uma instituição de ensino profissionalizante. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 49-58, jan./jun. 2017.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva. BNC-Formação: políticas para formação de professores no Brasil e a interlocução com as diretrizes da OCDE. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1335-1359, jul. 2022.

BOVESPA. Resultados da avaliação de impacto do projeto piloto de Educação Financeira nas escolas. **Vida e Dinheiro**. Brasília, jun. 2012. Disponível em: https://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/avaliacao_educacao_financeira_escolas.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**: Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2000b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio**: Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2000a.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio**: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2002a.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio**: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2002b.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio**: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2002c.

BRASIL. Decreto nº 5.685, de 25 de janeiro de 2006. Institui o Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiro, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização - Coremec. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2006.

BRASIL. Deliberação nº 3, de 31 de maio de 2007. Dispõe sobre a constituição de Grupo de Trabalho com o propósito de propor estratégia nacional de educação financeira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 1, n. 129, 6 jul. 2007.

BRASIL. Deliberação nº 5, de 26 de junho de 2008. Estabelece diretrizes e objetivos para a Estratégia Nacional de Educação Financeira e prorroga o prazo para o Grupo de Trabalho, constituído pela Deliberação Coremec nº 3, de 31 de maio de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 1, n. 129, 8 jul. 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 23 dez. 2010.

BRASIL. Deliberação nº 1, de 5 de maio de 2011. Institui o Regimento Interno do Comitê Nacional de Educação Financeira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 1, n. 100, 26 mai. 2011a.

BRASIL. Deliberação nº 3, de 5 de maio de 2011. Divulga as entidades escolhidas para representar a Sociedade Civil no Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 1, n. 100, 26 mai. 2011b.

BRASIL. Deliberação CONEF nº 4, de 26 de maio de 2011. Institui Comissão Permanente para prover o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) de suporte técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 1, n. 102, p. 73, 30 mai. 2011c.

BRASIL. Edital de audiência pública nº 39, de 29 de dezembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 3, n. 251, p. 139, 30 dez. 2011d.

BRASIL. Deliberação nº 7, de 18 de abril de 2012. Dispõe sobre o uso do material didático referente ao "Programa Educação Financeira nas Escolas". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 1, n. 77, p. 24, 20 abr. 2012a.

BRASIL. Deliberação nº 9, de 18 de abril de 2012. Dispõe sobre o Comitê responsável pelo acompanhamento da execução e pela fiscalização do Convênio firmado entre o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) e Associação Brasileira de Educação Financeira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 1, n. 77, p. 25, 20 abr. 2012b.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação

dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2013a.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2013b.

BRASIL. Deliberação nº 14, de 27 de agosto de 2014. Estabelece as diretrizes para a atuação da Associação de Educação Financeira do Brasil - AEF-Brasil, na execução do Convênio de cooperação firmado com o CONEF e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 1, n. 217, p. 35 10 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 8.584, de 7 de dezembro de 2015. Altera o Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010, que institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e dispõe sobre sua gestão. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL. Deliberação nº 20, de 15 de março de 2018. Dispõe sobre a constituição de Grupo de Trabalho com o propósito desenvolver pesquisa de avaliação de impacto. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 1, n. 63, p. 25, 3 abr. 2018ac.

BRASIL. Deliberação nº 19, de 16 de maio de 2017. Estabelece diretrizes para o Programa Educação Financeira nas Escolas, durante a vigência do programa e ações de educação financeira no âmbito da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 1, p. 5-10, 28 fev. 2018b.

BRASIL. Deliberação nº 18, de 28 de dezembro de 2017. Divulga as entidades escolhidas para representar a Sociedade Civil no Comitê Nacional de Educação Financeira (CO-NEF). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 1, n. 1, p. 34, 2 jan. 2018c.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018d.

BRASIL. Decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira - FBEP. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2020a.

BRASIL. Extrato de acordo de cooperação técnica nº 001. Processo No 15414.634527/2019-66. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 3, p. 35, 30 jul. 2020b.

BRASIL. Acordo de Cooperação Técnica nº 9 31/2021. Processo nº 5 23000.001139/2021-17. Acordo de cooperação técnica que entre si celebram a União, representada pelo Ministério da Educação - MEC, e a Comissão de Valores Mobiliários - CVM, para os fins que especifica. Brasília, DF: MEC; CVM, 2021a.

BRASIL. Comunicado FBEF nº 1/2021, de 20 de maio de 2021. Divulga princípios e diretrizes para a implementação da Nova Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 3, n. 95, p. 44, 21 mai. 2021b.

BRASIL. CVM e MEC lançam plataforma para capacitar meio milhão de professores em Educação Financeira. **Ministério da Fazenda**. Brasília, 17 ago. 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/cvm/pt-br/assuntos/noticias/2021/cvm-e-mec-lancam-plataforma-para-capacitar-meio-milhao-de-professores-em-educacao-financeira>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Comunicado FBEF nº 2, de 25 de agosto de 2021. Divulga Plano de Ação do Fórum Brasileiro de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 3, n. 162, p. 35, 26 ago. 2021d.

BRASIL. **Acordo de cooperação técnica**. Acordo de cooperação técnica que entre si celebram a Comissão de Valores Mobiliários e o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas de Minas Gerais para os fins que especifica. Rio de Janeiro: Ministério da Economia, 2021e.

BRASIL. Portaria nº 091, de 06 de julho de 2022. Aprova a Política de Educação Financeira da Comissão de Valores Mobiliários. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: seção 1, n. 128, p. 50, 8 jul. 2022.

BRASIL. CVM e Sebrae, em parceria com MEC, lançam cursos de educação financeira nas escolas. **Ministério da Fazenda**. Brasília, 10 mai. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/cvm/pt-br/assuntos/noticias/2023/cvm-e-sebrae-em-parceria-com-mec-lancam-cursos-de-educacao-financeira-nas-escolas>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. CVM firma acordo com MPS, INSS, Previc e Susep para ampliar Programa Educação Financeira na Escola com Educação Previdenciária e Securitária. **Ministério da Fazenda**. Brasília, 13 mai. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/cvm/pt-br/assuntos/noticias/2024/cvm-firma-acordo-com-mps-inss-previc-e-susep-para-ampliar-programa-educacao-financeira-na-escola-com-educacao-previdenciaria-e-securitaria>. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ata da reunião do colegiado nº 18, de 28 de maio de 2024. **Comissão de Valores Imobiliários**. Brasília, 28 mai. 2024. Disponível em: https://conteudo.cvm.gov.br/decisoes/2024/20240528_R1.html. Acesso em: 24 out. 2024.

BRITTO, Reginaldo Ramos de. **Educação Financeira: uma pesquisa documental crítica**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

BRITTO, Reginaldo Ramos de; KISTEMANN JÚNIOR., Marco Aurélio; SILVA, Amarildo Melchíades da. Sobre discursos e estratégias em educação financeira. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 7, n. 1, p. 177-208, 2014.

BUCCI, Maria Paula Dellari. Notas para uma metodologia jurídica de análise de políticas públicas. In: FONTINI, Cristina; ESTEVES, Júlio César dos Santos; DIAS, Maria Tereza Fonseca. (Org.). **Políticas Públicas: possibilidade e limites**. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

CALLEGARI, César. Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação – César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC. **FIOCRUZ**. Rio de Janeiro, 29 jun. 2018. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acesso: 2 abr. 2024.

CAMPOS, A. L. A.; MARTINS, J. M.; OLIVEIRA, A. D.; PARASMO, M. C. A. A interdisciplinaridade segundo Edgar Morin e Alzira Lobo de Arruda Campos. **Revista Uniáto em Pesquisa**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 93-107, abr. /2018.

COSTA JÚNIOR, João Florêncio da; CABRAL, Eric Lucas dos Santos; SOUZA, Rosana Curvelo de; BEZERRA, Diogo de Menezes Cortês; SILVA, Polyana Tenório de Freitas e. Um estudo sobre o uso da escala de Likert na coleta de dados qualitativos e sua correlação com as ferramentas estatísticas. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 1, p. 360-376, 2024.

CRUZ, Daniella Maia. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 160-173, jan./jun. 2019.

CRUZ, Lauro; SILVA, Mônica Ribeiro da. Versões de uma base: disputas, continuidade e rupturas na produção da BNCC do Ensino Médio. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 16, n. 2, p. 1-14, mai./ago. 2023.

CUNHA, Maria Pereira. O mercado financeiro chega à sala de aula: educação financeira como política pública no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-14, 2020.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 1-108.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas Públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DUVOISIN, Lauro Allan Almeida. Educação financeira, imperialismo e financeirização. **Revista Estudos do Sul Global**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 190-200, 2021.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BANCOS (FEBRABAN). Entenda por que é importante falar de Educação Financeira no Brasil. **G1**. Rio de Janeiro: G1, 22 ago. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/especial-publicitario/papo-reto/noticia/2019/08/22/entenda-por-que-e-importante-falar-de-educacao-financeira-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 15 set. 2022.

FILGUEIRAS, Luiz *et al.* “Modelo Liberal Periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula”. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. (org.). **Os Anos Lula**. contribuições para um balanço crítico – 2003-2010. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010. p. 35-70.

FORTALEZA. **Lei n.º 16.025, de 30 de maio de 2016.** Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024). Fortaleza: ALECE, 2016.

FORTALEZA. **Quantitativo de matrículas na eletiva “Educação Financeira” em 2023 nas escolas estaduais.** Fortaleza: SIGE/SEDUC, 2023.

FORTE, Claudia M. J. (org.). **Estratégia nacional de educação financeira (ENEF): em busca de um Brasil melhor.** 2. ed. São Paulo: Riemma Editora, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FURTADO, Juarez Pereira. Um método construtivista para a avaliação em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 165-181, 2001.

GIORDANO, Cassio Cristiano; ASSIS, Marco Rodrigo da Silva; COUTINHO, Cileda de Queiroz e Silva. A Educação Financeira e a Base Nacional Comum Curricular. **EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Pernambuco, v. 10, n. 3, p. 1-20, 2019.

GOMES, Antonia Karla Bezerra. Considerações acerca das políticas educacionais no Brasil. **Ensino Em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.

GONÇALVES, Alícia Ferreira. Políticas públicas, etnografia e a construção dos indicadores socioculturais. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2008.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. Quem são os alunos das escolas estaduais de educação profissional do Ceará? Um estudo sobre o perfil socioeconômico. **O público e o privado**, Fortaleza, v. 15, n. 29, p. 155-184, 2017.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 83- 101, 2016.

HARTMANN, Andrei Luís Berres; MARIANI, Rita de Cássia Pistóia; MALTEMPI, Marcus Vinicius. Educação Financeira no Ensino Médio: uma análise de atividades didáticas relacionadas a séries periódicas uniformes sob o ponto de vista da Educação Matemática Crítica. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 35, n. 70, p. 567-587, ago. 2021.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cad. Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOFMANN, Ruth Margareth; MORO, Maria Lucia Faria. Educação matemática e educação financeira: perspectivas para a ENEF. **Zetetike**, Campinas, v. 20, n. 38, p. 37-54, jul./dez. 2012.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

KERN, Denise Teresinha Brandão. **Uma reflexão sobre a importância de inclusão de educação financeira na escola pública**. 2009. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências Exatas) - Univates, Lajeado, 2009.

KISTEMANN JÚNIOR., Marco Aurélio. **Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores**. 2011. Tese (Doutorado em Educação em Matemática) - Instituto de Geociências de Ciências Exatas, Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia C. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIMA, Waner Gonçalves. Política pública: discussão de conceitos. **Revista Interface**, Porto Nacional, n. 5, p. 49-54, 2012.

LOPES, Francisco Willams Ribeiro. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 52, n. 1, p. 245-282, mar./jun., 2021.

MATTA, Rodrigo Octávio Beton. **Oferta e demanda de informação financeira pessoal: o Programa Educação Financeira do Banco Central do Brasil e os universitários do Distrito Federal**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MESSIAS, José Flávio; SILVA, José Ultemar; SILVA, Pedro Henrique Calderoni. Marketing, crédito & consumismo: impactos sobre o endividamento precoce dos jovens brasileiros. **ENIAC Pesquisa**, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 43-59, jan./jun. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Importância da Avaliação Qualitativa combinada com outras modalidades de Avaliação. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 2-11, 2011.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal *et al.* Reforma do ensino médio: a institucionalização do *apartheid* social na educação. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-8, 2022.

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à Educação Matemática**. Campinas: Papirus, 2001.

MUNIZ JUNIOR, Ivail. **Econs Ou Humanos? Um Estudo Sobre a Tomada de decisão em Ambientes de Educação Financeira Escolar**. 2016. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OCDE. PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know. **OECD**. Paris, jan. 2012. Disponível em:

<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2022.

OCDE. **Recomendação do Conselho sobre alfabetização financeira**. Paris: OCDE, 2020.

OCDE. Recommendation on financial literacy. **OECD**. Paris, oct. 2020. Disponível em: <https://www.oecd.org/financial/education/oecd-recommendation-on-financial-literacy-portuguese.pdf>. Acesso em: 20 dez 2022.

OCDE. Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. **OECD**. Paris, jul. 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020.

PELICIOLI, Alex Ferranti. **A relevância da educação financeira na formação de jovens**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-17, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação - Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PIAIA, Júlio Henrique Silva; BERNARDI, Luci dos Santos. Educação Financeira na escola: falando de juventude, consumismo e projeto de vida. **Tangram - Revista de Educação Matemática**, Dourado, v. 3, n. 4, p. 134-153, 2020.

PICANÇO, Bruno Cordovil. **A Regulação do Estado na Educação Básica por meio da política de fundos (FUNDEF e FUNDEB)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

PICCOLI, Marcio Roberto; SILVA, Tarcísio Pedro da. Análise do nível de educação em gestão financeira dos funcionários de uma instituição de ensino superior. **E&G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 15, n. 41, p. 112-134, out./dez 2015.

PINHEIRO, Ricardo Pena. Educação financeira e previdenciária, a nova fronteira dos fundos de pensão. *In*: INSTITUTO SAN TIAGO DANTAS DE DIREITO E ECONOMIA. **Fundos de pensão e mercado de Capitais**. São Paulo: Peixoto Neto, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Cristina Tauaf. Agenda em políticas públicas: a estratégia de educação financeira no Brasil à luz do modelo de múltiplos fluxos. **Cad. EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 488-497, jul./set. 2020.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Aval**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, v. 1, n. 17, p. 55-73, abr. 2011.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016.

ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 355-376, 2017.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos**. Textos elaborados para o Curso de Formação para a carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental. Brasília: ENAP/Ministério do Planejamento, 1997.

SACHS, Linlya; GERETI, Laís Cristina Viel; FERRAIOL, Thiago Fanelli; ELIAS, Henrique Rizek; SOUZA, Luiza Gabriela Razêra de. Crítica da Educação Financeira na Educação Matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 37, n. 76, p. 449-478, ago. 2023.

SALLUM JR., Brasílio; GOULART, Jefferson O. O Estado Brasileiro contemporâneo: Liberalização econômica, política e sociedade nos governos FHC e Lula. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 24, n. 60, p. 115–135, 2016.

SAITO, Andre Taue. **Uma contribuição ao desenvolvimento da educação em finanças pessoais no Brasil**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Políticas Educacionais em tempos de Golpe. [Entrevista concedida a] Jorge Fernando Hermida e Jailton de Souza Lira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, jul./set. 2018.

SAVOIA, José Roberto Ferreira; SAITO, André Taue; SANTANA, Flávia de Angelis. Paradigmas da educação financeira no Brasil. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 6, p. 1121-1141, 2007.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SERASA. **Mapa da inadimplência e Negociação de Dívidas no Brasil**. São Paulo: SERASA, 2022. Disponível em: <https://www.serasa.com.br/limpa-nome-online/blog/mapa-da-inadimplencia-e-renogociacao-de-dividas-no-brasil/>. Acesso em: 24 out. 2024.

SOUSA, Juliane Gomes de; PINHO, Maria José de. Dimensões teóricas da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade: construções conceituais na formação de

professores. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 461–482, 2021.

SOUSA, Richarles de Araújo; LOBÃO, Mário Sérgio Pedroza; FREITAS, Renata Gomes de Abreu. Educação financeira no ensino médio integrado: construindo um currículo transversal com base em temas geradores. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-24, 2022.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

STEHLLING, Priscilla; ARAÚJO, Meire. Alfabetização Financeira. **Revista da Escola Adventista**, São Paulo, 2008.

STEPHANI, Marcos. **Educação financeira: uma perspectiva interdisciplinar na construção da autonomia do aluno**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a Autonomia da Escola. **ANPED**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2000.

TEIXEIRA, James. **Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre educação financeira e matemática financeira**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

TORRES, Paulo; GUSSI, Alcides Fernando; JUNIOR, Paulo; AMORIM, Tiago. Avaliar em profundidade: dimensões epistemológicas, metodológicas e experiências práticas de uma nova perspectiva de avaliação de Políticas Públicas. **RPPI - Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, João Pessoa, v. 5, n. 2, p. 147-170, ago. 2020.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011.

XAVIER, Beatriz Ribeiro; ARAUJO, Tamires Sousa; TISOTT, Sirlei Tonello; SANTOS, Cleston Alexandre dos. Educação Financeira: Influência dos fatores demográficos e socioeconômicos na atitude e comportamento financeiro de estudantes do ensino médio. **Revista Estudos e Pesquisas em Administração - REPAD**, Rondonópolis, v. 5, n. 2, p. 65-83, mai./ago. 2021.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO GOOGLE FORMS

24/09/2024, 11:14

EDUCAÇÃO FINANCEIRA

EDUCAÇÃO FINANCEIRA

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Qual seu nome? *

2. BLOCO 1. DADOS SOCIOECONÔMICOS *
(Questões de 1 a 10)

1) Qual é a sua faixa etária?

Marcar apenas uma oval.

Menos de 15 anos

15-17 anos

18 anos ou mais

3. 2) Qual é o seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

Masculino

Feminino

Outro

4. 3) Quantas pessoas moram na sua casa, incluindo você? *

Marcar apenas uma oval.

Menos de 3 pessoas

3-5 pessoas

Mais de 5 pessoas

24/09/2024, 11:14

EDUCAÇÃO FINANCEIRA

5. **4) Qual o maior nível de escolaridade dos seus pais/responsáveis? ****Marcar apenas uma oval.*

- Não Estudou
- Fundamental Incompleto
- Fundamental Completo
- Médio Incompleto
- Médio Completo
- Superior Incompleto
- Superior Completo
- Pós-Graduado

6. **5) Qual é a ocupação do principal provedor financeiro da sua família? ****Marcar apenas uma oval.*

- Aposentado
- Empresário
- Profissional autônomo
- Servidor Público
- Trabalhador assalariado
- Trabalhador informal
- Outro: _____

7. **6) Qual é a renda mensal aproximada da sua família? ****Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 1 salário mínimo (até 1.412,00)
- Acima de 01 até 02 (entre R\$1.412,01 e R\$2.824,00)
- Acima de 02 até 03 (entre R\$2.824,01 e R\$4.236,00)
- Acima de 03 (mais de R\$4.236,01)

24/08/2024, 11:14

EDUCAÇÃO FINANCEIRA

8. **7) Você tem acesso fácil a recursos tecnológicos em casa, como computador e internet?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, sempre
- Sim, às vezes
- No momento, não
- Nunca tive

9. **8) Você trabalha enquanto não frequenta a escola? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, em meio período
- Não, mas gostaria de trabalhar
- Não, não pretendo trabalhar enquanto estudo

10. **9) Caso tenha respondido “sim na pergunta anterior, qual é o seu principal motivo para trabalhar enquanto estuda? Caso não, marque a alternativa “não trabalho”** *

Marcar apenas uma oval.

- Contribuir com as despesas da família
- Economizar para despesas pessoais
- Ganhar experiência profissional
- Não trabalho
- Outro: _____

11. **10) Você participa de algum programa governamental de assistência social? (em caso positivo, favor especificar o programa)** *

24/09/2024, 11:14

EDUCAÇÃO FINANCEIRA

12. **BLOCO 2. EDUCAÇÃO FINANCEIRA** *
(Questões de 11 a 19)

11) Qual é a sua opinião sobre a importância de aprender sobre finanças na escola?

Marcar apenas uma oval.

- Muito importante
- Importante
- Não muito importante
- Não faz diferença

13. **12) Você acha que a educação financeira deveria ser obrigatória no currículo escolar?** *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

14. **13) Caso você tenha respondido “sim” na pergunta anterior, em que etapa da educação básica você acredita que deveria iniciar o ensino de educação financeira? (caso tenha respondido “não”, marque a opção “Não deveria ser obrigatório”)** *

Marcar apenas uma oval.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Não deveria ser obrigatório

24/09/2024, 11:14

EDUCAÇÃO FINANCEIRA

15. **14) Você já aplicou algum conceito aprendido em aulas de educação financeira em sua vida pessoal? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, frequentemente
- Sim, às vezes
- Muito raramente
- Nunca

16. **15) Você discute questões financeiras com sua família? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, regularmente
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

17. **16) Como você avalia o conhecimento de seus pais/responsáveis sobre educação financeira? ***

Marcar apenas uma oval.

- Muito conhecimento
- Razoável conhecimento
- Pouco conhecimento
- Nenhum conhecimento

24/09/2024, 11:14

EDUCAÇÃO FINANCEIRA

18. **17) Você busca conhecimentos sobre educação financeira além do que é ensinado nas aulas? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim, através de vídeos na internet
- Sim, através de leituras na internet
- Sim, através de livros, revistas, etc
- Todas as respostas anteriores
- Não, apenas nas aulas

19. **18) Você já teve alguma experiência em que a falta de entendimento financeiro prejudicou uma situação? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

20. **19) Em caso positivo para a pergunta anterior, poderia compartilhar sua experiência? (caso a resposta seja negativa, pode deixar em branco)**

21. **20) Sua família costuma fazer orçamento familiar? ***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

22. **BLOCO 3. ESCALA LIKERT** *

As questões de 21 a 35 seguem a escala likert que é uma técnica de medição usada para avaliar atitudes, opiniões ou níveis de concordância/discordância dos participantes em relação a uma série de afirmações. Serão apresentadas afirmações sobre as quais você deve expressar sua opinião, assinalando a opção que se adequa à sua opinião.

As escalas são as seguintes: (1) **Discordo totalmente**; (2) **Discordo parcialmente**; (3) **Neutro**; (4) **Concordo parcialmente**; (5) **Concordo totalmente**.

21) Aprender sobre finanças na escola é essencial para o meu futuro:

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

23. **22) A educação financeira pode me ajudar a tomar decisões mais informadas ao longo da vida:** *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

24. **23) Entender sobre dívidas pode me ajudar a evitar problemas financeiros no futuro:** *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

24/09/2024, 11:14

EDUCAÇÃO FINANCEIRA

25. **24) A educação financeira pode me dar mais independência financeira: ***

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

26. **25) A educação financeira pode me ajudar a alcançar meus objetivos financeiros: ***

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

27. **26) A educação financeira pode me ajudar a ser mais consciente sobre minhas escolhas de consumo: ***

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

28. **27) Aprender sobre finanças pode me ajudar a ser mais responsável com meu dinheiro: ***

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

24/09/2024, 11:14

EDUCAÇÃO FINANCEIRA

29. **28) Aprender Educação Financeira pode reduzir o risco de cair em fraudes relacionadas a dinheiro:** *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

30. **29) A educação financeira pode me ajudar a entender melhor o sistema econômico:** *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

31. **30) A educação financeira, apesar de ser um componente fundamental, é incapaz de mudar a realidade social sem políticas que melhorem a distribuição de renda no país:** *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

32. **31) A educação financeira pode contribuir para reduzir as desigualdades sociais:** *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

24/09/2024, 11:14

EDUCAÇÃO FINANCEIRA

33. **32) A educação financeira pode ajudar as pessoas a saírem do ciclo de pobreza:** *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

34. **33) A falta de conhecimento financeiro pode contribuir para a perpetuação das desigualdades:** *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

35. **34) A educação financeira é menos importante em comparação com outras disciplinas:** *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

36. **35) Não é possível integrar educação financeira com outras disciplinas:** *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo totalmente

24/09/2024, 11:14

EDUCAÇÃO FINANCEIRA

37. **BLOCO 4. QUESTÕES DISCURSIVAS** *
(Questões 36 a 38)

36) Pra você, qual o interesse do Estado em promover o ensino da Educação Financeira nas escolas?

38. 37) O que você considera de mais importante que aprendeu nas aulas de Educação Financeira: *

39. 38) Aponte sugestões para potencializar os resultados do ensino da Educação Financeira na escola: *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA E O PESQUISADOR

Título do Protocolo de Pesquisa: **AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS: ESTUDO DE CASO NA EEM SÃO JOSÉ EM FORTALEZA-CE**

Pesquisador: João Ricardo Pinto Maciel

Cargo: Analista de Controle Externo

Contato: joao_maciel_@hotmail.com.

Avaliação de risco da pesquisa: mínimo.

Duração da pesquisa: 5 meses.

II - REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa objetiva avaliar os impactos da implantação da política pública Estratégia Nacional de Educação Financeira, por meio da inclusão da disciplina de Educação Financeira nas escolas de Fortaleza.

Informamos que a pesquisa consiste no preenchimento do questionário que traz como temática norteadora: **AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS: ESTUDO DE CASO NA EEM SÃO JOSÉ EM FORTALEZA-CE**. Destaca-se que a sua participação é voluntária, no entanto, a colaboração de todos é muito importante, no sentido de evidenciar o desenvolvimento das ações da Política Pública em estudo, nas escolas estaduais localizadas em Fortaleza.

O questionário é destinado aos alunos que estejam participando da turma de Educação Financeira.

Além disso, serão realizadas entrevistas com a diretora, coordenador e professores que lecionam a disciplina.

Informamos ainda que a presente pesquisa segue o disposto na resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, em seu Art. 9º. Dessa forma, todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais e sua identidade não será revelada.

Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e a nos empenharmos em veicular, de forma clara, seus resultados, sempre preservando a identificação dos voluntários.

Ressaltamos que a pesquisa já foi autorizada pela Secretaria de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil, por meio da emissão do Termo de Autorização de Pesquisa (TAP), datado de 30 de abril de 2024.

Diante das explicações iniciais a respeito da pesquisa que será realizada, em caso de concordância, pedimos que expresse seu consentimento validando a afirmação a seguir:

III - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu _____,
declaro que após os esclarecimentos realizados pelo pesquisador e ter compreendido
perfeitamente o que me foi explicado, concordo em participar do protocolo de pesquisa.

Fortaleza, ____/____/2024.

Assinatura do Participante da Pesquisa

João Ricardo Pinto Maciel
Responsável pelo estudo

APÊNDICE C - ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

COORDENADOR(A)

- 1) Como você vê a importância da educação financeira no currículo escolar em geral? Você acha que a educação financeira deve ser uma parte obrigatória do currículo escolar? Por quê?
- 2) Qual é o papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento e implementação do programa de educação financeira na escola?
- 3) Existe alguma orientação para que todas as escolas disponibilizem o ensino de educação financeira ou essa é uma decisão de cada escola?
- 4) Como os professores são selecionados e treinados para ensinar educação financeira em suas salas de aula?
- 5) A SEDUC disponibiliza algum material didático para o ensino de educação financeira na escola?
- 6) Como o coordenador pedagógico apoia os professores no desenvolvimento de planos de aula e recursos para o ensino de educação financeira?
- 7) Existe algum feedback das escolas sobre as necessidades específicas dos alunos em relação à educação financeira, para que o currículo possa ser adaptado de acordo com elas?
- 8) Como o coordenador pedagógico vê o impacto do ensino de educação financeira na preparação dos alunos para suas vidas após a conclusão do ensino médio?
- 9) Como o ensino de educação financeira se encaixa nos objetivos pedagógicos gerais da escola?
- 10) Existe algum indicador utilizado para avaliar a eficácia do ensino de educação financeira nas escolas?
- 11) Existe algum programa extracurricular ou atividades especiais relacionadas à educação financeira oferecidas aos alunos?
- 12) Existe alguma iniciativa da SEDUC para expandir ou melhorar o ensino de educação financeira no futuro?
- 13) De acordo com a BNCC, o ensino da Educação Financeira deve ser tratado de forma transversal e interdisciplinar. As escolas estão se adequando a essa exigência/necessidade?
 - Se sim, de que forma?
 - Se não, existe algum projeto de capacitação dos professores nesse sentido?
- 14) Como você avalia o ensino da Educação Financeira? Destaque os pontos positivos e negativos.
- 15) Para você, qual o interesse do Estado em promover o ensino da Educação Financeira nas escolas?
- 16) Aponte sugestões para potencializar os resultados do ensino da Educação Financeira na escola.
- 17) Você conhece ou já ouviu falar na ENEF?

DIRETOR(A)

- 1) Qual é a importância atribuída à educação financeira dentro do currículo escolar da sua instituição? Você acha que a educação financeira deve ser uma parte obrigatória do currículo escolar? Por quê?
- 2) A escola recebe ao início do ano um rol de disciplinas eletivas, dentre as quais a de Educação Financeira? Porque essa disciplina foi escolhida? Foi uma demanda que partiu dos alunos ou decisão da escola?
- 3) Quais são os principais objetivos que sua escola busca alcançar ao ensinar educação financeira aos alunos?
- 4) Quais são os recursos utilizados para ensinar educação financeira aos alunos? Isso inclui materiais didáticos específicos, programas de computador, palestras de especialistas, etc.?
- 5) Como os professores são selecionados e treinados para ensinar educação financeira em suas salas de aula?
- 6) Existe alguma parceria ou colaboração com instituições financeiras ou especialistas em educação financeira para o programa de ensino?
- 7) Como é avaliado o progresso dos alunos em relação aos conceitos de educação financeira? Existem testes específicos, projetos práticos, etc.?
- 8) A escola aborda a inclusão de habilidades práticas, como orçamento pessoal, poupança e investimento, no currículo de educação financeira? Se sim, de que forma?
- 9) Qual é a resposta da comunidade escolar (alunos, pais, professores) ao ensino de educação financeira? Existem desafios específicos ou áreas de sucesso que você pode destacar?
- 10) Como a escola incentiva os alunos a aplicarem os conceitos aprendidos em educação financeira em suas vidas diárias e futuras carreiras?
- 11) A Educação Financeira na sua escola é abordada apenas em turmas eletivas? Ou é abordada junto às disciplinas regulares, de forma interdisciplinar? Quais as dificuldades de ser de forma interdisciplinar?
- 12) A escola identifica as necessidades específicas dos alunos em relação à educação financeira e adapta o currículo de acordo com elas?
- 13) Quais são as estratégias utilizadas para promover o engajamento dos alunos no aprendizado de educação financeira?
- 14) A escola promove a conscientização e a participação dos pais no processo de ensino de educação financeira? Se sim, de que forma?
- 15) Quais são os desafios enfrentados pela escola ao implementar o ensino de educação financeira e como são superados?
- 16) Existe algum programa extracurricular ou atividades especiais relacionadas à educação financeira oferecidas aos alunos?
- 17) Você conhece ou já ouviu falar na ENEF?
- 18) Como você avalia o ensino da Educação Financeira? Destaque os pontos positivos e negativos.

19) Pra você, qual o interesse do Estado em promover o ensino da Educação Financeira nas escolas?

20) Aponte sugestões para potencializar os resultados do ensino da Educação Financeira na escola.

PROFESSOR(A)

1) Como você vê a importância da educação financeira no currículo escolar em geral? Você acha que a educação financeira deve ser uma parte obrigatória do currículo escolar? Por quê?

2) Quais são os principais objetivos que você busca alcançar ao ensinar educação financeira aos seus alunos?

3) Como você aborda o ensino de educação financeira em suas aulas? Quais métodos e recursos você utiliza? Existe algum material didático disponibilizado pela SEDUC?

4) Que tipo de feedback você recebe dos alunos em relação ao ensino de educação financeira? Eles mostram interesse ou desafios específicos?

5) Você integra conceitos de educação financeira em disciplinas não relacionadas, como matemática, ciências sociais, etc? Se sim, de que forma?

6) Qual é a sua abordagem para tornar o ensino de educação financeira relevante e envolvente para os alunos?

7) Como você avalia o progresso dos alunos em relação aos conceitos de educação financeira? Quais métodos de avaliação você utiliza?

8) Você acredita que há espaço para melhorias no currículo de educação financeira? Se sim, quais aspectos você gostaria de ver aprimorados?

9) Como você se prepara para lecionar Educação Financeira? Como você se mantém atualizado sobre as melhores práticas e novos recursos no ensino de educação financeira?

10) Qual é o impacto que você espera que o ensino de educação financeira tenha na vida futura de seus alunos?

11) Seus alunos relatam conversas com a família sobre questões financeiras após as aulas da disciplina? Existem atividades para desenvolver junto com a família?

12) Como a escola avalia a eficácia do programa de educação financeira? Existem métricas específicas ou feedback dos alunos que são considerados?

13) Você conhece ou já ouviu falar na ENEF?

14) Como você avalia o ensino da Educação Financeira? Destaque os pontos positivos e negativos.

15) Pra você, qual o interesse do Estado em promover o ensino da Educação Financeira nas escolas?

16) Aponte sugestões para potencializar os resultados do ensino da Educação Financeira na escola:

17) Você poderia disponibilizar a ementa da disciplina?

ALUNO(A)

- 1) Qual é a sua percepção sobre a importância da educação financeira na escola?
- 2) Por que você optou por fazer a disciplina eletiva de educação financeira? (verificar se é aplicável)
- 3) Em que idade/fase escolar você acha que é importante começar a aprender sobre finanças?
- 4) Você acha que a educação financeira deve ser uma parte obrigatória do currículo escolar? Por quê?
- 5) Quais conceitos ou habilidades você aprendeu até agora em suas aulas de educação financeira?
- 6) Como esses conceitos estão sendo ensinados? Você acha que os métodos de ensino são eficazes?
- 7) Em sua opinião, como o ensino de educação financeira poderia ser melhorado na escola? Como você acha que a escola poderia tornar o ensino de educação financeira mais envolvente ou prático?
- 8) Você acha que a educação financeira oferecida na escola é relevante para sua vida cotidiana? Por quê?
- 9) Qual é o aspecto mais interessante ou útil que você aprendeu até agora sobre educação financeira?
- 10) Você já aplicou algum dos conceitos aprendidos em suas aulas de educação financeira em sua vida pessoal? Se sim, como foi a experiência?
- 11) Você já teve alguma experiência em que a falta de entendimento financeiro prejudicou uma situação? Se sim, você poderia compartilhar essa experiência?
- 12) Existe alguma área específica em que você gostaria de aprender mais dentro do campo da educação financeira?
- 13) Como você acha que o conhecimento em educação financeira pode ajudá-lo a tomar decisões mais informadas ao longo da vida?
- 14) Você considera que sua família possui educação financeira?
- 15) Você discute questões financeiras com sua família? Como a educação financeira pode facilitar essas conversas?
- 16) Quais são as suas maiores preocupações financeiras para o futuro? Você acha que a educação financeira pode ajudar a enfrentá-las?
- 17) Você conhece ou já ouviu falar na ENEF?