



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA
MATEMÁTICA E SEUS FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-CIENTÍFICOS

Educação Financeira além da Matemática: Diálogos de docentes
envolvendo diferentes áreas do conhecimento

Lucas Lopes Gueiros de Souza

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

RIO CLARO – SP
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

LUCAS LOPES GUEIROS DE SOUZA

Educação Financeira para além da Matemática: diálogos de docentes envolvendo diferentes áreas do conhecimento

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Carato
Mazzi

Rio Claro - SP
2025

S729e

Souza, Lucas Lopes Gueiros de

Educação Financeira para além da Matemática : diálogos de docentes envolvendo diferentes áreas do conhecimento / Lucas Lopes Gueiros de Souza. -- Rio Claro, 2025

160 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientador: Lucas Carato Mazzi

1. Educação Financeira crítica. 2. Formação docente. 3. Neoliberalismo. 4. Educação Matemática. 5. Pesquisa qualitativa. I. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

LUCAS LOPES GUEIROS DE SOUZA

EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA ALÉM DA MATEMÁTICA:
DIÁLOGOS DE DOCENTES ENVOLVENDO DIFERENTES ÁREAS
DO CONHECIMENTO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. LUCAS CARATO MAZZI
IGCE / UNESP/Rio Claro (SP)

Prof. Dr.^a ANA KARINA CANSIAN BARONI
IFSP/Capivari (SP)

Prof. Dr. ADRIANA DE SOUZA LIMA
SEEDUC/Rio de Janeiro (RJ)

Conceito: Aprovado.

Rio Claro (SP), 04 de julho de 2025.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi um caminho trilhado sozinho. Cada passo dado nesta jornada foi acompanhado, direta ou indiretamente, por pessoas que acreditaram em mim, me apoiaram, me inspiraram e estiveram presentes nos momentos mais difíceis e, também, nos mais felizes. Por isso, sinto que este trabalho não é apenas meu — ele carrega um pedacinho de cada pessoa que fez parte dessa caminhada. Tenho muito a agradecer e faço isso agora com o coração cheio de gratidão.

Com todo carinho e respeito, deixo meu primeiro agradecimento ao professor Lucas Carato Mazzi. Foi ele quem acreditou no meu potencial, mesmo quando eu ainda não enxergava tudo o que seria possível construir. Foi orientador, incentivador, conselheiro e, acima de tudo, um amigo. Com seu olhar humano e crítico, guiou cada etapa do caminho com sensibilidade e firmeza, me ajudando a crescer não só como pesquisador, mas também como pessoa. Mazzi, levo comigo cada conversa, cada provocação e cada gesto de confiança. Obrigado por tudo.

À minha família, deixo um agradecimento do tamanho do amor que sinto por cada um de vocês. Tios, tias, primos, primas, irmãos, irmãs, minha mãe e meu pai — vocês são a base que me sustentou em todos os momentos. Em meio aos desafios e incertezas, encontrei em vocês o apoio que me deu forças para seguir. Cada palavra de incentivo, cada gesto de carinho, cada vez que acreditaram em mim quando até eu duvidava, foi essencial para que eu pudesse continuar. Sou profundamente grato por fazer parte de uma família que, mesmo com suas diferenças e caminhos diversos, sempre esteve unida em amor, respeito e cuidado. Tudo isso também é de vocês.

Aos meus irmãos e irmãs — Vinicius, Vitória, Luiza e João Carlos — meu coração transborda de gratidão por cada um de vocês. Vinicius, você sempre me fez acreditar que eu poderia fazer qualquer coisa. Você precisou crescer antes do tempo, enfrentou responsabilidades cedo demais, mas mesmo assim nunca deixou de ser meu melhor amigo. Sua força me inspira. Vitória, com sua coragem e determinação, me ensinou o que é ser forte de verdade. A filha mais velha que se tornou uma mulher incrível que, com seu exemplo, me mostrou que posso ser forte por mim e por aqueles que amo. Luiza, com seu jeito leve e divertido, sempre me incentivou a ser um bom homem — alguém que seja referência, alguém de quem ela e a Vitória possam se orgulhar. Com você, Helô, nunca faltaram risadas, conversas engraçadas e momentos que me ajudaram a seguir com leveza. E ao João Carlos, que mesmo estando um pouco mais distante, compartilha comigo uma sinergia única. Sinto o orgulho e a felicidade nos seus olhos, e isso me dá forças. Obrigado, meus irmãos, por serem

meu alicerce, meu espelho e meu incentivo constante para ser alguém melhor a cada dia.

À minha mãe, Helena, e ao meu pai, Josiel, meu agradecimento mais profundo e emocionado. Mãe, mesmo que você já não esteja mais fisicamente presente, sua força, seu amor e sua coragem me acompanham todos os dias. Penso em você o tempo todo, e é impossível não reconhecer que foi graças a você que tive condições de chegar até aqui. Você é, e sempre será, a base de tudo o que sou. Pai, você que, diante da dor e da ausência, tornou-se a nova pilastra da nossa família. Com seu jeito firme e ao mesmo tempo acolhedor, de pai e amigo, segurou tudo, acolheu a todos e foi luz nos momentos difíceis. Vocês dois são meus maiores exemplos de vida. Na graduação, a principal homenagem foi para a minha mãe. Agora, nesta dissertação, não há outra pessoa a quem eu dedicaria mais do que a você, meu pai. Obrigado por tudo.

Aos meus amigos, minha rede de apoio, meu alicerce fora do ambiente acadêmico. Cada um de vocês tem um lugar especial na minha caminhada, pois estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis e também nas maiores conquistas. Um agradecimento especial ao Lucas Pavão, Gabriel Tesin, Bruno Pim, Gabriel Cordelina, Pedro Henrique, Leonardo Aguilar, Maísa Catini, Carol Ruiz, Laís Salinas, Davi Frozoni e Fernando Andrade. Vocês me acompanharam desde a graduação, vibraram comigo a cada passo dado, me ouviram nos momentos de desabafo, me viram chorar, me fizeram rir e, principalmente, nunca deixaram que eu desistisse. O carinho, a amizade e a força que recebi de vocês foram fundamentais para que eu continuasse. Sem vocês, eu não estaria aqui. Obrigado por serem parte da minha história.

Pamella Aleska da Silva Santos, minha parceira, amiga e namorada. Conhecer-te mudou minha vida. Obrigado por cada escuta atenta, incentivo, momentos de descontração, carinho e afeto. Sem você e seu incentivo, não estaria aqui.

À equipe de handball da Unesp de Rio Claro, meu sincero agradecimento. Estar com vocês foi mais do que praticar um esporte. Cada treino, cada jogo, cada risada compartilhada e, claro, cada vez que fizemos *aquele* grito do time (que, por razões óbvias, não posso registrar aqui, mas que carrego comigo com muito carinho), foram essenciais para manter meu equilíbrio e minha alegria durante essa jornada.

Ao Grupo de Pesquisa Diálogos e Indagações sobre Escolas e Educação Matemática (DIEEM), minha profunda gratidão. Cada crítica construtiva, sugestão cuidadosa, dica generosa e palavra de incentivo contribuíram diretamente para que essa dissertação tomasse forma. Agradeço, também, com muito carinho, às professoras Ana Paula Malheiros, Rúbia Barcelos Amaral, Andreia Conrado, Daise Lago, Eliris Cristine e Marcus Maltempi. Pessoas

incríveis que estiveram presentes em momentos importantes da minha trajetória, seja com conselhos sábios, olhares atentos e sempre acolhedores, ou mesmo com gestos de carinho e cuidado que transcenderam o espaço acadêmico. Muito obrigado por cada oportunidade e apoio ao longo desse processo.

À profa. dra. Ana Karina Cancian Baroni e à profa. dra. Adriana de Souza Lima, meu mais sincero agradecimento. Desde o momento em que aceitaram compor minha banca de qualificação e defesa, senti um acolhimento genuíno e uma dedicação admirável. A leitura atenta, as sugestões pertinentes, os apontamentos críticos e, sobretudo, o olhar humano e sincero demonstrado em cada troca foram fundamentais para o amadurecimento do meu trabalho e também para o meu crescimento pessoal. No início, eu buscava apenas uma banca. No fim, encontrei duas mulheres incríveis, generosas e inspiradoras, que levarei como referência para além dessa dissertação. Muito obrigado.

À toda equipe da Unesp de Rio Claro, deixo aqui minha gratidão mais sincera. Aos profissionais da limpeza; à equipe da biblioteca; à secretaria, mais especificamente, à Inajara, que esteve presente nos bastidores garantindo o bom funcionamento de tudo; aos seguranças; e, claro, a todos os colegas que encontrei nessa caminhada e que levarei comigo por toda a vida.

Aos meus colegas do PPGEM, os fenomenólogos, GPIMERS, aos Teoremers, historiadores, estudiosos da Educação Matemática Crítica, Etnomatemática, e de tantas outras vertentes que compõem o mosaico da nossa Universidade: muito obrigado por cada conversa, discussão, provocação e partilha. Se você está lendo isso agora, receba meu agradecimento por ter contribuído, de alguma forma, para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Por fim, a todas e todos que fizeram parte da minha trajetória, mesmo que não tenham sido citados nominalmente, deixo aqui o meu mais sincero agradecimento. Cada gesto, palavra, apoio e presença foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Minha gratidão é imensa.

RESUMO

Esta dissertação inscreve-se no campo da Educação Matemática e tem como foco a Educação Financeira numa perspectiva crítica, buscando compreender: *Quais características do discurso neoliberal são mobilizadas nas discussões sobre tópicos de Educação Financeira entre professores de diferentes áreas do conhecimento?* A pesquisa está inserida em um projeto guarda-chuva financiado pela FAPESP e se desenvolveu por meio de encontros com sete participantes: quatro docentes da Educação Básica, dois supervisores de ensino e uma docente externa, sendo a coordenadora do Projeto FAPESP, promovendo espaços dialógicos para a problematização de assuntos, temas e tópicos relacionados à Educação Financeira. A abordagem metodológica adotada foi de natureza qualitativa, com um design emergente, e envolveu a análise de falas dos participantes a partir de uma perspectiva crítica e interdisciplinar. Os dados produzidos revelam tensões entre a abordagem técnica, utilitarista e prescritiva predominante em documentos oficiais e materiais didáticos — fortemente influenciada por organismos internacionais como a OCDE — e a complexidade da realidade vivida por docentes e estudantes, marcada por desigualdades sociais, insegurança econômica e desvalorização do trabalho docente. Nesse contexto, emergiram reflexões significativas acerca dos limites e possibilidades de se ensinar Educação Financeira em escolas públicas, evidenciando resistências, ressignificações e potências formativas que desafiam a lógica neoliberal de responsabilização individual e meritocracia. A análise aponta para a necessidade de uma Educação Financeira que vá além do simples controle de gastos e planejamento orçamentário, sendo capaz de fomentar a consciência crítica, o pensamento coletivo e a compreensão dos condicionantes sociais e históricos que estruturam as relações econômicas. Com isso, reafirma-se o papel da escola como espaço de formação cidadã e de enfrentamento às desigualdades, apontando caminhos para que a Educação Financeira se torne uma ferramenta de emancipação e não de adaptação às lógicas do mercado.

Palavras-chave: Educação Financeira crítica. Formação docente. Neoliberalismo. Educação Matemática. Pesquisa qualitativa.

ABSTRACT

This dissertation is situated within the field of Mathematics Education and focuses on Financial Education from a critical perspective, aiming to understand: *What characteristics of neoliberal discourse are mobilized in discussions on Financial Education topics among teachers from different areas of knowledge?* The research is part of an umbrella project funded by FAPESP and was developed through a series of meetings with four Basic Education teachers, two education supervisors, and one external participant, who is also the coordinator of the FAPESP Project. These meetings promoted dialogical spaces for the problematization of issues, themes, and topics related to Financial Education.

The methodological approach adopted was qualitative in nature, with an emergent design, and involved the analysis of participants' statements from a critical and interdisciplinary perspective. The data produced reveal tensions between the technical, utilitarian, and prescriptive approach predominant in official documents and teaching materials — strongly influenced by international organizations such as the OECD — and the complexity of the reality experienced by teachers and students, marked by social inequalities, economic insecurity, and the devaluation of teaching work.

In this context, significant reflections emerged regarding the limits and possibilities of teaching Financial Education in public schools, highlighting forms of resistance, resignification, and formative potential that challenge the neoliberal logic of individual accountability and meritocracy. The analysis points to the need for a Financial Education that goes beyond simple expense control and budget planning, one that is capable of fostering critical awareness, collective thinking, and an understanding of the social and historical conditions that structure economic relations.

Thus, the school is reaffirmed as a space for civic education and for confronting inequalities, pointing to pathways through which Financial Education can become a tool for emancipation rather than adaptation to market logics.

Keywords: Critical Financial Education. Teacher education. Neoliberalism. Mathematics Education. Qualitative research.

Title in english: Financial Education beyond Mathematics: Dialogues among teachers from different fields of knowledge

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PET	Programa de Educação Tutorial
PPGEM	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
SMEM	Seminários de Matemática e Educação Matemática
UNESP	Universidade Estadual Paulista
EF	Educação Financeira
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ENEF	Estratégia Nacional de Educação Financeira
EMC	Educação Matemática Crítica
OECE	Organização Europeia de Cooperação Econômica
EFE	Educação Financeira Escolar
CONEF	Comitê Nacional de Educação Financeira

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
<i>1.1 Uma contação de estória sobre minha trajetória.....</i>	<i>9</i>
<i>1.2 Uma breve revisão de literatura.....</i>	<i>12</i>
<i>1.3 Objetivo e pergunta diretriz da pesquisa.....</i>	<i>25</i>
<i>1.4 Estrutura da dissertação.....</i>	<i>25</i>
2. EDUCAÇÃO FINANCEIRA.....	27
<i>2.1 Contextualização histórica.....</i>	<i>27</i>
<i>2.2 Reflexões sobre a visão de EF da OCDE e ENEF.....</i>	<i>32</i>
<i>2.3 Outros olhares da Educação Financeira.....</i>	<i>34</i>
<i>2.3 Educação Financeira emancipatória.....</i>	<i>42</i>
3. UMA PERSPECTIVA SOBRE NEOLIBERALISMO.....	46
<i>3.1 Neoliberalismo: contextualização histórica.....</i>	<i>46</i>
<i>3.2 Influência Neoliberal na Educação.....</i>	<i>57</i>
<i>3.3 Neoliberalismo e Educação Financeira.....</i>	<i>63</i>
4. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	69
<i>4.1 Pesquisa Qualitativa.....</i>	<i>69</i>
<i>4.2 Mudanças da pergunta diretriz.....</i>	<i>72</i>
<i>4.3 Local e participantes da pesquisa.....</i>	<i>73</i>
<i>4.4 Procedimentos da produção dos dados.....</i>	<i>76</i>
<i>4.5 Categorização e organização dos dados.....</i>	<i>78</i>
5. DISCUSSÃO DOS DADOS.....	118
<i>5.1 Educação Financeira como organização pessoal e familiar.....</i>	<i>118</i>
<i>5.2 Percepções do impacto neoliberal na vida pessoal e profissional docente.....</i>	<i>129</i>
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
7. REFERÊNCIAS.....	153
8. APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	158

1. INTRODUÇÃO

A introdução de uma dissertação diz muito sobre o trabalho realizado. Ela permite que o leitor conheça os principais elementos que atravessam a pesquisa desenvolvida, assim como possibilita que se conheça um pouco do pesquisador, contribuindo com um possível entendimento do porquê determinadas escolhas foram feitas.

Nesta seção, apresento¹ a minha trajetória como pesquisador, minhas influências e motivações. Além disso, realizo uma breve revisão de literatura, visando situar minha pesquisa frente a outras, cujos interesses se aproximam. Ademais, delinheiro o escopo, o objetivo e a pergunta diretriz que orientaram minha investigação. Por fim, elenco a estrutura desta dissertação.

1.1 Uma contação de estória sobre minha trajetória

Meu nome é Lucas Lopes, embora seja mais conhecido pelo sobrenome, uma prática comum nos grupos em que participo, devido à frequente presença de outros "Lucas". Entre os projetos e espaços que marcaram minha trajetória, destaco o *Grupo Faz de Conto*, um Projeto de Extensão da Unesp em Rio Claro, da qual faço parte desde 2021. Nesse projeto, dedicado à contação de *estórias* – sim, *estórias*, com "e" –, encontrei inspiração para narrar a minha própria trajetória, apresentada aqui como uma narrativa pessoal, embora não comece desde o meu nascimento.

Sou natural da cidade de São Paulo, onde vivi até os 18 anos. Minha infância e adolescência, como a de muitos jovens de classe média baixa no início dos anos 2000, foram marcadas por desafios. Contudo, o que diferenciou minha experiência foi o contexto em que cresci: o extremo leste de São Paulo, uma região onde, infelizmente, muitos jovens trocam os livros pela rua, devido à falta de perspectivas que envolvem a educação. Para muitos, a prioridade é trabalhar e garantir o sustento básico. Apesar desse cenário, meus pais, Helena e Josiel, empenharam-se em assegurar que meus irmãos e eu não precisássemos abrir mão da educação.

Aos 17 anos, já com os estudos em andamento, enfrentei um momento difícil em minha família: o diagnóstico de câncer da minha mãe. Esse período me trouxe contato direto com as dificuldades financeiras que cresciam a cada dia. Para ajudar de alguma forma, comecei a

¹ Nos momentos em que se deseja focalizar ações e/ou sentimentos vivenciados pelo autor do presente estudo, é utilizada a primeira pessoa no singular. Nos demais momentos, é empregada a primeira pessoa no plural, com a

explorar conceitos básicos de finanças, investimentos e organização pessoal e familiar – embora, na época, não soubesse que essas ações faziam parte de um campo de conhecimento. Meu objetivo, naquele momento, era simples: buscar formas de melhorar nossa condição financeira.

Foi com essa mentalidade que, em 2019, iniciei minha graduação em Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual Paulista (Unesp), de Rio Claro, SP. Nesse mesmo ano, o curso incorporou uma nova disciplina à grade curricular: *Educação Financeira numa perspectiva crítica*, sendo ministrada, naquele ano, pelo professor Lucas Carato Mazzi, que hoje orienta esta pesquisa. Foi nessa disciplina que compreendi que muitos conceitos que eu acreditava conhecer sobre finanças se relacionavam diretamente à Matemática Financeira. No entanto, o enfoque crítico da disciplina ampliou minha visão e despertou ainda mais meu interesse por essa temática.

Ainda no primeiro semestre da graduação, tornei-me bolsista do *Programa de Educação Tutorial (PET²)*, que possui como estrutura o desenvolvimento do tripé universitário – ensino, pesquisa e extensão. Assim, participei da elaboração de projetos, organização de eventos voltados tanto à comunidade acadêmica como a externa, e discussões sobre temas relevantes à universidade, além de comparecer a eventos locais e regionais.

Como bolsista do PET, registro que uma das atividades necessárias é o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da Iniciação Científica. Como meu interesse por Educação Financeira já estava claro, procurei o professor Mazzi para elaborarmos um trabalho nessa direção. Dessa parceria, surgiu o projeto intitulado *Um estudo da Matemática Financeira e suas relações com investimentos em renda fixa e variável*, que teve duração de um ano. O principal produto dessa pesquisa foi o artigo científico *Sistemas de Amortização: elaborando as tabelas SAC e Price* (Souza, 2020). Essa experiência não apenas me proporcionou aprofundamento em Matemática Financeira, como também me introduziu à divulgação científica, destacando sua relevância. Adicionalmente, foi uma oportunidade para expandir meu conhecimento sobre investimentos, tema que ainda desperta meu interesse.

Com o término desta primeira Iniciação Científica, decidi explorar novas áreas e me aventurar pela Matemática Aplicada, especificamente na Teoria dos Jogos, com foco em suas relações com a Guerra e a Economia. Esses estudos, de certa forma, remetiam às discussões que já havia iniciado em Educação Financeira. Paralelamente, ingressei em um grupo de estudos voltado à Educação Financeira sob a coordenação do professor Mazzi, o que me

² Para mais informações: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/pet>. Acesso em: 03 fev. 2025.

permitiu aprofundar minhas reflexões em uma perspectiva crítica.

Sob a orientação da professora Dra. Thaís Fernanda Mendes Monis, desenvolvi o estudo *Uma breve introdução à teoria dos jogos* (Souza, Pim, Monis, 2021), que me possibilitou explorar temas relevantes da Teoria dos Jogos e, simultaneamente, articular essas ideias com discussões críticas oriundas do grupo de estudos. Um exemplo do resultado dessa abordagem foi a apresentação intitulada *Teoria dos Jogos: aplicação crítica de um jogo clássico* (Souza, Monis, 2021), realizada durante a XXXIII Semana da Licenciatura em Matemática (SELMAT). Essa experiência foi marcante, pois me proporcionou uma análise crítica dos conceitos dessa área da Matemática Aplicada.

No quarto ano da graduação, manifestei ao professor Mazzi meu interesse em seguir para o mestrado na área de Educação Financeira. Com o incentivo recebido, dediquei quase um ano à elaboração do projeto de pesquisa, enfrentando como principal desafio a delimitação do objeto de estudo. Embora tivesse clareza sobre o tema principal, percebi que estruturar uma pesquisa acadêmica exige reflexões e planejamentos muito mais profundos.

Em 2022, ainda durante a graduação, participei como aluno especial da disciplina *Análise de Livros e Materiais Didáticos* no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Unesp de Rio Claro. Essa oportunidade foi valiosa, pois permitiu interações com colegas que já atuavam na Educação Básica, cujas experiências e relatos ajudaram a esclarecer algumas das minhas dúvidas. Além disso, os debates realizados na disciplina despertaram meu interesse em compreender melhor as perspectivas dos docentes que enfrentam desafios diários em sala de aula na Educação Básica.

Com interesses bem delineados – a Educação Financeira e as percepções de docentes da Educação Básica –, iniciei reflexões mais específicas sobre o foco da minha pesquisa. Paralelamente, foi aprovado o projeto *Itinerários Formativos e a Modelagem Matemática no Novo Ensino Médio: perspectivas e prática* (Projeto Fapesp n. 2022/05760-2), coordenado pela Profa. Dra. Ana Paula dos Santos Malheiros, que lidera o grupo de pesquisa *Diálogos e Indagações sobre Escolas e Educação Matemática (DIEEM)*, do qual faço parte. O objetivo principal desse projeto é *compreender quais as possibilidades de desenvolvimento dos itinerários formativos pelos estudantes por meio da Modelagem, articulados com as situações didáticas presentes em materiais didáticos*.

Embora, à primeira vista, a relação entre o Projeto e a Educação Financeira não seja evidente, era previsto que os temas abordados fossem selecionados pelos docentes envolvidos. Nesse processo, a Educação Financeira emergiu como um tema recorrente, particularmente devido à sua relevância em alguns itinerários formativos. Esse cenário apresentou uma

oportunidade para alinhar o projeto com meu interesse em compreender as visões de docentes da Educação Básica.

Com base nesses elementos, definimos, inicialmente, a seguinte pergunta diretriz para orientar a pesquisa: Como os professores do Novo Ensino Médio da rede estadual pública de São Paulo, responsáveis por Itinerários Formativos, articulam tópicos da Educação Financeira com sua prática docente?

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, entretanto, os dados produzidos e os primeiros movimentos de análise revelaram limitações em relação ao objetivo inicialmente traçado. Foi necessário redirecionar o foco, considerando que a pesquisa qualitativa, abordagem metodológica adotada, possui um design emergente (Alves-Mazzoti, 1998) e flexível, permitindo ajustes conforme novas demandas surgem durante seu desenvolvimento. Assim, reformulamos a pergunta diretriz da pesquisa, assumindo a seguinte formulação:

Quais características do discurso neoliberal são mobilizadas nas discussões sobre tópicos de Educação Financeira entre professores de diferentes áreas do conhecimento?

Além da pergunta diretriz, esta pesquisa conta com o objetivo geral de compreender como o discurso Neoliberal atravessa as discussões sobre EF entre professores de diferentes áreas do conhecimento.

Delimitadas algumas ideias, a pergunta diretriz e o objetivo de pesquisa, começamos por investigar o que há de estudos na área que dialogassem com nossa problemática, visando compreender aquilo que já havia sido feito e o que poderia contribuir com novas reflexões. Nesse sentido, na próxima seção, é apresentada uma breve revisão de literatura, com o objetivo de mapear a produção científica existente. Essa revisão busca identificar lacunas e possibilidades que dialoguem com a problemática da pesquisa, oferecendo suporte teórico para as discussões e reflexões a serem desenvolvidas ao longo do trabalho.

1.2 Uma breve revisão de literatura

Dentre os inúmeros caminhos disponíveis para realizar esta revisão de literatura, optamos por investigar as pesquisas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como a CAPES é vinculada ao governo brasileiro, é um referencial confiável que agrega teses e dissertações de diversas instituições. A BDTD, por sua vez, proporciona acesso a uma ampla gama de trabalhos acadêmicos, contribuindo para a diversidade e representatividade das fontes consultadas. Essa

escolha estratégica visa assegurar que nossa revisão de literatura seja fundamentada em pesquisas robustas e variadas, ampliando assim a abrangência do nosso embasamento teórico. Com os nossos locais de buscas já delimitados, começamos a procurar³ as pesquisas por meio de descritores.

Dentro do campo de pesquisa da CAPES e BDTD, utilizamos as expressões “Educação Financeira” AND “Formação de professores”⁴. Com essa primeira pesquisa, tivemos 92 resultados na CAPES e 10 resultados na BDTD. Ressaltamos que esses descritores foram selecionados para mapear as pesquisas que tivessem as mesmas bases que nosso estudo.

Em seguida, olhamos para cada uma das pesquisas, lendo seus títulos e resumos e filtramos por pesquisas que tinham os termos “Educação Financeira” e “formação de professores” neles, ou seja, caso o título possuísse o termo Educação Financeira e, no resumo o termo “formação de professores”, ela seria parte do grupo que é aprovado nesse filtro – e vice-versa. Esse filtro foi escolhido de forma que pudéssemos identificar aquelas que têm relação direta com nossa investigação. Com esse procedimento, encontramos 25 pesquisas na CAPES e quatro pesquisas na BDTD.

Após esse refinamento, ainda notamos a presença de pesquisas que continham características que não se relacionavam com a nossa, pois não trabalhavam diretamente com os docentes, especificidade importante para esta pesquisa. Em um novo refinamento, conseguimos chegar em dez pesquisas na CAPES e duas pesquisas na BDTD.

Ao observarmos as 12 pesquisas, notamos que duas delas apareciam em ambas as plataformas. Sendo assim, trabalhamos com dez pesquisas nesta revisão de literatura, que estão sintetizadas no Quadro 1, a seguir. Destacamos que todos os trabalhos são dissertações de mestrado, não tendo aparecido nenhuma tese de doutorado.

³ As buscas nas plataformas aconteceram nos dias 05/10/2023 e 06/10/2023. Ressaltamos os dias, pois os sites possuem atualizações de pesquisas periodicamente, então futuramente, seguindo os mesmos passos que fizemos aqui, podem ser encontradas novas pesquisas.

⁴ Utilizamos o conector *AND*, pois buscávamos pesquisas com ambas as características.

Quadro 1 - Informações gerais das pesquisas encontradas

Título	Autor(a)	Ano	Modalidade de ensino
Educação Financeira Crítica: novos desafios na formação continuada de professores	Ana Paula Rohrbek Chiarello	2014	Ensino Fundamental
Design e desenvolvimento de um curso de formação continuada para professores em Educação Financeira Escolar	Andréa Stambassi Souza	2015	Ensino Fundamental
Educação Financeira: olhar sobre a prática do professor que ensina Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental	Silvia Helena da Silva e Souza	2019	Ensino Fundamental
Educação Financeira: uma experiência de formação continuada de professores utilizando a metodologia <i>Lesson Study</i>	Henry Henderson Pinto Pípolos	2020	Ensino Fundamental
Educação Financeira na perspectiva da Matemática Crítica e a formação continuada do professor do ensino médio	Adriana Pereira dos Santos	2017	Ensino Médio
Educação Financeira: curso de capacitação na formação docente inicial	Flávia Aparecida de Moraes	2019	Ensino Médio
A Etnomatemática como um aporte epistemológico na educação de jovens e adultos: um estudo no âmbito do comércio ambulante	Wanderson Felix Viana	2020	Educação de Jovens e Adultos
Educação Financeira: um estudo de caso na formação inicial de professores de Matemática	Ronaldo Leffler	2019	Ensino Superior
O uso de um ambiente virtual de aprendizagem para educar financeiramente futuros professores de Matemática do IFMG/SJE	Daniele Silva Carmo	2021	Ensino Superior
Educação Financeira no âmbito da formação de professores: uma discussão baseada na noção de adequação didática	Ygor Bruno Fernandes da Silva	2022	Ensino Superior

Fonte: organizado pelo autor em 2024.

A primeira pesquisa que referimos, de autoria de Chiarello (2014, p. 17), possui como pergunta diretriz: “qual a compreensão dos professores sobre a possibilidade de promover uma Educação Financeira Crítica em sua prática de ensino, a partir de atividades desenvolvidas durante um processo de formação continuada?”. Para discuti-la, Chiarello (2014) realizou uma formação, com seis dias de encontros, para 22 professores da Educação Básica de uma escola municipal nucleada de Planalto Alegre, SC, dividindo a formação continuada em três eixos: “Conhecendo o dinheiro”, “Usando o dinheiro” e “Gerando o dinheiro”.

Cada encontro foi estruturado para promover estudos, debates, avaliação das atividades desenvolvidas e elaboração de novas atividades. Esses encontros visavam articular momentos de formação continuada com momentos de aplicação prática nas salas de aula. Essa organização permitiu que os professores explorassem conceitos da Educação Financeira (EF), refletissem sobre suas práticas e desenvolvessem novas abordagens pedagógicas.

Os resultados observados evidenciam como “o consumismo está tão presente na vida das pessoas, tornando-se difícil aos professores desenvolverem uma postura crítica a seu respeito” (Chiarello, 2014, p. 128). Além disso, a autora ainda destaca que “os professores indicam a necessidade de um espaço de reflexão junto às famílias, entendendo ser um momento importante quando se fala em consumismo” (Chiarello, 2014, p. 129). Por fim, os professores relataram que a formação continuada contribuiu para o desenvolvimento de novas atividades pedagógicas.

Souza (2015, p. 80) realizou uma pesquisa qualitativa que visava a “proposição de um curso de formação continuada de professores que ensinam Matemática preparando-os para serem agentes na inserção do tema na escola e para estarem em condições de lecionar temas de Educação Financeira”.

Como parte da investigação, a autora acompanhou o curso de Especialização nomeado de *Especialização em Educação Financeira Escolar e Educação Matemática* da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG (UFJF), voltado a 17 professores da rede pública municipal que atuavam na Educação Básica.

O curso foi estruturado em três momentos principais, desenvolvidos entre o segundo semestre de 2014 e o primeiro semestre de 2015.

No primeiro momento, os professores da Educação Básica, alunos do curso, tiveram contato com temas de Educação Financeira que sugeriram que eles olhassem,

particularmente, para sua própria compreensão do assunto e para a sua vida financeira. No segundo momento, eles foram informados sobre a proposta de ensino de Educação Financeira dos pesquisadores da UFJF e foram preparados para desenvolver sua monografia. No terceiro momento, eles produzem a monografia voltada para o ensino de Educação Financeira na escola (Souza, 2015, p. 79).

Durante o curso, Souza (2015) atuou como observadora ativa em diversas disciplinas e também como docente na disciplina "Seminário de Educação Financeira e Educação Matemática II". Além da observação das aulas, a autora realizou entrevistas em áudio e vídeo com os participantes e os professores responsáveis pelas disciplinas, buscando compreender suas percepções, desafios e aprendizagens ao longo do processo formativo, os desafios enfrentados e os aprendizados construídos ao longo da especialização.

A partir dessa experiência, Souza (2015) analisou as bases curriculares das disciplinas e formulou uma proposta de formação docente em Educação Financeira Escolar. Os dados obtidos evidenciaram a ausência prévia de formação específica dos professores na área e o impacto positivo do curso, especialmente no que diz respeito à organização da vida financeira dos participantes.

Na terceira pesquisa do nosso corpus, a autora, Souza (2019), assumiu uma abordagem qualitativa com caráter exploratório, desenvolvendo um questionário piloto com seis perguntas semiestruturadas para compreender os conhecimentos dos docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Sonho Possível localizada no bairro do Guamá em Belém, PA, sobre a temática e as estratégias de ensino utilizadas. Entretanto, com as respostas do questionário, Souza (2019) notou que a Educação Financeira não estava sendo abordada de forma sistemática em sala de aula, desse modo, ela optou por utilizar a pesquisa-ação para o desenvolvimento de seu trabalho.

Com esse questionário, uma das professoras participantes, nomeada Andorinha, destacou-se em meio às respostas devido a sua metodologia relacionada à Educação Financeira, demonstrando uma interpretação das diversas situações ou contextos em que ela estava inserida. Além disso, a professora Andorinha se interessou pelo desafio de transformar sua sala de aula em um laboratório de pesquisa de sua própria prática e, dessa forma, foram pensadas e produzidas cinco sequências didáticas que representam o processo da pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa, então, teve como objetivo “investigar a prática da professora Andorinha, que ensina matemática no 3º ano do Ensino Fundamental” (Souza, 2019, p. 16).

Para o desenvolvimento de sua metodologia, foi elaborada uma sequência didática, com os seguintes temas: 1) Conhecendo a História do Dinheiro; 2) Conhecendo o Sistema Monetário; 3) Praticando a Cooperação; 4) Aprendendo a poupar; 5) Vamos ao Supermercado!

Cada sequência didática foi dividida nas fases de imersão e familiarização contextual, conceituação e descontextualização e a fase de reinvestimento. A fase de imersão e familiarização contextual trabalhava com a familiarização dos estudantes com o tema abordado para que, na fase de conceituação e descontextualização, os estudantes pudessem se utilizar de tais conhecimentos para entender e explicar a realidade em que estavam inseridos. Por fim, a fase de reinvestimento permitiu aos alunos praticar e testar o conhecimento construído em contextos novos ou expandidos.

Ao analisar as atividades experienciadas, a autora afirma que para garantir o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundada nos princípios da equidade humana é necessária a EF que

possibilite às crianças diferenciarem desejo de necessidade ou dirimir a dúvida entre comprar e esperar, sabendo diferenciar o que é essencial para si e quais estratégias deve traçar para atingir seus objetivos, adquirindo independência financeira para que no futuro fique livre dos endividamentos que assolam a vida de muitos brasileiros (Souza, 2019, 118-119).

Ao analisar as sequências didáticas, a autora afirma que “crianças podem adentrar no campo das práticas sociais e aprender sobre operações financeiras simples” (Souza, 2019, p. 119). Além disso, salienta que o próprio cotidiano dos alunos, que desempenham o papel de consumidores, justifica a presença da EF nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com o objetivo de “identificar os conhecimentos sobre Educação Financeira que um curso de formação de professores propiciará, utilizando a metodologia Lesson Study”, Pípolos (2020, p. 15) desenvolveu uma formação na qual os docentes deveriam escolher um tema da Educação Financeira, criando um plano de aula a ser desenvolvido posteriormente em sala. Os encontros foram divididos do seguinte modo:

1º encontro: serviu para apresentar o Lesson Study; 2º encontro: buscou discutir com o grupo os objetivos da Educação Financeira na perspectiva da BNCC e do currículo do Município de Ananindeua; 3º encontro: nesse momento, elegemos de modo democrático os objetivos (competências e habilidades) a serem alcançados pelos alunos na aula de investigação e a escolha do objeto da matemática financeira que nos daria suporte para alcançar esse propósito; 4º encontro: focamos na produção pelo grupo de tarefas/atividades para os alunos; 5º encontro: serviu para planejar todo o passo a passo da aula de investigação (Pípolos, 2020, p. 14).

Os encontros foram realizados com professores da rede pública do município de Ananindeua, PA. Neles, foram realizadas exposições, discussões, elaboração de questões para a Aula de Investigação, e planejamento do passo a passo da aula. Entretanto, por conta da

pandemia da COVID-19, a pesquisa de Pípolos (2020) sofreu com a alta desistência dos docentes, com a falta de comprometimento dos participantes, ausência de leituras por parte dos professores e com a suspensão das aulas na rede pública, impossibilitando a aplicação da aula investigativa.

O autor notou que “os participantes tinham pouca informação quanto ao tema em questão, assim como, de acordo com alguns relatos, também não demonstraram possuir familiaridade com a BNCC, ou com outros documentos regulatórios da Educação no Brasil” (Pípolos, 2020, p. 90). Ademais, a elevada taxa de desistência dos participantes e a baixa adesão ao processo de formação impediram que os objetivos fossem plenamente alcançados, o que dificultou a avaliação do conhecimento adquirido após a formação.

A pesquisa realizada por Santos (2017, p. 19), com uma abordagem qualitativa, teve como objetivo principal “compreender as possibilidades de um processo formativo que se propõe a desenvolver a Educação Financeira na percepção crítica no Ensino Médio”. A pesquisa envolveu a interação entre a pesquisadora e um grupo de professores de Matemática do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de São Paulo, participantes dos encontros formativos. Os dados foram produzidos durante dez encontros presenciais que focaram no tratamento de questões relativas à Matemática no contexto da Educação Financeira.

Para produção dos dados, a autora elaborou um questionário relacionado ao perfil dos professores; entrevistas semiestruturadas com registro de áudio realizado no final da formação que permitiu obter uma compreensão mais profunda das percepções e experiências dos professores sobre a Educação Financeira; protocolos de atividades desenvolvidas durante os encontros sendo intituladas de “Compra por impulso”, “Orçamento familiar”, “Investimentos e poupança”, sempre trabalhando com a prática reflexiva e, por fim, a “Análise de relatos”, na qual os professores analisaram os relatos sobre a aplicação das atividades em sala de aula. Esses relatos foram discutidos em grupo, permitindo que os professores compartilhassem suas observações e desafios encontrados. A pesquisadora realizou também um diário de bordo e pediu para que os professores realizassem relatórios sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula permitindo a análise do impacto prático da formação (Santos, 2017).

Por meio de suas análises, a autora nota que “é imprescindível oferecer ao aluno situações que colaborem para uma formação crítica, reflexiva e que o fortaleça para atuar no mundo do trabalho e na gestão de suas finanças” (Santos, 2017, p. 92). Diante disso, a autora ainda ressalta a necessidade de formação continuada, com momentos de reflexão sobre a prática docente e com uma abordagem que tenha impacto real na vida dos estudantes.

Moraes (2019, p. 17) realizou uma pesquisa tecnológica⁵ com o objetivo de “desenvolver e aplicar um curso de capacitação em Educação Financeira ao futuro professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

Para atingir esse objetivo, Moraes (2019) desenvolveu e aplicou o chamado Curso de Capacitação em Educação Financeira para Futuros Professores sendo ofertado pela Rede Estadual de Educação do Paraná, especificamente para os estudantes do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental oferecido em nível médio, o qual é ofertado em dois formatos: currículo pleno integrado ao Ensino Médio e Formação de Docentes Normal Bilíngue Kaingang/Guarani, ou seja, o curso foi oferecido para futuros docentes que ainda estavam no ensino médio.

O curso foi planejado para ter uma carga horária mínima de 8 horas. No entanto, detalhes específicos sobre a quantidade exata de aulas não foram fornecidos. O conteúdo do curso incluiu tópicos como Orçamento; Planejamento; Consumo consciente vinculado à responsabilidade socioambiental; Crédito e Juros relacionados à influência da propaganda; Investimentos; Previdência. Além disso, foram aplicados questionários e atividades práticas para avaliar o impacto da intervenção educacional. A estrutura do curso visava englobar tanto os conhecimentos comuns ao Ensino Médio quanto as disciplinas específicas para a formação profissional docente.

A intervenção educacional foi realizada por meio de aulas expositivas, incentivando a interação dos participantes e o debate acerca dos temas propostos. Além disso, foram desenvolvidas atividades práticas como a produção de cofrinhos de garrafa pet e a arrecadação de produtos para montagem de um mercadinho, com o intuito de proporcionar experiências concretas relacionadas ao uso e valor do dinheiro.

Os resultados obtidos consideraram ser essencial ter “propostas de formação que apresentem como enfoque o âmbito comportamental e não somente conhecimentos e habilidades” (Moraes, 2019, p. 99), além de destacar que o curso se tornou um importante espaço de compartilhamento de conhecimentos, contribuindo, não só com o desenvolvimento profissional dos estudantes, como também no âmbito pessoa.

Viana (2020) realizou uma formação para seis professores de Matemática da Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul (GREMETROSUL) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo a seguinte pergunta de pesquisa: “de que modo a realização da formação

⁵ De acordo com Bunge (1985, p. 231, apud Moraes, 2019, p. 35), a pesquisa tecnológica pode ser definida como “[...] o campo do conhecimento relativo ao desenho de artefatos e à planificação da sua realização, operação, ajustamento, manutenção e monitoramento, à luz do conhecimento científico”.

continuada/atualização na EJA, com base no Programa Etnomatemática, aportado pedagogicamente no marco ausubeliano para professores que lecionam matemática, poderia contribuir para a construção de materiais com potencialidades significativas?” (Viana, 2020, p. 20).

Tal pesquisa é dividida em três fases distintas: (1) identificação; (2) projeção e (3) realização. Na fase de identificação, foram realizados encontros em formato de um minicurso semipresencial⁶, caracterizado como uma formação continuada. Esses encontros tinham como temáticas: (I) Etnomatemática; (II) Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS); (III) Matemática Financeira e (IV) Educação Financeira. Na fase de projeção, os professores construíram coletivamente um Material de Ensino Potencialmente Significativo para o trabalho na EJA, com base nos conhecimentos adquiridos. Já na fase de realização, os professores pesquisadores produziram relatórios para compartilhar as descobertas, reflexões e principais conclusões com a comunidade acadêmica.

Os resultados da pesquisa evidenciam que “os professores do ensino básico demonstram não articular conhecimentos específicos, epistemológicos e pedagógicos, de forma a melhorarem suas práticas de sala de aula” (Viana, 2020, p. 148). Além disso, a análise dos planos de aula elaborados pelos participantes revela a existência de algumas lacunas, já que nenhum deles foi considerado totalmente adequado. No contexto da EF, o autor conclui que sua integração ao ensino de Matemática Financeira na EJA desempenha um papel fundamental na formação continuada e na atualização dos professores de matemática.

Leffler (2019) dedicou atenção aos cursos de matemática no ensino superior. Seu objetivo consistiu em identificar as potencialidades de estruturação e condução da disciplina “Matemática Financeira”, em um curso de Licenciatura em Matemática, de forma a relacionar Matemática Financeira e Educação Financeira, com o uso de atividades construídas sob a perspectiva da Educação Matemática Crítica (Leffler, 2019, p. 25).

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Campus Vitória. O autor conduziu o estudo em colaboração com um professor coorientador que era titular da disciplina de Matemática Financeira oferecida no segundo semestre de 2018, trabalhando assim, com futuros professores do IFES.

Leffler (2019) utilizou uma aplicação de questionários individuais, observação em sala de aula e diário de bordo como meios de produção de dados. O questionário individual foi utilizado como forma de identificar os conhecimentos prévios dos participantes da pesquisa.

⁶ O primeiro encontro foi presencial e os demais online, devido à pandemia do COVID-19. Com isso, houve uma reestruturação do minicurso. Após o segundo encontro, foram realizadas videochamadas via Google Meet.

Durante o semestre de intervenção em sala de aula, o pesquisador e professor coorientador observaram o desenvolvimento das atividades propostas, as reações dos alunos e as discussões realizadas. Além da observação em sala de aula, o pesquisador e professor coorientador utilizaram o diário de bordo como meio de registrar suas reflexões e impressões ao longo do curso.

Conforme informado anteriormente, Leffler (2019) realizou intervenções em sala de aula, e, nesse movimento, o autor separou tais intervenções em quatro partes: 1) Planejamentos das atividades; 2) Apresentação dos conteúdos; 3) Realização de atividades práticas; e 4) Avaliação. Em um primeiro momento, o autor e o professor coorientador, antes de cada intervenção, realizaram um planejamento das atividades que iriam ser trabalhadas para que em seguida, pudessem apresentar suas ideias aos estudantes e assim, realizarem as propostas pensadas de forma que essa atividade pudesse ser avaliada pelos estudantes.

As intervenções tinham como temas: I) Diagnóstico inicial; II) Inflação; III) Uso de softwares e calculadora financeira; IV) Planejamento financeiro; V) Apresentação e Discussão de Trabalhos em Grupo; e VI) Diagnóstico Final e Análise Crítica das Intervenções.

Com base nos dados obtidos, o pesquisador em questão concluiu que a participação dos estudantes em discussões sobre os fatores que levam à depreciação do valor do dinheiro ao longo do tempo, assim como sobre a importância da Matemática Financeira para mensurar essas variações, evidencia a relevância de “discutir temas como política, poder e Democracia, entre outros, e que julgamos serem fundamentais para a promoção da cidadania”, Leffler (2019, p. 144).

Além disso, o autor enaltece a importância do tema sustentabilidade nas discussões de Educação Financeira e, por fim, termina suas considerações afirmando que, infelizmente, alguns ganham com o desconhecimento financeiro de parte da população. Concordamos que a implementação de ações que partam do Estado – e sem a interferência especulativa de instituições financeiras de capital privado –, “visando o desenvolvimento da Educação Financeira nas escolas de Educação Básica, pode ser uma aliada no processo de Transformação Social da população brasileira” (Leffler, 2019, p. 146).

Carmo (2021, p. 1) teve como objetivo geral “criar um Ambiente Virtual de Aprendizagem para auxiliar na Educação Financeira de futuros professores de Matemática” e, para alcançá-lo, adotou uma abordagem metodológica mista, combinando a aplicação de questionários, observações em sala de aula e análise de desempenho dos alunos em atividades práticas relacionadas à Educação Financeira.

A produção de dados foi realizada ao longo de um semestre letivo, envolvendo a participação ativa dos estudantes em atividades que abordavam conceitos financeiros, tomada de decisões e planejamento financeiro. A análise dos resultados foi feita considerando tanto a percepção dos alunos quanto a evolução de seus conhecimentos e habilidades financeiras ao longo do período de intervenção.

Os resultados de sua pesquisa demonstraram que “apesar de alguns hábitos ainda necessitarem de melhoria, os licenciandos estão trilhando um caminho rumo a Educação Financeira” (Carmo, 2021, p. 45). Além disso, a autora salienta que a EF vai além da melhoria da qualidade de vida individual, sendo um fator essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, contribuindo para uma melhor distribuição de renda.

Já Silva (2022, p. 23) tinha como objetivo “investigar as repercussões emergentes da abordagem da Educação Financeira nas perspectivas da Adequação Didática com um grupo de futuros professores ao longo da análise e discussão de situações-problema”. Com uma abordagem qualitativa realizada com futuros professores, participantes do Programa Residência Pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – Campus São João Evangelista, a pesquisa visou a construção de um material didático sendo “um caderno composto pelas atividades desenvolvidas, refletidas e aprimoradas ao longo das oficinas” (Silva, 2022, p. 30). Essas oficinas foram realizadas de forma remota, sendo a Oficina 1: Apresentação do projeto e dos participantes; Oficina 2: Reflexões sobre as despesas e planejamento financeiro e Oficina 3: Debate sobre juros, parcelamento e compras à vista.

Diante dos dados, Silva (2022, p. 113-114) notou três pilares referentes à EF no país,

O primeiro deles é a inclusão desta abordagem nos cursos de formação de professores. Não só na especialidade da Matemática, mas em todas as licenciaturas, pois o tema é abrangente e pode ser desenvolvido em diversas áreas do conhecimento; O segundo pilar é a necessidade das políticas públicas que apoiem a implementação de qualidade de ações de EF; O último pilar é a adoção de uma EF que valha da realidade das pessoas, que utilize processos de Resolução de Problemas para aplicar o tema ao cotidiano dos estudantes.

Ao olharmos de uma forma ampla para todas as pesquisas que sintetizamos, notamos que há uma incidência de quatro pesquisas voltadas para o Ensino Fundamental (Chiarello, 2014; Souza, 2015; Souza, 2019; e Pipolos, 2020), duas de Ensino Médio (Santos, 2017; e Moraes, 2019), apenas a pesquisa de Viana (2020) é voltada para a modalidade EJA e três pesquisam exploram o Ensino Superior (Leffler, 2019; Carmo, 2021; e Silva, 2022).

Ao observarmos de outro ângulo, apenas as pesquisas de Moraes (2019), Leffler (2019), Carmo (2021) e Silva (2022) se voltam para a formação inicial de professores, enquanto as demais pesquisas, ainda sendo a maioria, notam a necessidade de mais pesquisas e formações continuadas sobre EF para professores. Não deixando de fora a baixa quantidade de pesquisas voltadas para a EJA e reforçando que docentes que atuam na EJA, caso não possuam uma formação de EF numa perspectiva crítica, trabalharam essa temática de forma mercadológica e simplificada.

Com isso, notamos uma convergência na necessidade de formar professores para abordar EF, tanto no nível inicial quanto no continuado. As pesquisas analisadas mostram que a EF deve ser integrada desde a formação inicial dos professores e continuar ao longo de sua carreira. A formação continuada e a reflexão conjunta entre docentes e suas práticas são temas recorrentes dentre as pesquisas apresentadas, reforçando a importância de um espaço de diálogo e desenvolvimento profissional contínuo. Assim, este estudo pode contribuir para novas reflexões e práticas pedagógicas, expandindo a compreensão sobre como formar professores para abordar a EF de maneira mais ampla.

Ao investigar as propostas formativas voltadas à EF, observamos a prevalência de uma abordagem centrada na responsabilização individual, em detrimento de uma compreensão mais ampla e crítica das dinâmicas econômicas que atravessam a vida cotidiana. Essa tendência reflete uma lógica adaptativa, que se apoia na premissa de que o sujeito — informado e disciplinado — é capaz de resolver seus próprios problemas financeiros por meio do planejamento, do “consumo racional” e da tomada de decisões “corretas”. Com isso, desloca-se o foco das estruturas sociais e econômicas que condicionam as experiências financeiras dos indivíduos para a esfera do comportamento e da moral individual.

Esse modo de tratar a EF, ao privilegiar conteúdos operacionais e normativos, como controle de gastos, uso consciente do crédito e estratégias de investimento, acaba por reforçar uma visão tecnicista e funcional da educação, limitando seu potencial emancipador. É como se a escola, ao ensinar os estudantes a “fazerem escolhas melhores”, ignorasse os contextos concretos de desigualdade, precarização e exclusão que moldam tais escolhas. Ao silenciar debates sobre políticas públicas, distribuição de renda e o papel do sistema financeiro na produção de vulnerabilidades sociais, essas formações correm o risco de reproduzir a lógica do próprio problema que dizem combater.

Diante disso, torna-se fundamental problematizar não apenas quais conteúdos têm sido trabalhados nas formações docentes em EF, mas também como e por que esses conteúdos são selecionados, além de que tipo de sujeito eles visam formar. Afinal, a forma como se concebe

a EF nas escolas está diretamente relacionada ao projeto de sociedade que se deseja construir: mais crítica, solidária e democrática — ou mais adaptada, competitiva e individualista.

É com base nessas inquietações que, a seguir, analisamos os conteúdos mais recorrentes nas propostas formativas voltadas à Educação Financeira, buscando compreender de que modo eles refletem (ou não) uma perspectiva crítica e contextualizada desse campo de saber.

Ao analisarmos os conteúdos abordados nas formações voltadas à EF, identificamos a recorrência de certos temas, evidenciando a perspectiva predominante nos trabalhos analisados. Os principais conteúdos contemplados foram: planejamento financeiro, orçamento, consumo consciente, crédito e juros, investimentos e previdência. Além desses, algumas pesquisas exploraram temas como inflação, propaganda e o uso de ferramentas tecnológicas, como calculadoras financeiras e softwares específicos. A ênfase nesses tópicos demonstra um foco na organização financeira pessoal, visando a tomada de decisões mais conscientes no âmbito individual. No entanto, poucos trabalhos incorporam discussões sobre aspectos políticos, sociais e críticos da EF, como o papel do Estado, a influência do sistema financeiro e a distribuição de renda.

Essa predominância de conteúdos voltados à organização financeira reforça uma visão tecnicista da EF, que se alinha a um modelo de gestão individualista das finanças. Apesar de sua relevância para a vida cotidiana, essa abordagem pode limitar a compreensão da EF como um fenômeno mais amplo, que envolve desigualdade socioeconômica, relações de poder e justiça social. A ausência de debates mais aprofundados sobre políticas públicas e educação crítica pode levar a uma aplicação superficial da EF nas escolas, reduzindo seu potencial transformador. É necessário, portanto, ampliar a formação docente para incluir perspectivas que problematizem a realidade econômica e financeira de maneira mais contextualizada e crítica.

Quadro 2- Temas abordados nas pesquisas

Temas	Pesquisas que abordam
Planejamento financeiro	Moraes (2019), Viana (2020), Leffler (2019), Carmo (2021), Silva (2022)
Orçamento	Moraes (2019), Viana (2020), Silva (2022)
Consumo	Moraes (2019), Leffler (2019)
Crédito e juros	Moraes (2019), Viana (2020), Silva (2022)
Investimentos e previdência	Moraes (2019)
Inflação	Leffler (2019)

Propaganda e influência	Moraes (2019)
Uso de tecnologia (softwares/calculadoras)	Leffler (2019)
Perspectiva crítica	Leffler (2019), Carmo (2021), Silva (2022)

Fonte: organizado pelo autor, em 2024.

Diante dessa síntese, fica evidente que a EF tem sido majoritariamente tratada de maneira instrumental, com foco em conteúdos que favorecem a administração financeira individual. No entanto, para que essa formação contribua efetivamente para a construção de uma sociedade mais equitativa, é essencial incorporar abordagens críticas, que ampliem a compreensão sobre o papel do sistema financeiro e as estruturas sociais que influenciam a vida econômica dos indivíduos. Assim, a presente pesquisa se insere nesse debate ao buscar contribuir para uma visão mais ampla e contextualizada da EF na formação docente.

Tendo em vista tais apontamentos, compreendemos que existe espaço para que novas reflexões sejam desenvolvidas no que diz respeito à formação de professores e à Educação Financeira. Especialmente, em uma visão de EF que vá além da matemática e da organização financeira pessoal. Nessa direção, entendemos que a pesquisa aqui relatada pode contribuir com tal lacuna, ampliando as reflexões nessa vertente.

1.3 Objetivo e pergunta diretriz da pesquisa

Diante das indagações e discussões tecidas até o momento, este projeto de pesquisa possui como pergunta diretriz:

Quais características do discurso neoliberal são mobilizadas nas discussões sobre tópicos de Educação Financeira, entre professores de diferentes áreas do conhecimento?

Além da pergunta diretriz, esta pesquisa conta com o seguinte objetivo geral:

Compreender como o discurso neoliberal atravessa as discussões sobre EF entre professores de diferentes áreas do conhecimento.

Apresentada a pergunta diretriz de nossa pesquisa, bem como o objetivo geral, avançamos para a apresentação da estrutura organizacional desta dissertação.

1.4 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em seis seções, estruturadas de maneira a proporcionar um percurso lógico e coerente para favorecer sua compreensão. A primeira seção, introdutória, apresenta a problemática investigada, o objetivo, a justificativa e a pergunta diretriz, além de contextualizar a relevância do estudo no campo da Educação Financeira e da Educação Matemática.

Na segunda seção, discutimos a Educação Financeira a partir de diferentes perspectivas. Para isso, analisamos definições propostas por organizações internacionais, diretrizes governamentais e abordagens acadêmicas, com ênfase nas concepções presentes na Educação Matemática. Esse panorama permite compreender os contrastes entre visões normativas e críticas, delineando o cenário no qual esta pesquisa se insere.

A terceira seção é dedicada à discussão teórica sobre o Neoliberalismo. Iniciamos com uma contextualização histórica desse conceito, enfatizando sua origem e consolidação. Em seguida, analisamos como a racionalidade neoliberal influencia a educação, moldando ações humanas dentro e fora do sistema educacional. Por fim, estabelecemos conexões entre o Neoliberalismo e a Educação Financeira, discutindo como esse modelo econômico influencia as concepções e abordagens dessa temática no contexto educacional.

Na quarta seção, abordamos a metodologia adotada nesta pesquisa. Explicamos o referencial metodológico escolhido e detalhamos o percurso investigativo, incluindo o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de produção de dados e os procedimentos de análise. Além disso, justificamos as opções metodológicas adotadas, evidenciando sua adequação aos objetivos da pesquisa.

A quinta seção se concentra na análise e na interpretação dos dados. A partir da sistematização proposta por Bogdan e Biklen (1994), organizamos os dados em categorias, permitindo uma leitura aprofundada dos achados da pesquisa. Em seguida, discutimos os resultados à luz das reflexões teóricas desenvolvidas nas seções anteriores, articulando teoria e empiria para responder à questão investigativa.

Por fim, na sexta seção, tecemos as considerações finais. Retomamos os principais achados, salientamos contribuições e limitações da pesquisa e sugerimos possíveis desdobramentos para estudos futuros. Além disso, discutimos implicações do trabalho para a Educação Financeira e a Educação Matemática, ressaltando a importância de abordagens críticas nesse campo.

Ao final do documento, disponibilizamos as referências utilizadas ao longo do texto, assegurando o embasamento teórico e metodológico da pesquisa.

2. EDUCAÇÃO FINANCEIRA

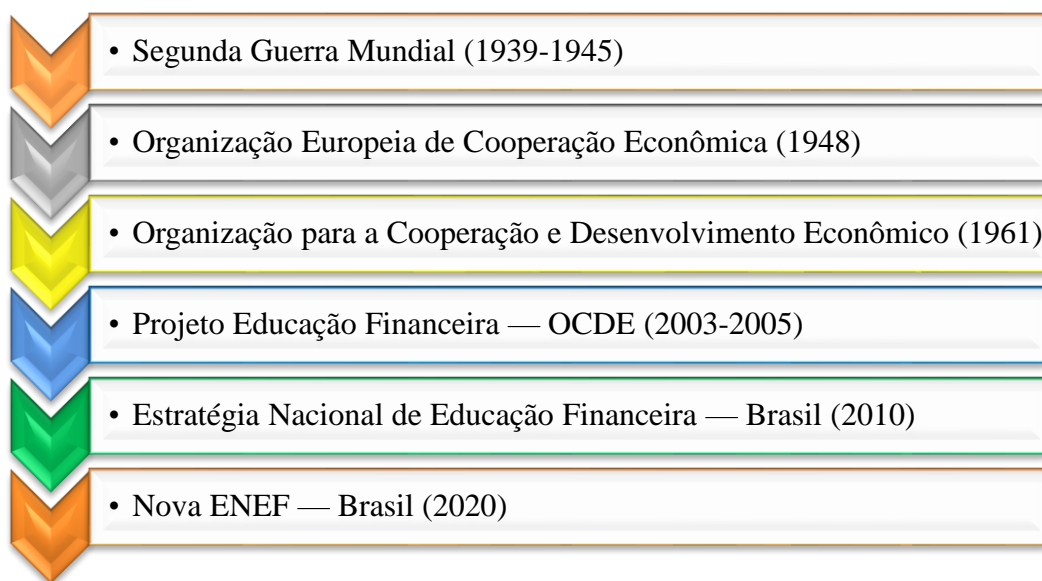
Nos últimos anos, as discussões sobre Educação Financeira (EF) têm ganhado destaque, trazendo à tona uma diversidade de perspectivas e compreensões. Mazzi e Baroni (2021) evidenciam a indefinição do conceito de EF, que pode ser abordada de diferentes maneiras e com distintos objetivos. Essa multiplicidade de entendimentos revela a complexidade do tema e a necessidade de pesquisas que contribuam para sua compreensão.

Diante dessa indeterminação conceitual, esta seção tem como objetivo expor um panorama histórico da EF, inicialmente em uma perspectiva internacional e, em seguida, em nacional. Com base em referenciais teóricos, analisamos as diferentes abordagens existentes, evidenciando suas implicações e limites. Por fim, concluímos esta seção com a exposição de nossa compreensão sobre como a EF será abordada e compreendida ao longo deste trabalho.

2.1 Contextualização histórica

Dada a variedade de entendimentos e debates em torno da Educação Financeira, estabelecer um ponto de partida para essa discussão pode ser um desafio. Para orientar nossa análise, seguimos a trajetória elucidada na Figura 1, conforme descrita por Silva e Mazzi (2024, p. 2), que destaca alguns eventos históricos responsáveis por moldar o desenvolvimento da Educação Financeira ao longo do tempo.

Figura 1 - Aspectos históricos que influenciaram no desenvolvimento da Educação Financeira



Fonte: Silva e Mazzi (2024, p. 2).

Iniciamos nossas discussões a partir do primeiro marco: logo após o término da Segunda Guerra Mundial. Com o final da guerra, os países europeus precisavam de dinheiro para se reconstruírem, então, os Estados Unidos da América (EUA) realizaram empréstimos aos países por meio do Plano Marshall, exigindo “o comprometimento dos países europeus na criação da instância multilateral para a implementação da reconstrução” (Silva e Mazzi, 2024, p. 30). Vale destacar, também, que um dos principais objetivos do Plano Marshall era o fortalecimento capitalista frente aos avanços socialistas. Os países⁷ que aceitaram tal empréstimo se organizaram e criaram, em 1948, a Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), que tinha como objetivo coordenar a distribuição da ajuda financeira.

Em maio de 1960, com a inclusão dos Estados Unidos e do Canadá no Comitê, a organização passou a se chamar Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa mudança ocorreu em um contexto marcado pela intensificação das tensões da Guerra Fria e pela necessidade de ampliar a cooperação transatlântica além dos limites da OECE. Além disso, divergências políticas entre França e Reino Unido também influenciaram esse processo, uma vez que os dois países tinham visões distintas sobre os rumos da cooperação econômica na Europa e sua relação com os Estados Unidos.

Décadas depois, a OCDE lançou o *Financial Education Project*, um esforço inicial para compreender e estruturar políticas voltadas à educação financeira. Esse projeto resultou no relatório *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*, publicado em 2005, que consolidou diretrizes e recomendações para os países membros. O documento enfatiza que, em muitos países, os indivíduos precisam tomar mais decisões financeiras e assumir maior responsabilidade sobre elas, porém, "muitos desses indivíduos tiveram pouca preparação para as responsabilidades financeiras que agora enfrentam. Consequentemente, é imprescindível que os consumidores se tornem mais educados em relação a questões financeiras" (OECD, 2005, p. 27, tradução nossa).

Em consequência do relatório, no mesmo ano, a OCDE divulgou o documento *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*, no qual apresentou um conjunto de recomendações aos governos dos países-membros com o objetivo de promover o desenvolvimento de ações voltadas para a Educação Financeira (OCDE, 2005).

Nesse documento, a Organização elaborou uma definição para Educação Financeira, sendo ela

⁷ Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Grécia, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça, Turquia e Reino Unido.

o processo pelo qual os consumidores financeiros/investidores melhoram a sua compreensão sobre os conceitos e produtos financeiros e, através da informação, instrução e/ou aconselhamento, objetivos, desenvolvam as habilidades e a confiança para tomar consciência de riscos e oportunidades financeiras, para fazer escolhas informadas, saber onde buscar ajuda e tomar outras medidas eficazes para melhorar a sua proteção e o seu bem-estar financeiro (OCDE, 2005, p. 26).

Nesse sentido, a OCDE compreende os indivíduos como consumidores, incentivando o foco em serviços financeiros voltados para o aumento do capital individual, uma perspectiva fortemente alinhada ao pensamento neoliberal, que será discutido na seção 3. Embora o discurso promova a ideia de autonomia financeira, ele pode mascarar uma responsabilização exclusiva do indivíduo pelo seu bem-estar financeiro, isentando o governo de seu papel. Tal movimento reflete, novamente, a lógica neoliberal, que transfere ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou seu fracasso financeiro (Dardot; Laval, 2016; Mazzi; Baroni, 2021).

Cabe destacar que, embora o Brasil não seja um país membro da OCDE, ele participa dos comitês criados pela Organização, sendo influenciado pelas diretrizes elaboradas por ela. No caso da EF, o país seguiu os encaminhamentos propostos, elaborando uma política de Estado voltada para o tema, resultando na criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), conforme apontam Silva e Mazzi (2024).

Assim como ocorreu na OCDE, as primeiras iniciativas da ENEF no Brasil também buscaram mapear as ações já existentes no país voltadas à EF, com o objetivo de identificar caminhos para o futuro, como aponta Baroni (2021). Em 2011, o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) publicou seu primeiro relatório, no qual propôs uma definição de EF inspirada no conceito elaborado pela OCDE, em 2005. Embora o texto brasileiro tenha sofrido algumas adaptações, sua base permaneceu a mesma — centrada na ideia de que indivíduos devem adquirir conhecimentos e habilidades para tomar decisões financeiras mais conscientes. No entanto, essa abordagem, como já pontuado por Baroni (2021), apresenta limitações importantes, especialmente por reforçar a responsabilização individual e desconsiderar as dimensões sociais e estruturais que afetam a vida financeira das pessoas.

De acordo com o CONEF, a EF pode ser entendida como

o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão dos conceitos e dos produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação claras, adquiram os valores e as competências necessários para se tornarem conscientes das oportunidades e dos riscos neles envolvidos e, então, façam escolhas bem informadas,

saibam onde procurar ajuda, adotem outras ações que melhorem o seu bem-estar, contribuindo, assim, de modo consistente para formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (Brasil, 2011, p. 20).

Ao analisarmos a EF sob essa perspectiva, observamos, mais uma vez, uma abordagem que centraliza o indivíduo como único responsável pelo seu progresso financeiro, desconsiderando as responsabilidades do Estado e o contexto socioeconômico em que se está inserido. Essa proposta ignora os desafios estruturais e as problemáticas que afetam a vida das pessoas, deixando de considerar, de maneira efetiva, o ser humano em sua totalidade (Silva e Mazzi, 2024).

Após a divulgação do primeiro relatório do CONEF, diversas ações relacionadas à EF foram sendo implementadas no Brasil, muitas delas em consonância com as diretrizes estabelecidas pela ENEF. No entanto, apesar dos avanços iniciais, começaram a surgir críticas ao modelo adotado, principalmente por sua ênfase na responsabilização individual pelo êxito financeiro, desconsiderando as profundas desigualdades sociais e econômicas presentes no contexto brasileiro (Baroni, 2021). Trata-se de uma abordagem fortemente influenciada pela lógica neoliberal, que tende a desconsiderar o papel das políticas públicas na promoção da equidade. Como consequência, os resultados dessas ações acabaram sendo limitados, tanto no alcance quanto na efetividade das políticas de EF implementadas.

À medida que o tempo avançava, tornava-se cada vez mais evidente a necessidade de uma reformulação da ENEF, especialmente diante das mudanças econômicas e políticas vivenciadas pelo Brasil. Embora a versão de 2011 tenha representado um marco inicial relevante, ela foi se mostrando progressivamente mais influenciada pelas diretrizes da OCDE. Isso resultou na redução do protagonismo de representantes do campo educacional, abrindo espaço para uma presença crescente de agentes ligados ao setor empresarial (Silva e Mazzi, 2024). Dessa forma, essa primeira versão da ENEF deixou lacunas ao negligenciar aspectos como a educação crítica, a formação cidadã e a inclusão de populações mais vulneráveis no debate sobre finanças. Tais questões, futuramente, continuaram a ser pouco abordadas, reflexo da predominância de instituições como o Banco Central do Brasil, cujas prioridades não incluem objetivos voltados para uma abordagem educacional mais ampla e inclusiva.

Diante das críticas à primeira versão da ENEF, marcada por uma abordagem tecnicista e voltada à responsabilização individual, foi lançada uma nova versão do documento. No entanto, essa reformulação não representou um avanço para uma EF mais crítica ou socialmente engajada. Ao contrário, acabou por restringir ainda mais o debate, esvaziando

temas fundamentais. Como destacam Silva e Mazzi (2024, p. 10), essa nova versão da ENEF retira “temas como cidadania, consumo consciente e tomada de decisão da discussão evidenciam uma Educação Financeira securitária, previdenciária e fiscal”. Isso revela um retrocesso preocupante, uma vez que desloca o foco da formação cidadã para uma visão alinhada ao pensamento mercantil e individualizante, reforçando a lógica de mercado e o tipo de comportamento que as empresas esperam dos indivíduos em uma sociedade financeirizada.

A nova versão da ENEF foi publicada em 2020 pelo CONEF (Brasil, 2020). Esse documento propõe uma intensificação da colaboração entre diferentes setores da sociedade, como instituições financeiras, governos e organizações da sociedade civil, com o objetivo de ampliar o alcance das ações de Educação Financeira no país. Apesar de se apresentar como uma proposta de inclusão, a nova ENEF permanece ancorada em princípios alinhados à racionalidade neoliberal, ao enfatizar a responsabilidade individual na gestão das finanças pessoais. Essa perspectiva acaba por desconsiderar as desigualdades econômicas e sociais que afetam grande parte da população brasileira, além de se afastar de abordagens mais críticas e formativas, que poderiam considerar aspectos como cidadania, consumo consciente e justiça social. Em vez disso, observa-se uma tendência à tecnificação do tema e à priorização de interesses voltados ao mercado.

Em suma, a versão de 2020 da ENEF consolida uma perspectiva de Educação Financeira voltada majoritariamente para o desenvolvimento de competências individuais, sem incorporar elementos que favoreçam uma reflexão crítica sobre as desigualdades estruturais presentes na sociedade. Embora a proposta se caracterize como uma ampliação das ações educativas, o direcionamento adotado reforça princípios neoliberais, priorizando o comportamento do indivíduo como agente exclusivo de seu sucesso ou fracasso financeiro. Ao evitar o enfrentamento de questões sociais mais amplas, a estratégia limita as possibilidades de construção de uma Educação Financeira que dialogue com a realidade vivida por grande parte da população. Diante disso, ao longo dos anos, diferentes pesquisadores têm se dedicado a propor abordagens alternativas, mais reflexivas e sensíveis às dimensões políticas, sociais e econômicas do tema.

Considerando esse panorama, torna-se necessário analisar com mais profundidade as concepções que sustentam a proposta de EF tanto da OCDE quanto da ENEF. Compreender os fundamentos ideológicos que orientam essas estratégias permite evidenciar as limitações presentes em suas abordagens e os possíveis impactos na formação dos sujeitos. A seguir, propomos uma reflexão crítica sobre essas visões institucionais, buscando identificar os elementos que as constituem, bem como os desafios e tensões que emergem a partir delas no

contexto educacional brasileiro.

2.2 Reflexões sobre a visão de EF da OCDE e ENEF

Compreender a influência da OCDE sobre a formulação das políticas de Educação Financeira no Brasil é fundamental para analisarmos criticamente os caminhos que têm sido trilhados nesse campo. A ENEF, especialmente em sua versão mais recente de 2020, incorporou diversas diretrizes que refletem a racionalidade econômica presente nas recomendações da OCDE. Essa racionalidade está centrada na ideia de que a educação deve preparar os indivíduos para melhor se adaptarem às exigências do mercado financeiro, contribuindo para sua estabilidade e crescimento, mas desconsiderando os contextos históricos, sociais e culturais em que esses sujeitos estão inseridos.

Saraiva (2017) lança uma crítica contundente sobre como as diretrizes adotadas na OCDE, em vez de atender às necessidades locais, acabam impondo um modelo que prioriza a adaptação dos indivíduos ao capitalismo financeiro. Segundo a autora, essas políticas “estão voltadas para governar ações individuais, visando produzir sujeitos capazes de uma boa adaptação ao capitalismo financeiro” (Saraiva, 2017, p. 169), o que negligencia as particularidades sociais e econômicas do país, especialmente nas regiões mais vulneráveis. Dessa forma, o foco na responsabilidade individual ofusca a complexidade das condições de vida desses brasileiros, ignorando os desafios estruturais que deveriam ser considerados em uma EF mais contextualizada e inclusiva.

Podemos observar que a ENEF perpetua a lógica neoliberal de responsabilização individual ao focar na ideia de que, com as ferramentas financeiras adequadas, qualquer pessoa pode alcançar o sucesso econômico. Segundo tal lógica, “o sucesso passa por uma vida com metas a serem cumpridas por meio de um planejamento financeiro” (Saraiva, 2017, p. 163) e, conseqüentemente, a pessoa que não conseguir sucesso em sua vida será culpabilizada por sua suposta falta de planejamento. Essa abordagem desconsidera, portanto, a precariedade do trabalho, o desemprego estrutural e a desigualdade de renda que caracterizam o cenário brasileiro.

Em consonância com esse diagnóstico crítico, Silva (2024) tece discussões sobre EF numa perspectiva crítica ao destacar como o sistema econômico global limita as oportunidades de desenvolvimento financeiro para populações vulneráveis. Silva (2024) argumenta que a EF tecnicista, conforme promovida pela OCDE e pela ENEF, está “voltada ao indivíduo, em um movimento que focaliza o dinheiro, demonstrando que o desenvolvimento econômico é a

maior preocupação e desconsiderando reflexões no contexto social, político, dentre outros que extrapolam o aspecto individual” (Silva, 2024, p. 14). No entanto, essa abordagem ignora as barreiras estruturais que mantêm grande parte da população à margem do sistema financeiro.

Assim, Silva (2024) critica diretamente a forma como a OCDE e a ENEF tratam a EF como uma questão técnica e individual, argumentando que ambas “orienta[m] as pessoas a organizarem suas finanças para que seja possível consumir os produtos oferecidos, isto é, mercantiliza a Educação Financeira, limitando a temática a discussões voltadas às finanças pessoais em prol do consumo” (Silva, 2024, p. 15).

Ainda dentro dessa linha de pensamento, Silva e Mazzi (2024) contestam a abordagem tecnicista e individualista promovida pela OCDE e pela ENEF que culpabiliza os indivíduos por suas dificuldades financeiras, enquanto desconsidera os fatores sistêmicos que perpetuam a desigualdade. Para Silva e Mazzi (2024, p. 16), a EF mercadológica tem como objetivo “possibilitar que o indivíduo, de modo geral, tenha acesso às ferramentas necessárias para que se torne responsável por todas as situações financeiras que o atingem: cuidados com a saúde, aposentadorias, segurança etc.”. Ainda, os autores argumentam que, ao focar na responsabilidade individual, a EF sem grandes apontamentos reflexivos ou críticos de temas sociais e econômicos, acaba desviando a atenção das causas mais profundas das desigualdades econômicas.

Sachs *et al.* (2023) reforçam essa crítica ao oferecer uma análise sobre a maneira como a EF, ao ser integrada ao ensino de Matemática, frequentemente reforça a lógica mercadológica e despolitizada que permeia as abordagens tecnicistas, muitas vezes, sem questionar o sistema que está sendo legitimado em sala de aula. O principal ponto de crítica de Sachs *et al.* (2023, p. 452) é que a EF, “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”.

Nesse sentido, não é exagero afirmar que a EF, no Brasil, ao ser incorporada no currículo escolar de forma tecnicista, acaba por promover uma educação desconectada da realidade dos alunos. Em muitas regiões do país, os estudantes vivem em condições de extrema vulnerabilidade econômica, o que torna as lições sobre poupança e controle de orçamento irrelevantes e, por vezes, inatingíveis. Ao seguir o modelo da OCDE, a ENEF ignora o contexto social em que essas habilidades são ensinadas, transferindo a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso financeiro para os indivíduos.

A EF numa perspectiva crítica deve abordar as causas profundas da pobreza e da desigualdade, ajudando os estudantes a entenderem como as políticas econômicas afetam suas

vidas e como podem agir coletivamente para transformar essas estruturas (Saraiva, 2017). Em síntese, a autora traz uma dimensão prática e contextualizada para a crítica à EF tecnicista, demonstrando como essa abordagem, ao ser aplicada no Brasil, agrava ainda mais a desconexão entre o que é ensinado nas escolas e a realidade vivida pelos alunos, necessitando que a EF no Brasil seja “reapropriada pelo campo educacional, deslocando o protagonismo das instituições financeiras” (Saraiva, 2017, p. 171).

Ao longo desta discussão, torna-se evidente que a influência da OCDE não se limita a orientar tecnicamente as práticas de EF. Ela molda os objetivos, os conteúdos e as formas de avaliação, interferindo diretamente na maneira como os sujeitos são concebidos dentro do processo educativo. A visão de um indivíduo racional, autogerido, capaz de fazer escolhas econômicas ideais com base na informação correta, é uma construção alinhada com a lógica neoliberal, que reduz o papel do Estado e transfere responsabilidades para o cidadão.

Dessa maneira, é possível compreender que as diretrizes da OCDE, ao serem incorporadas pela ENEF, não apenas reforçam uma abordagem limitada da EF, mas também restringem sua potência como instrumento de conscientização e transformação social. Ao focar na capacitação técnica de indivíduos economicamente “responsáveis”, negligenciam-se os elementos culturais, históricos e estruturais que determinam o acesso a direitos, oportunidades e à própria cidadania.

Portanto, ao reconhecer essas limitações, torna-se necessário pensar em alternativas que resgatem o caráter pedagógico, reflexivo e crítico da EF, centrando-se na realidade dos sujeitos e promovendo o desenvolvimento de uma consciência coletiva sobre os processos econômicos e sociais. É nesse movimento que se abre espaço para o desenvolvimento de propostas mais coerentes com a realidade brasileira e comprometidas com a justiça social.

2.3 Outros olhares da Educação Financeira

Estudar e trabalhar com uma visão crítica da Educação Financeira se tornou cada vez mais necessário para desafiar as perspectivas tecnicistas e individualistas promovidas pela OCDE e pela ENEF. Essas abordagens tradicionais priorizam a capacitação dos indivíduos para o gerenciamento eficiente de suas finanças pessoais, focando em habilidades como poupança, controle de orçamento e planejamento financeiro. No entanto, essa visão ignora as dinâmicas estruturais e as desigualdades socioeconômicas que moldam as realidades financeiras da maioria das pessoas. Desde o início da década de 2010, com a definição criada pela ENEF, autores começaram a construir uma crítica contundente a essa abordagem, propondo

alternativas que não só questionam o modelo Neoliberal, mas também enfatizam a necessidade de uma EF que promova a justiça social e a transformação das estruturas econômicas.

Um dos pontos centrais dessa crítica é a inadequação do modelo tecnicista da OCDE, que assume que a simples capacitação técnica pode resolver os problemas financeiros das pessoas. Ao enfatizar a responsabilização individual, esse modelo acaba culpando os indivíduos pelo seu fracasso financeiro, sem reconhecer as desigualdades estruturais que limitam suas oportunidades. A BNCC, que segue as diretrizes da ENEF, reproduz essa lógica no Brasil, ao incorporar a EF nos currículos escolares sem considerar as realidades econômicas locais, especialmente nas regiões com maior vulnerabilidade econômica.

De modo a contribuir com uma visão problematizadora da Educação Financeira, diversos autores têm se debruçado sobre essa temática, elaborando críticas ao modelo proposto pela OCDE e replicado pela ENEF, além de apontarem caminhos alternativos que rompem com a lógica tecnicista e individualizante. Nesse movimento, surgem trabalhos que buscam construir uma abordagem mais crítica e contextualizada da EF, considerando os determinantes sociais e econômicos que impactam a vida financeira da população. Autores como Silva e Powell (2013), Lima (2021), Baroni (2021), Mazzi e Baroni (2021), Silva (2024), Silva e Mazzi (2024), Menecucci e Mazzi (2024), Sachs *et al.* (2023), entre outros, oferecem contribuições importantes para pensar a EF para além da racionalidade Neoliberal, trazendo elementos que aproximam o debate das práticas escolares e das realidades dos estudantes. Nesse sentido, a seguir, apresentamos algumas dessas proposições, que têm colaborado para a constituição de um campo crítico em torno da EF no Brasil.

Silva e Powell (2013) foram pioneiros em analisar os documentos elaborados pela OCDE e, a partir de algumas críticas a tais ideias, propuseram o que seria uma Educação Financeira Escolar (EFE), isto é, uma visão que poderia subsidiar o trabalho docente. Para os autores, a EFE pode ser considerada como

[...] um conjunto de informações através do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, através de um processo de ensino, que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam sua vida pessoal, familiar e da sociedade em que vivem (Silva e Powell, 2013, p. 12-13).

Esse modo de compreender a EF, quando olhado isoladamente, não difere muito do que a

OCDE propõe. Contudo, ao analisarmos a estrutura curricular do que poderia ser a EF na escola, criada pelos autores (Quadro 3), é possível notar um considerável avanço, trazendo para a discussão questões sociais, políticas e culturais.

Quadro 3 - Proposta curricular de Educação Financeira

<p>I — Noções básicas de finanças e economia</p> <p>Neste eixo, os temas de discussão seriam, por exemplo, o dinheiro e sua função na sociedade; a relação entre dinheiro e tempo; as noções de juros, poupança, inflação, rentabilidade e liquidez de um investimento; as instituições financeiras; a noção de ativos e passivos e aplicações financeiras.</p>	<p>II — Finança pessoal e familiar</p> <p>Neste eixo, seriam abordados temas como: planejamento financeiro; administração das finanças pessoais e familiares; estratégias para a gestão do dinheiro; poupança e investimento de finanças; orçamento doméstico; impostos.</p>
<p>III — As oportunidades, os riscos e as armadilhas na gestão do dinheiro em uma sociedade de consumo</p> <p>Neste eixo, seriam explorados temas como: oportunidades de investimento; os riscos no investimento do dinheiro; as armadilhas do consumo por trás das estratégias de marketing e como a mídia incentiva o consumo das pessoas.</p>	<p>IV — As dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas que envolvem a EF</p> <p>Neste eixo, seriam tratados temas como: consumismo e consumo; as relações entre consumismo, produção de lixo e impacto ambiental; salários, classes sociais e desigualdade social; necessidade x desejo; ética e dinheiro.</p>

Fonte: elaborado a partir de Silva e Powell (2013, p. 14).

Silva e Powell (2013) propõem uma estrutura curricular organizada em quatro eixos norteadores, indo além do simples ensino de habilidades como poupar, investir ou controlar gastos. Para eles, a EF precisa estar centrada na ideia de que os cidadãos, ao compreenderem as dinâmicas globais e locais que moldam o sistema financeiro, possam questionar e desafiar essas estruturas que perpetuam a pobreza e a desigualdade (Silva e Powell, 2013).

A partir dessa leitura, compreendemos e acreditamos que a EF precisa incorporar uma reflexão crítica sobre como o sistema financeiro é projetado para beneficiar uma minoria, enquanto a maioria luta para sobreviver dentro de um sistema que não foi feito para atendê-la. Esse enfoque avança a discussão, promovendo uma visão de EF que não apenas ensina os cidadãos a gerenciar seus recursos, mas também os capacita a agir coletivamente para transformar as condições que moldam suas vidas econômicas.

Lima (2021) introduz uma perspectiva ambiental e social no debate sobre EF, conectando a EF não apenas às questões econômicas, mas também ao impacto que o sistema financeiro global tem sobre o meio ambiente e as populações mais vulneráveis. A autora sugere que a EF deve ser repensada dentro do contexto do Antropoceno⁸, em que as atividades humanas – particularmente as econômicas – estão diretamente ligadas à degradação ambiental e à ampliação das desigualdades sociais (Lima, 2021). Ademais, a pesquisadora propõe uma EF que inclua uma análise crítica sobre como o sistema econômico incentiva o consumo exacerbado e a concentração de riqueza, ao mesmo tempo em que ignora os impactos ambientais de tais práticas.

Outro ponto de extrema relevância para a EF é a formação de professores que necessitam quebrar a corrente Neoliberal ofertada pelas ideias da OCDE e ENEF. O estudo de Baroni (2021) introduz uma perspectiva crítica sobre a formação de professores de Matemática no contexto da EF, apontando como a falta de uma abordagem crítica no processo formativo limita o potencial da EF. A autora argumenta que os programas de formação de professores, tanto no Brasil quanto em outros países que seguem as diretrizes da OCDE, perpetuam uma visão tecnicista, descontextualizada e que “na maioria das vezes, a temática se resume a um treinamento, por meio de palestras ou cursos pontuais, sem aprofundamento ou ligação com o cotidiano dos alunos” (Baroni, 2021, p. 79-80). Nessa abordagem, os professores são treinados para ensinar habilidades financeiras como o cálculo de juros compostos e o controle de orçamento, sem qualquer reflexão sobre as implicações sociais e políticas desses conceitos, tendo assim, “um propósito puramente matemático de treinar fórmulas e cálculos” (Baroni, 2021, p. 193). Essa forma de ensino reflete o modelo da OCDE que prioriza a capacitação técnica, ignorando as realidades econômicas e sociais dos estudantes.

Baroni (2021) defende que, para que a EF se torne uma ferramenta verdadeiramente transformadora, é fundamental que os professores sejam capacitados para abordar o tema de forma crítica, tendo assim, a “necessidade de ampliar a área de reflexão nos cursos de formação inicial, em especial no tocante a abordagem da disciplina segundo uma concepção de educação para o estudo e a transformação da realidade, no caso, a realidade do mundo financeiro” (Baroni, 2021, p. 243). Isso significa que, além de ensinar habilidades financeiras, os educadores devem ser preparados para ajudar os alunos a compreender as desigualdades estruturais que afetam suas vidas financeiras. Baroni (2021) sugere que a Educação

⁸ Segundo Lima (2021, p. 3), o Antropoceno “é um forte componente interdisciplinar capaz de suscitar reflexões e trazer contribuições para reorientar a Educação Financeira e o ensino de Matemática. Incluir explicitamente o tema em nossos estudos faz-se necessário em função de sua influência e do interesse dos diversos setores da comunidade científica e da sociedade, assim como de seus impactos sociais, ambientais e econômicos.”

Matemática Crítica, proposta por Skovsmose (2014), oferece uma alternativa promissora para superar as limitações da formação tradicional, ao conectar o ensino de Matemática e finanças com uma análise crítica das condições sociais e econômicas.

Ao contrário do modelo promovido pela OCDE, que vê a EF como um conjunto de habilidades isoladas, Baroni (2021) propõe que os professores sejam agentes de transformação social, capacitando os alunos a questionarem o sistema financeiro e a desenvolverem uma compreensão mais ampla sobre como as estruturas econômicas influenciam suas condições de vida. Para que a EF seja eficaz, argumenta Baroni (2021), é necessário transformar a formação docente, para que os professores sejam capazes de promover uma educação que não apenas ensine habilidades técnicas, mas que também promova uma reflexão crítica sobre as relações de poder que moldam o sistema econômico.

O livro organizado por Baroni, Hartmann e Carvalho (2021) constitui uma importante contribuição para os estudos sobre Educação Financeira em uma perspectiva crítica. Embora parte da obra se dedique à formação inicial de professores, é na segunda parte, intitulada *"Temas e Propostas para a Sala de Aula"*, que se encontram subsídios especialmente relevantes para esta pesquisa, ao apresentar propostas pedagógicas que buscam integrar a Educação Financeira ao cotidiano escolar de forma crítica, contextualizada e socialmente engajada.

Essa parte da obra reúne capítulos que abordam temas como o salário-mínimo e sua relação com o orçamento pessoal e a dignidade humana (Lima e Mazzi), o consumo consciente e os impactos do marketing sobre os hábitos financeiros (Mazzi e Lima), além de reflexões sobre investimentos, endividamento e sustentabilidade. Tais contribuições dialogam com o objetivo desta dissertação ao defenderem que a EF não deve se limitar à mera transmissão de conteúdos técnicos, mas se ampliar à promoção da leitura crítica da realidade, à compreensão das desigualdades estruturais e ao desenvolvimento de uma postura ética diante das decisões financeiras.

A seguir, o Quadro 4 apresenta a organização dos textos e respectivos autores que compõem esta parte da obra, destacando os principais temas e propostas para a sala de aula.

Quadro 4 - Parte 2 - Temas e Propostas para a Sala de Aula

Título do Texto	Autores
Salário-Mínimo, Orçamento Pessoal, Sobrevivência e Dignidade	Adriana de Souza Lima, Lucas Carato Mazzi
Entrelaçamentos entre Educação Financeira e Conceitos Fundamentais em Matemática Financeira: Porcentagem	Nelson Arbach, Andrei Luís Berres Hartmann
Sequências de Capitais e Aplicações Cotidianas	Ricardo Inácio Batista Júnior

Sobre Guardar Dinheiro na Caderneta de Poupança	Cláudia Cristina Soares de Carvalho
Investimentos ou Aplicações Financeiras: Uma Análise Crítica da Dinâmica do Mercado Financeiro, Frente ao Deslocamento do Capitalismo no Século XXI	Fleides Teodoro de Lima (in memoriam)
Educação Financeira e Ambiental: Uma Conversa Possível? Necessária!	Paulo Henrique Correia Araújo da Cruz
Consumo, Marketing e Endividamento	Lucas Carato Mazzi, Adriana de Souza Lima

Fonte: organizado a partir de Baroni, Hartmann e Carvalho (2021).

O conjunto dessas propostas torna o livro especialmente relevante tanto para o campo da pesquisa em EF quanto para o contexto das escolas. Em primeiro lugar, os textos presentes na obra ampliam as fronteiras do debate teórico, rompendo com abordagens tecnicistas e utilitaristas que ainda dominam o cenário educacional, especialmente nos documentos oficiais orientados por organismos como a OCDE e a ENEF. Em segundo lugar, ao traduzirem essas reflexões críticas em propostas didáticas concretas, os autores da coletânea colaboram significativamente para que docentes da Educação Básica consigam mobilizar os conceitos da EF de forma crítica em sala de aula — algo que responde diretamente às demandas da prática pedagógica.

Dentre os capítulos de destaque, vale mencionar também aquele que integra a primeira parte da obra: “*Diálogos Possíveis entre Educação Financeira e Educação Matemática Crítica*”, de Lucas Carato Mazzi e Ana Karina Cancian Baroni. Ainda que situado no bloco voltado à fundamentação teórica, esse capítulo apresenta contribuições fundamentais para esta dissertação, uma vez que articula de forma consistente os princípios da EMC de Skovsmose com os objetivos de uma EF voltada à emancipação dos sujeitos. Os autores propõem um diálogo entre práticas pedagógicas reflexivas e o cotidiano financeiro dos estudantes, considerando suas realidades sociais, históricas e econômicas.

Ao reconhecer que a EF não é neutra e que suas abordagens variam conforme os pressupostos pedagógicos e políticos que as sustentam, Mazzi e Baroni (2021) contribuem para um reposicionamento epistemológico do tema no campo da Educação Matemática. Sua proposta reforça o papel do professor como agente político e formador de sujeitos críticos, além de iluminar caminhos possíveis para que a EF se torne um instrumento de leitura e transformação do mundo — e não apenas uma ferramenta para tomada de decisões individuais em um mercado competitivo.

Assim, os textos presentes na coletânea organizada por Baroni, Hartmann e Carvalho (2021) não apenas aprofundam a crítica às abordagens convencionais da EF, bem como

apontam possibilidades de ação concreta no chão da escola, reafirmando o compromisso com uma formação crítica, emancipadora e comprometida com a justiça social. Ao serem articulados com os dados empíricos desta pesquisa, esses textos oferecem um alicerce robusto para pensar a EF como prática social e pedagógica situada que dialoga com as contradições da vida cotidiana e com os desafios de formar sujeitos autônomos e críticos no contexto de um mundo marcado por desigualdades econômicas e sociais.

O livro, ao longo de seus capítulos, oferece uma visão articulada e crítica da Educação Financeira, ao mesmo tempo em que propõe maneiras concretas de trabalhá-la na sala de aula, com foco na formação dos professores e na necessidade de repensar a EF como um meio de transformação social.

Silva (2024) propõe reflexões relevantes sobre a Educação Financeira a partir de uma perspectiva crítica, ao evidenciar como as estruturas do sistema econômico global impõem limites concretos ao desenvolvimento financeiro de populações em situação de vulnerabilidade. Para Silva (2024, p. 117), a EF

deve ir além das discussões econômicas e das questões voltadas às finanças pessoais, abordando temas como desigualdade social, desemprego, deficiências educacionais, consumo, meio ambiente, entre outros aspectos que extrapolem o individual, de modo a possibilitar contribuições com relação a compreensões mais amplas do mundo e em diálogo com outras áreas.

Assim, o modelo tecnicista ensinado nas escolas e nos cursos de formação de professores não resolve os problemas financeiros da maioria, pois desconsidera as políticas econômicas e as desigualdades que moldam as oportunidades de acesso a recursos.

A proposta de Silva (2024) é que a EF deve ser entendida como uma prática crítica, que ajude os alunos a compreenderem como o sistema financeiro, a concentração de riqueza e as políticas macroeconômicas afetam diretamente suas condições de vida. Nesse sentido, a EF deve ser um meio de conscientização política e econômica, permitindo que os alunos compreendam a complexidade das dinâmicas globais que influenciam suas realidades locais.

Assim, Silva (2024) propõe que a EF promova uma visão crítica sobre como o sistema financeiro global opera para manter a exclusão social e econômica. Silva (2024) defende uma abordagem que vá além da adaptação ao mercado e incentive os alunos a agir politicamente para transformar as condições que limitam suas oportunidades de desenvolvimento financeiro.

Silva e Mazzi (2024) sugerem que os professores e alunos devem ser capacitados para compreender como as políticas econômicas e o sistema financeiro beneficiam um pequeno

grupo enquanto prejudicam a maioria. Essa abordagem rompe com o modelo tecnicista da OCDE, que promove a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado, e propõe uma visão de EF que estimule a transformação social.

Além disso, Silva e Mazzi (2024) defendem que a EF, numa perspectiva, crítica deve criar espaços em que as pessoas possam refletir sobre as condições estruturais que afetam suas vidas e como podem agir coletivamente para mudá-las. Os autores investem na proposta de uma EF que não busque apenas a adaptação das pessoas às injustiças do sistema financeiro, mas sua capacitação para questionar e transformar essas estruturas.

Menecucci e Mazzi (2024) tecem discussões que propõem uma EF genuinamente emancipatória, que visa não apenas a capacitação técnica, mas a transformação das estruturas econômicas que geram desigualdade. Para os autores, a abordagem tradicional da OCDE e da ENEF, ao se concentrar na adaptação dos indivíduos ao mercado e ao foco em ferramentas técnicas, como o controle de orçamento e o cálculo de juros, falha em reconhecer as forças econômicas e políticas que perpetuam a exclusão financeira.

Nesse sentido, Menecucci e Mazzi (2024, p. 21) argumentam que a EF “pode ser uma ferramenta poderosa para uma educação crítica, auxiliando as pessoas a compreenderem suas realidades e desafiando-as a superar limites, a sonhar e a cultivar a esperança”. Em sua ótica, a discussão que tecem está voltada à proposta de que a EF seja transformada em uma prática de emancipação, “incentivando os sujeitos a transcenderem as barreiras impostas e a vislumbrarem um futuro mais justo e equitativo”.

Menecucci e Mazzi (2024, p. 21) defendem que a EF “como possibilidade de uma Educação Libertadora e não como uma Educação Neoliberal, como prega a OCDE (OCDE, 2005) e os países que, assim como o Brasil, são incentivados por ela”. Dessa forma, a EF não pode se concentrar apenas na discussão sobre como gerenciar as finanças pessoais, mas precisa ser uma ferramenta para a compreensão das condições estruturais que limitam as oportunidades financeiras de grande parte da população. Essa abordagem crítica, que vai além da lógica individualista da OCDE, auxilia os alunos a desenvolverem uma visão mais ampla das questões econômicas que afetam suas vidas, capacitando-os a agir politicamente para transformar essas realidades. Seguindo esse viés, Menecucci e Mazzi (2024) enfatizam a ação coletiva como parte essencial da Educação Financeira emancipatória.

Dessa forma, em vez de ensinar os alunos a se adaptarem às regras do mercado, como faz a OCDE, a visão e ação de EF que buscamos necessita que ela seja um meio de organização coletiva para desafiar essas regras e lutar por uma economia mais justa e inclusiva. A partir dessa perspectiva, a EF se torna um instrumento de conscientização política e social, ajudando

os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades e na sociedade em geral. Com essa proposta, Menecucci e Mazzi (2024) oferecem uma visão integrada de EF, que une a capacitação técnica à reflexão crítica e à ação coletiva, proporcionando um caminho claro para a transformação social por meio da educação.

Ao analisarmos os impactos da inserção da EF no currículo escolar, especialmente nas aulas de Matemática, torna-se evidente o risco dessa integração reforçar uma visão tecnicista e mercadológica da educação, pouco sensível às questões sociais e políticas que atravessam a vida dos estudantes. Em vez de fomentar uma reflexão crítica sobre o sistema econômico em que vivemos, muitas abordagens acabam por naturalizar seus princípios e valores, contribuindo para a reprodução da lógica capitalista como se esta fosse inevitável. Como aponta Sachs *et al.* (2023), essa tendência favorece um processo de internalização ideológica, no qual a EF deixa de ser uma ferramenta de análise crítica da realidade e passa a operar como um instrumento de manutenção da racionalidade neoliberal no espaço escolar, o que evidencia a urgência de propostas pedagógicas mais reflexivas e comprometidas com a justiça social.

2.3 Educação Financeira emancipatória

Com a proposta de uma EF numa abordagem emancipatória, Menecucci (2023, p. 31) dispõe que o educar para emancipação é “permitir ao educando o desenvolvimento de uma consciência crítica, de forma a entender os contextos ou situações de sua realidade e ser capaz de propor mudanças”. Nessa direção, o autor defende que a EF escolar precisa promover “espaços de convivência, diálogo e reflexão, possibilitando que todos possam se desenvolver criticamente, convivendo com peculiaridades sociais, culturais, políticas e religiosas” (Menecucci, 2023, p. 33), considerando, assim, o contexto dos estudantes.

Menecucci (2023) defende a EF como um meio de conscientização política e social. O autor argumenta que os professores e estudantes devem ser capazes de compreender as relações entre o sistema financeiro e as condições estruturais que perpetuam a pobreza, para que possam atuar coletivamente na transformação dessas realidades. Em vez de apenas adaptar os indivíduos ao mercado, como propõe a OCDE, Menecucci (2023, p. 31) sugere que uma EF emancipatória – “em que o estudante possa se compreender no mundo e propor mudanças” – deve incentivar uma ação coletiva para desafiar e transformar as estruturas econômicas desiguais, promovendo, assim, uma maior justiça social e econômica.

A EF emancipatória surge como uma proposta transformadora e crítica, distanciando-se

das abordagens tecnicistas que frequentemente se limitam ao ensino de práticas financeiras instrumentais. Essas abordagens, além de reforçarem a adaptação ao sistema econômico vigente, perpetuam uma visão individualista focada na maximização de lucros. Fundamentada nos estudos de Menecucci e Mazzi (2024), a EF emancipatória busca transcender essa lógica, propondo um modelo que promove a emancipação e formação de cidadãos críticos. Para esses autores, a EF não se restringe a ensinar sobre poupança ou taxas de juros, ela deve provocar reflexões sobre as estruturas econômicas e sociais que perpetuam desigualdades e injustiças (Menecucci e Mazzi, 2024). Trata-se de compreender como o sistema capitalista molda nossas relações, decisões e possibilidades, buscando formas de resistir e transformar essa realidade.

Uma perspectiva essencial dessa abordagem está no conceito de justiça social, amplamente discutido por Mazzi, Hartmann e Pessoa (2024). Esses autores defendem que a EF deve ir além do domínio técnico, incorporando reflexões sobre as desigualdades estruturais que atravessam a sociedade e abordando questões como exclusão econômica, discriminação e exploração no mercado de trabalho. Nesse sentido, a justiça social se torna um pilar para reconfigurar as práticas pedagógicas, incentivando a construção de um senso crítico que permita aos indivíduos compreenderem as dinâmicas de opressão e buscarem formas coletivas de transformação social. Essa proposta complementa a visão emancipatória ao focar na criação de condições para que todos, independentemente de sua classe social, gênero ou etnia, tenham acesso a uma educação que promova autonomia e equidade.

Mazzi, Hartmann e Pessoa (2024, p. 13) defendem uma EF que “visa ao desenvolvimento coletivo e solidário, com respeito ambiental e ético, buscando pela dignidade das ditas minorias da sociedade mundial tão exploradas ao longo de gerações”. Para esses pesquisadores, educar financeiramente uma pessoa

É elucidar a existência de um sistema neoliberal perverso, que visa ao lucro infinito, sem se preocupar em destruir pessoas, meio ambiente, ou seja lá o que possa aparecer no caminho como *empecilho* para que essa riqueza sem fim seja alcançada. Ser educado financeiramente é saber ler como o capitalismo impacta nas relações humanas e propor modos de combater e transformar as injustiças causadas e reforçadas por ele, visando à Justiça Social (Mazzi, Hartmann e Pessoa, 2024, p. 21-22).

Assim, podemos entender que a EF deve ser uma forma para compreender e combater desigualdades históricas e estruturais, como a concentração de riqueza, a precarização do trabalho e a exclusão social, por exemplo. Para tanto, é necessário questionar as práticas que

naturalizam essas desigualdades e propor ações concretas para enfrentá-las.

Para reforçar esse ponto, é útil visualizar as diferenças entre as abordagens tecnicistas e a EF emancipatória por meio de um quadro comparativo:

Quadro 5 - Comparação de abordagens na Educação Financeira

Aspecto	Tecnicista	Emancipatória
Foco principal	Adaptação ao sistema vigente	Transformação social
Objetivo	Ensino de competências financeiras instrumentais	Formação de cidadãos críticos
Abordagem pedagógica	Práticas individualistas e mercadológicas	Reflexão sobre estruturas sociais e econômicas
Questões abordadas	Mercado financeiro e consumo	Desigualdades, exploração, justiça social
Papel do educador	Transmissor de informações	Mediador e facilitador de debates críticos

Fonte: elaborado pelo autor.

A implementação dessa visão emancipatória exige mudanças significativas tanto nas salas de aula quanto nas formações de professores. Assim, a EF deve ser incorporada aos currículos escolares de maneira transversal, relacionando-a a temas como consumo consciente, economia solidária e justiça econômica. Essa integração pode ser feita mediante projetos interdisciplinares que conectem a EF a disciplinas como Matemática, História e Sociologia.

Além disso, é necessário refletir sobre qual tipo de EF queremos promover. Se seguirmos o caminho da OCDE e ENEF, continuaremos reproduzindo um sistema que prioriza interesses individuais e mercadológicos, perpetuando desigualdades e limitando as possibilidades de transformação social. Por outro lado, a adoção de uma abordagem emancipatória nos permite imaginar um futuro em que a EF seja uma ferramenta de justiça social e emancipação coletiva. Podemos optar por uma educação que perpetua o *status quo* ou por uma que nos convida a sonhar e construir um mundo diferente. Que tipo de futuro queremos criar? A resposta a essa pergunta determinará o caminho que trilharemos.

Essa escolha, contudo, não pode ser feita de maneira apressada ou sem reflexão. É essencial compreender as implicações de ambas as abordagens e avaliar como elas se alinham aos valores que desejamos cultivar na sociedade. De um lado, a EF alinhada aos princípios da OCDE e da ENEF promove uma lógica de adaptação ao sistema, muitas vezes, ocultando as estruturas de poder que perpetuam desigualdades. Por outro lado, a perspectiva emancipatória desafia essas estruturas, convidando educadores e estudantes a questionar as bases do sistema econômico e social vigente.

Ao pensar no impacto dessa escolha, é imprescindível considerar as vozes que advogam

por uma transformação no campo educacional. Autores como Menecucci e Mazzi (2024) apontam que uma EF emancipatória não é apenas uma alternativa metodológica, mas um posicionamento ético e político. Trata-se de um compromisso com a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer as injustiças sociais e agir para combatê-las.

Nas salas de aula, isso se traduz em práticas pedagógicas que não se limitam a ensinar a calcular juros ou a planejar orçamentos. Em vez disso, essas práticas envolvem discussões sobre as causas estruturais da pobreza, o impacto das políticas econômicas neoliberais e as possibilidades de resistência e transformação social. Formações iniciais e continuadas de professores também desempenham um papel crucial nesse processo, proporcionando aos educadores as ferramentas teóricas e práticas para implementar uma abordagem crítica e emancipatória em suas aulas.

Além disso, é importante reconhecer que a adoção de uma EF emancipatória envolve desafios. Sua implementação requer reflexão crítica e compromisso com a justiça social, mas também depende das condições e possibilidades presentes no contexto educacional de cada professor. Muitas vezes, fatores como a formação docente, as limitações institucionais e as demandas do currículo influenciam as escolhas pedagógicas. Diante disso, é fundamental promover espaços de diálogo e formação continuada, permitindo que educadores tenham suporte para explorar abordagens alternativas de maneira viável e significativa.

Ao final, a escolha que fazemos como sociedade reflete não apenas nossas prioridades imediatas, mas também nossa visão de longo prazo para o mundo que desejamos construir. Optar por uma EF emancipatória é, em última instância, optar por uma sociedade mais equitativa, sustentável e justa. Essa opção, embora desafiadora, é essencial para transformar a educação em uma verdadeira ferramenta de emancipação e justiça social.

3. UMA PERSPECTIVA SOBRE NEOLIBERALISMO

Nesta seção, tecemos discussões acerca do Neoliberalismo, discorrendo sobre seus primeiros passos e como tomou força no Mundo. Para isso, optamos por nos aprofundarmos sobre a história e diferentes compreensões sobre o tema e, em sequência, explicitaremos tais relações dentro da Educação e a Educação Financeira.

3.1 Neoliberalismo: contextualização histórica

O Colóquio Walter Lippmann, realizado em Paris no ano de 1938, marcou um ponto de inflexão na história do pensamento econômico e político. Organizado por intelectuais preocupados com a crise do liberalismo clássico, o evento reuniu figuras influentes, como Friedrich Hayek, Ludwig von Mises e Wilhelm Röpke⁹, que compartilharam a preocupação com a ascensão do totalitarismo e o colapso das economias liberais após a Grande Depressão (Dardot e Laval, 2016). O colóquio foi assim nomeado em homenagem ao jornalista e teórico político Walter Lippmann, cujo livro *An Inquiry into the Principles of the Good Society* (1937) serviu como inspiração central para as discussões. Lippmann criticava o liberalismo *laissez-faire*¹⁰ por sua incapacidade de lidar com as complexidades das economias modernas e defendia uma renovação dos princípios liberais, ajustando-os para as novas realidades sociais e políticas (Dardot e Laval, 2016).

As motivações por trás do colóquio estavam profundamente enraizadas nas turbulências econômicas e políticas da época. A crise econômica mundial de 1929¹¹ havia desafiado a eficácia das políticas liberais tradicionais, abrindo espaço para o fortalecimento de ideologias totalitárias, como o fascismo e o comunismo. Frente a esse cenário, os participantes do Colóquio Walter Lippmann buscavam reformular o liberalismo, evitando os erros do passado e oferecendo uma terceira via entre o *laissez-faire* e o intervencionismo estatal excessivo

⁹ Três pensadores importantes que defendiam ideias econômicas liberais. Hayek (08/03/1899 - 23/03/1992) acreditava que a liberdade econômica era essencial para o desenvolvimento das sociedades. Mises (29/09/1881 - 10/10/1973), por sua vez, argumentava que os mercados livres, sem intervenção do governo, eram a melhor maneira de organizar a economia. Röpke (10/10/1899 - 12/02/1966) também defendia o liberalismo, mas acreditava que era preciso combinar liberdade econômica com preocupação social, evitando tanto o excesso de intervenção estatal quanto a desigualdade extrema (Dardot e Laval, 2016).

¹⁰ Ideia de que o governo deve interferir o mínimo possível na economia. Acredita-se que, assim, o mercado pode se regular sozinho, com oferta e demanda determinando os preços e a produção. No entanto, críticos como Walter Lippmann argumentam que essa abordagem não resolve os problemas das economias atuais e precisa ser ajustada (Dardot e Laval, 2016).

¹¹ Crise Econômica de 1929, também conhecida como Grande Depressão, foi uma das mais severas recessões globais da história moderna. Ela começou com o colapso da Bolsa de Valores de Nova York, em outubro de 1929, e rapidamente se espalhou pelo mundo, afetando gravemente economias na Europa, América Latina e Ásia.

(Dardot e Laval, 2016). A solução proposta envolvia a criação de um novo tipo de liberalismo que enfatizava a necessidade de um quadro institucional forte para garantir a concorrência no mercado e a estabilidade econômica, mas sem abrir mão de princípios liberais fundamentais, como a liberdade individual.

As consequências do colóquio foram significativas e de longo alcance. O evento não apenas lançou as bases intelectuais do neoliberalismo, mas também levou à criação da Sociedade *Mont Pèlerin* em 1947, um grupo internacional de economistas e pensadores políticos dedicado à promoção das ideias neoliberais. Esse Neoliberalismo, conforme desenvolvido por seus proponentes, propunha uma "racionalidade política global" (Dardot e Laval, 2016) que integrava o mercado em todas as esferas da vida social, transformando o Estado em um ator que deveria garantir a competição e a ordem jurídica, mas sem interferir diretamente na economia.

A ascensão do Neoliberalismo, especialmente a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, trouxe consigo mudanças estruturais profundas nas economias ocidentais. Esse movimento se consolidou apoiado em três pilares principais: a desregulamentação dos mercados financeiros, a privatização de serviços públicos essenciais e a terceirização de atividades anteriormente desempenhadas pelo Estado.

O primeiro pilar, a desregulamentação dos mercados financeiros, ganhou força nos EUA sob o governo de Ronald Reagan (1981-1989). De acordo com Harvey (2005), Reagan promoveu uma série de medidas que reduziram a interferência do Estado na economia, incluindo cortes de impostos, enfraquecimento dos sindicatos e eliminação de regulamentações que controlavam o setor financeiro. Esse movimento encontrou eco no Reino Unido com Margaret Thatcher (1979-1990), que implementou reformas semelhantes. O marco desse processo foi o "Big Bang", de 1986, uma liberalização radical do mercado financeiro de Londres, permitindo uma expansão acelerada dos bancos e das instituições financeiras (Harvey, 2005). Tais mudanças facilitaram o acesso ao crédito, bem como impulsionaram o endividamento das famílias, transformando os cidadãos em consumidores dependentes de serviços financeiros (Saraiva e Veiga-Neto, 2009).

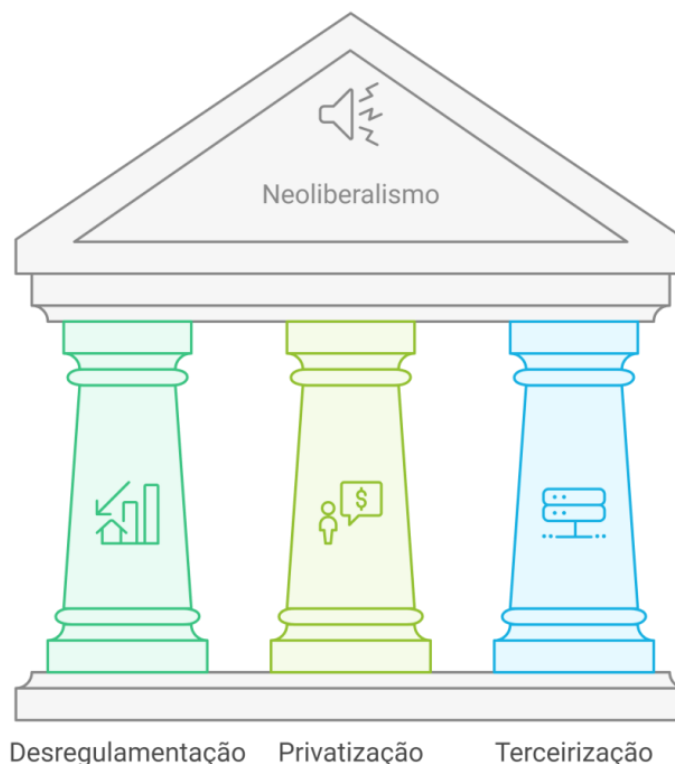
Em paralelo, o segundo pilar, a privatização de serviços públicos essenciais, avançava com vigor. Thatcher liderou uma série de privatizações emblemáticas no Reino Unido, vendendo empresas estatais como a *British Telecom*, *British Gas* e, posteriormente, partes da rede ferroviária (*British Rail*)¹², sob o argumento de que o setor privado seria mais eficiente.

¹² A *British Telecom* é uma das maiores empresas de telecomunicações do mundo e a mais antiga, tendo sido fundada em 1846 e foi privatizada em 1984. *British Gas* é uma fornecedora de energia e serviços domésticos no

Nos EUA, Reagan adotou uma postura semelhante, cortando investimentos em serviços públicos e transferindo atividades para a iniciativa privada. Harvey (2005) aponta que esse modelo inspirou reformas em diversos países, incluindo o Brasil, onde, nos anos 1990, o governo promoveu a venda de estatais como a Vale do Rio Doce e a Telebrás, seguindo a mesma lógica de redução do papel do Estado na economia.

O terceiro pilar, a terceirização, emergiu como uma prática difundida para reduzir custos e aumentar a eficiência dos serviços públicos. No Brasil, a terceirização se intensificou especialmente após as reformas trabalhistas e administrativas das décadas de 1990 e 2000. Bauman (2008) oferece uma visão mais ampla desse fenômeno, destacando que a flexibilização das relações de trabalho contribuiu para a criação de uma sociedade onde até os trabalhadores são tratados como mercadorias descartáveis.

Portanto, a consolidação do Neoliberalismo como ideologia dominante não aconteceu de maneira súbita ou isolada. Ela foi resultado de um processo histórico articulado por decisões políticas e econômicas que redefiniram o papel do Estado. Como apontam Dardot e Laval (2016), o Estado passa a atuar menos como provedor direto de serviços e mais como um garantidor das regras do mercado e da concorrência. Esses pilares — desregulamentação, privatização e terceirização — continuam a moldar não apenas a economia global, mas também a vida cotidiana das pessoas, influenciando a maneira como trabalhamos, consumimos e nos relacionamos com o Estado e a sociedade. Essas transformações estruturais, simbolizadas na Figura 2, continuam a moldar o cenário econômico global até os dias atuais.

Figura 2 - Pilares do Neoliberalismo

Fonte: elaborado pelo autor.

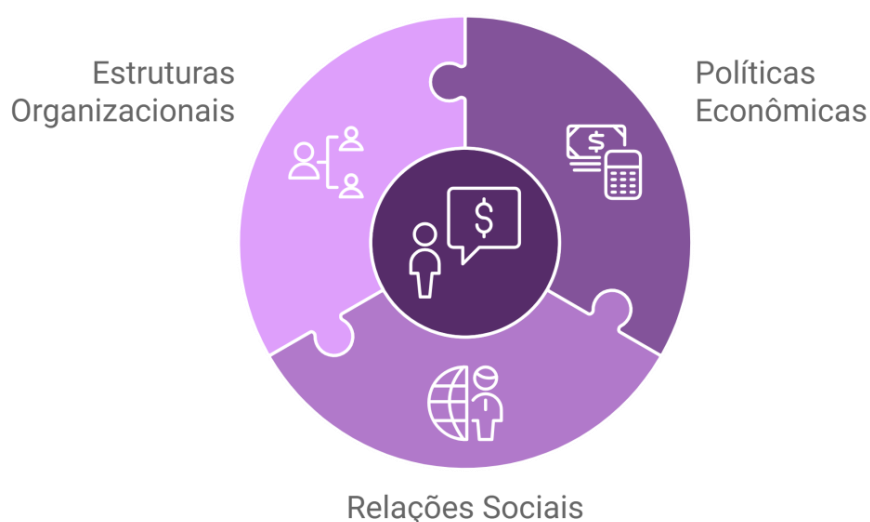
Essa imagem ilustra a estrutura do Neoliberalismo, com seus três pilares centrais: Desregulamentação, que visa reduzir a interferência estatal nos mercados, permitindo maior liberdade para os agentes econômicos; Privatização, que transfere serviços e ativos públicos para a iniciativa privada, sob o pretexto de eficiência e redução de custos; e Terceirização, que promove a contratação de empresas privadas para desempenhar funções anteriormente realizadas por entes públicos. Esses pilares sustentam uma visão que prioriza o mercado como regulador das relações sociais e econômicas, em detrimento do papel tradicional do Estado como provedor de serviços e garantidor de direitos (Harvey, 2005; Dardot e Laval, 2016; Laval, 2019).

Com isso, diferentes países adotaram o Neoliberalismo como principal política, seguindo os preceitos de que esse novo modelo

é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas (Harvey, 2005, p. 12).

Ao compreendermos o Neoliberalismo como uma teoria das práticas político-econômicas, percebemos que ele ultrapassa os limites da economia, promovendo mudanças sociais significativas. Essa teoria não se restringe ao campo econômico, mas estende sua influência à vida humana, moldando subjetividades e redefinindo as relações sociais. Portanto, o Neoliberalismo se manifesta tanto nas políticas de mercado quanto na maneira como os indivíduos e as sociedades se organizam e se relacionam, constituindo um estilo de vida próprio. Como ilustrado pela Figura 3, o estilo de vida neoliberal é sustentado pela interseção de três dimensões principais: estruturas organizacionais, políticas econômicas e relações sociais, que juntas consolidam a racionalidade neoliberal no cotidiano das pessoas (Dardot e Laval, 2016; Harvey, 2005; Bauman, 2008).

Figura 3 - Estilo de vida Neoliberal



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa figura ilustra a articulação das três dimensões centrais que sustentam o estilo de vida neoliberal: estruturas organizacionais, políticas econômicas e relações sociais. Essas dimensões, embora apresentadas separadamente, funcionam de maneira interdependente, como peças de um quebra-cabeça que, juntas, formam a totalidade da racionalidade Neoliberal.

As estruturas organizacionais representam o modo como instituições — sejam públicas ou privadas — se reorganizam para operar segundo a lógica do mercado, priorizando eficiência, competitividade e metas mensuráveis. Políticas econômicas, por sua vez, dizem respeito às reformas que consolidam essa lógica, promovendo desregulamentação, privatização e

terceirização, o que transforma serviços essenciais em mercadorias. Já relações sociais refletem a forma como esses elementos econômicos e organizacionais se entrelaçam ao cotidiano das pessoas, influenciando desde a busca por trabalho até a percepção de sucesso individual, moldando subjetividades voltadas para a competição e o empreendedorismo de si.

Essa interconexão revela como o Neoliberalismo não se limita à economia, mas penetra no tecido social, reorganizando a vida em sociedade e os modos de existir.

A partir dessa perspectiva, podemos compreender o Neoliberalismo não apenas como um sistema econômico, mas como um modelo que redefine as “maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo” (Harvey, 2005, p. 13). Essas dimensões interligadas moldam uma racionalidade que não apenas orienta as ações de governantes, mas também organiza a conduta dos governados, influenciando desde decisões políticas até interações interpessoais. Como destacado por Dardot e Laval (2016, p. 15), o Neoliberalismo atua “em primeiro lugar e fundamentalmente como uma racionalidade”, estruturando e organizando comportamentos e práticas sociais que reforçam suas bases ideológicas e práticas.

Tal racionalidade¹³ Neoliberal pode ser compreendida como a “generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (Dardot e Laval, 2016, p. 15). Com isso, conseguimos compreender a origem do principal pilar do Neoliberalismo, a competição.

A partir do momento em que a sociedade toma pressupostos competitivos em seu cotidiano, começamos a ter a corrida individual e ausência do coletivo. Dessa forma, corroborando essa ideia, Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 189) expõem que “a diferença mais marcante que aqui nos interessa seria que, enquanto no liberalismo a liberdade do mercado era entendida como algo natural, espontâneo, no sistema neoliberal a liberdade deve ser continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição”.

Essa competição social leva as pessoas a se aperfeiçoarem em níveis pessoais e profissionais, de forma que possam se diferenciar das demais. A busca por se desenvolver, passou a ser algo necessário na sociedade para que as pessoas consigam sobreviver. As pessoas visam melhorar seus currículos para se destacarem em uma entrevista de emprego; os acadêmicos escrevem inúmeros artigos em um ano para os registrarem em seus currículos

¹³ No contexto do neoliberalismo que Dardot e Laval (2016) exploram, seguindo a linha foucaultiana, a racionalidade Neoliberal é uma forma particular de governamentalidade que promove a lógica do mercado, a concorrência, e a forma empresarial de subjetivação como normas universais de conduta.

Lattes¹⁴; pessoas postam tudo o que acontece em suas vidas em redes sociais para que tenham mais seguidores e visualizações, dentre outras ações que elucidam a competição. Assim, podemos fazer o paralelo de que, atualmente, as pessoas se tornaram o produto a ser vendido e investem seu tempo para valerem mais no mercado. Indo ao encontro dessa ideia, Bauman (2008, p. 20) pondera que

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A "subjetividade" do "sujeito", e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável.

Logo, podemos compreender, segundo as ideias de Bauman (2008), que as pessoas são consumidores e que passam a ser a mercadoria à espera de serem vendidas, ou também, que as pessoas se tornam primeiro uma mercadoria para que, em seguida, virem sujeitos de uma sociedade de consumidores. Um exemplo disso pode ser observado na forma como os filmes de romance são comercializados nos cinemas. Consideremos, o lançamento de um filme de romance popular. A promoção do filme não se limita apenas à história ou aos atores, bem além disso, ela se estende ao estilo de vida que ele representa. Os trailers, as campanhas publicitárias e até os produtos licenciados (como roupas e acessórios inspirados no filme) são cuidadosamente desenhados para criar um desejo nos consumidores de não apenas assistir ao filme, mas também de incorporar aspectos da vida dos personagens em suas próprias vidas.

Nesse contexto, os espectadores não estão apenas consumindo um produto de entretenimento; estão, de certa forma, consumindo e internalizando as normas e valores apresentados no filme. Isso reflete a ideia de Bauman (2008) de que as pessoas se tornam mercadorias, moldadas e vendidas em um mercado que valoriza a aparência, o estilo de vida e a capacidade de consumir produtos que simbolizam sucesso e felicidade. Assim, os espectadores são transformados em consumidores de identidades e estilos de vida em uma sociedade de consumidores, tornando a linha entre consumidor e mercadoria cada vez mais tênue.

Essa internalização dos valores e normas veiculados pelo entretenimento se entrelaça com

¹⁴ Um documento digital que faz parte da Plataforma Lattes, uma plataforma online mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) do Brasil, onde pesquisadores, professores e estudantes registram suas informações acadêmicas e profissionais, utilizando-o como um currículo acadêmico padronizado.

a racionalidade Neoliberal. Ao consumir os produtos culturais que promovem ideais de sucesso e felicidade, os indivíduos estão, na verdade, absorvendo uma lógica competitiva. Essa lógica vai além da simples troca econômica, moldando suas subjetividades de acordo com os padrões e expectativas do mercado (Bauman, 2008; Dardot e Laval, 2016).

Assim, quando a competição se torna o principal pilar da vida social, o coletivo é fragmentado e a individualidade é valorizada a partir da capacidade de cada um de se destacar e vencer nessa corrida. Saraiva e Veiga-Neto (2009) reforçam essa ideia ao salientar que, no Neoliberalismo, a liberdade de mercado não é natural ou espontânea, mas algo que precisa ser constantemente produzido e exercitado mediante a competição. Assim, a subjetividade dos indivíduos é continuamente moldada para se alinhar com essa racionalidade, transformando-os não apenas em consumidores, mas em competidores dentro de um mercado que regula todas as esferas da vida.

O exemplo do filme de romance ilustra como os consumidores podem internalizar os valores e estilos de vida promovidos pelos filmes, reforçando a visão de Bauman (2008) sobre a mercantilização das pessoas na sociedade de consumo. A partir dessa perspectiva, a identidade pessoal é moldada pelos bens materiais, pelos ideais e pelos estilos de vida que os produtos culturais propagam. O filme, então, funciona como um vetor de ideologias que incita os indivíduos a se verem e se valorizarem por meio das lentes do consumo.

Essa lógica de consumo não está isolada, mas está intimamente ligada aos princípios do Neoliberalismo. A ideia de que as pessoas se promovem e competem constantemente com os outros ao seu redor é central na estrutura Neoliberal (Harvey, 2005). No Neoliberalismo, essa competição não é apenas incentivada, mas é vista como um motor necessário para o progresso e o sucesso individual. Harvey (2005) argumenta que o Estado, dentro dessa lógica, deve “favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio” (Harvey, 2005, p. 75). Dessa forma, o Neoliberalismo promove a ideia de que a liberdade e a responsabilidade individual são fundamentais para o crescimento pessoal e econômico.

Essa visão leva à crença de que o sucesso é uma responsabilidade exclusiva do indivíduo. Em outras palavras, o único responsável e, portanto, o único culpado pelo sucesso ou fracasso é a própria pessoa. Essa noção reforça a mercantilização das identidades pontuada por Bauman (2008), na qual os indivíduos consomem e, simultaneamente, tornam-se produtos a serem vendidos e competitivamente avaliados em um mercado de valores e estilos de vida. Assim, a cultura do consumo e a racionalidade Neoliberal se entrelaçam, criando uma sociedade em que a competição e a autopromoção são vistas como virtudes essenciais.

Nesse ambiente, a ideia de liberdade que o Neoliberalismo tanto exalta, adquire uma dimensão complexa e ambígua. Embora seja apresentada como um princípio universal e desejável, essa liberdade é, na verdade, moldada para servir aos interesses do livre empreendimento e dos detentores de poder econômico. Harvey (2005) argumenta que a busca por liberdade em um mundo Neoliberal é, em grande medida, ilusória para a maioria das pessoas. Ele observa que a

ideia de liberdade [para o neoliberalismo] ‘degenera [...] em mera defesa do livre Empreendimento’, que significa ‘a plenitude da liberdade para aqueles que não precisam de melhoria em sua renda, seu tempo livre e sua segurança, é um mero verniz de liberdade para o povo, que pode tentar em vão usar seus direitos democráticos para proteger-se do poder dos que detêm a propriedade’ (Harvey, 2005, p. 46).

Essa observação lança uma luz crítica sobre a noção de liberdade promovida pelo Neoliberalismo. O autor argumenta que essa liberdade, apresentada como um ideal universal, na prática se revela profundamente desigual e seletiva (Harvey, 2005). Para aqueles que detêm poder econômico, a liberdade se manifesta como a plena capacidade de exercer e expandir seus interesses, especialmente no campo do livre empreendimento. No entanto, para a maioria das pessoas, essa mesma liberdade é ilusória, pois ela não tem os recursos ou o poder para usufruí-la plenamente.

Harvey (2005) aponta que, enquanto os detentores de propriedade desfrutam de uma liberdade quase irrestrita, a população em geral enfrenta um "verniz de liberdade", uma liberdade superficial que não lhes oferece proteção real contra as forças econômicas dominantes. Dessa forma, a promessa de liberdade do Neoliberalismo se revela como um mecanismo que perpetua e exacerba as desigualdades sociais, em vez de oferecer uma verdadeira emancipação para todos. A defesa da liberdade, então, torna-se uma ferramenta de manutenção do *status quo*, favorecendo aqueles já privilegiados e deixando a maioria em uma posição vulnerável e subordinada.

Essa análise de Harvey (2005) expõe as contradições da liberdade no Neoliberalismo. Enquanto os privilegiados desfrutam das vantagens oferecidas por essa liberdade, aqueles com menos recursos se encontram lutando contra um sistema que privilegia os já poderosos. Nesse sentido, o Neoliberalismo utiliza a noção de liberdade não como um meio de emancipação universal, mas como uma ferramenta para reforçar as desigualdades existentes, perpetuando uma dinâmica em que a competição é desigual e a verdadeira liberdade é reservada para poucos.

Essa contradição (ou estratégia) é ainda mais evidente quando consideramos a premissa central do Neoliberalismo: a suposta igualdade de oportunidades. O Neoliberalismo parte do pressuposto de que todos possuem as mesmas condições e informações para competir no mercado, todavia, essa ideia “parece ser ou inocentemente utópico ou um escamoteamento deliberado de processos que vão levar à concentração de riqueza e, portanto, à restauração do poder de classe” (Harvey, 2005, p. 79). Em vez de criar um campo de jogo nivelado, no sistema Neoliberal, em nome da "igualdade de oportunidades", “instaura-se uma lógica mercantil que consolida ou até mesmo aumenta as desigualdades existentes” (Laval, 2019, p. 26).

Essa contradição se reflete diretamente na forma como a igualdade de oportunidades é apresentada no discurso Neoliberal e nas práticas do Estado. Embora o modelo Neoliberal se sustente na ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual, na realidade, as condições de partida são desiguais, e as estruturas sociais e econômicas limitam as possibilidades de ascensão para grande parte da população. Assim, enquanto o discurso oficial enfatiza a meritocracia, o Estado adota uma postura seletiva: em vez de atuar para reduzir desigualdades estruturais, intervém somente em aspectos que favorecem a lógica do mercado. Quando um indivíduo supera adversidades e alcança o sucesso, esse caso é amplamente utilizado para reforçar a crença de que qualquer um pode vencer, desde que se esforce o suficiente. No entanto, essa narrativa desconsidera os inúmeros obstáculos impostos por um sistema que, longe de garantir igualdade, consolida ainda mais as disparidades sociais e econômicas.

No mundo Neoliberal, o Estado é forçado a se ver como uma empresa, tanto em seu funcionamento interno quanto na sua relação com outros Estados. Isso implica que o Estado deve não só construir o mercado, mas também se construir de acordo com as normas do mercado. Esse processo envolve um esvaziamento progressivo das categorias do direito público, favorecendo o direito privado, transformando o Estado em um guardião inflexível das regras de concorrência (Dardot e Laval, 2016).

Apesar da ideia comum de que o Neoliberalismo implica uma retirada do Estado, observa-se que os Estados adotam políticas altamente intervencionistas que visam alterar profundamente as relações sociais e as instituições, promovendo uma concorrência generalizada entre os sujeitos. Isso ocorre porque os próprios Estados estão inseridos num campo de concorrência global que os obriga a agir dessa maneira (Dardot e Laval, 2016).

Nesse mundo que estamos imersos, os países e quaisquer tipos de governo podem ser chamados por “Estado-empresa”, tendo “um papel reduzido em matéria de produção do

‘interesse geral’” (Dardot e Laval, 2016, p. 270). Logo, o Estado-empresa se preocupa de forma específica e pontual para aquilo que convêm e possui um papel reduzido para população geral.

No Neoliberalismo, a posição das pessoas na sociedade é moldada pela ideologia do indivíduo-empresa, em que cada pessoa é vista como uma empresa que deve se autogerir e um capital que deve se fazer frutificar. Essa visão implica na análise da conduta individual a partir do prisma empresarial, atribuindo a cada pessoa a responsabilidade de maximizar seu próprio capital humano (Dardot e Laval, 2016). Nesse contexto, emerge um

trabalho ‘pedagógico’ que se deve fazer para que cada indivíduo se considere detentor de um “capital humano” que ele deve fazer frutificar, daí a instauração de dispositivos que são destinados a “ativar” os indivíduos, obrigando-os a cuidar de si mesmos, educar-se, encontrar um emprego (Dardot e Laval, 2016, p. 224).

No modelo neoliberal, e conseqüentemente na atuação do Estado, as pessoas passam a ser tratadas como empresas. No entanto, essa lógica ignora as desigualdades estruturais que marcam a sociedade. O próprio Estado, ao invés de garantir condições equitativas, contribui para a manutenção de um cenário de competição desigual, no qual alguns indivíduos largam em grande desvantagem. Essa disparidade se reflete, por exemplo, nos altos índices de violência direcionados a determinados grupos sociais. Dados da Folha de São Paulo (2024) revelam que, ao longo de 11 anos, uma pessoa negra foi morta a cada 12 minutos no Brasil, evidenciando como as condições de vida e segurança não são as mesmas para todos. Diante dessa realidade, a ideia de que o mercado oferece oportunidades iguais para todos se desfaz, pois aqueles que enfrentam maiores riscos e vulnerabilidades sociais não concorrem em pé de igualdade. Assim, a promessa neoliberal de meritocracia se sustenta em uma narrativa que ignora os efeitos concretos das desigualdades históricas e estruturais.

Esse pensamento competitivo e individual chegou às instituições de ensino, “caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino”, levando a uma “verdadeira guerra entre classes para entrar nas ‘boas escolas’ de um sistema escolar e universitário cada vez mais hierarquizado e desigualitário” (Laval, 2019, p. 15).

Para compreendermos melhor os impactos dessas dinâmicas competitivas e excludentes no contexto educacional, é fundamental analisarmos como o Neoliberalismo tem influenciado a Educação. A seguir, exploramos como a lógica neoliberal, por meio de reformas e políticas, tem moldado as instituições educacionais para atender às demandas do mercado, promovendo

processos de privatização e terceirização que aprofundam as desigualdades já existentes.

3.2 Influência Neoliberal na Educação

Buscando alinhar as instituições educacionais às necessidades do mercado, foram realizadas uma série de reformas e políticas implementadas por diversos governos ao redor do mundo. Um dos passos para essa inserção político-social-econômica chamada Neoliberalismo dentro da Educação é por meio da privatização e terceirização, “transformando o sistema escolar em um serviço segregativo, mesmo que ainda público” (Laval, 2019, p. 173).

A privatização, segundo Harvey (2005, p. 87), é uma marca registrada do projeto Neoliberal que busca transferir ativos públicos para o setor privado com o objetivo de "abrir à acumulação do capital novos campos até então considerados fora do alcance do cálculo de lucratividade". Isso inclui a mercadificação de serviços essenciais como educação, saúde e assistência social, transformando-os em oportunidades de lucro para empresas privadas. Laval (2019, p. 125) complementa essa visão ao afirmar que "a forma mais direta de constituição de um mercado do ensino consiste em estimular o desenvolvimento de um sistema de escolas privadas [...] ou privatizar parcial ou totalmente as escolas que já existem," promovendo, assim, a inserção de instituições educacionais no mercado financeiro.

Já, a terceirização, na perspectiva de Laval (2019), ocorre quando funções específicas, anteriormente realizadas por instituições públicas, são transferidas para empresas privadas, sem que o controle total da instituição seja perdido. Harvey (2005) descreve esse processo como parte de uma estratégia Neoliberal de flexibilização do trabalho e redução de custos. As atividades são delegadas a contratantes privados, exemplificando como o Estado mantém a gestão centralizada enquanto delega partes operacionais a terceiros. Assim, compreendemos que a terceirização serve como uma ferramenta para reduzir os custos operacionais enquanto a privatização busca maximizar o lucro e abrir novos mercados para o capital.

A privatização se estende a áreas como o Exército, a política, a justiça e a educação, conforme discutido por Dardot e Laval (2016). Simultaneamente, os governos têm adotado a terceirização de serviços administrativos e de apoio dentro das instituições educacionais públicas, permitindo que empresas privadas assumam a operação desses serviços. Essa estratégia reduz o papel direto do governo na gestão escolar, transferindo para o setor privado funções que antes eram de responsabilidade estatal (Dardot e Laval, 2016).

Outra medida amplamente adotada foi a desregulamentação que, aliada às privatizações, tornou-se uma estratégia frequente entre os governos. A desregulamentação provocou uma

“grande onda de privatizações de empresas públicas¹⁵ (na maioria das vezes vendidas a preço de banana)”, enquanto a segunda característica fundamental desse modelo econômico resultou em um “movimento geral de desregulamentação da economia” (Dardot e Laval, 2016, p. 194).

A desregulamentação, inicialmente impulsionada pelo próprio governo como uma estratégia de liberalização, também alcançou o setor educacional, flexibilizando os requisitos para a certificação de instituições e o licenciamento de professores. De acordo com Laval (2019), essa flexibilização reflete o princípio Neoliberal de transferir a responsabilidade e o controle do Estado para as entidades privadas. Assim, as escolas e universidades passam a operar sob uma lógica de mercado, assumindo maior autonomia para definir seus padrões de qualidade e contratar educadores. No entanto, essa suposta liberdade, longe de garantir melhorias no ensino, frequentemente leva à precarização da educação. Muitas instituições, pressionadas por restrições orçamentárias e pela necessidade de se manterem competitivas, acabam reduzindo investimentos em infraestrutura, materiais didáticos e na valorização dos professores. Além disso, a falta de regulamentação mais rigorosa abre espaço para critérios de qualidade arbitrários, que priorizam interesses financeiros em vez do compromisso com uma formação sólida e crítica. Como resultado, essa lógica não promove igualdade de oportunidades, mas amplia desigualdades, criando um cenário no qual poucos têm acesso a uma educação de excelência, enquanto a maioria enfrenta um ensino cada vez mais fragilizado e excludente.

A desregulamentação geralmente implica uma redução na interferência direta do governo na administração das instituições educacionais. Isso pode significar menos supervisão sobre como as escolas são geridas, como os fundos são utilizados e como os resultados educacionais são avaliados, por exemplo. De acordo com Laval (2019, p. 116), a desregulamentação tende a “abrir cada vez mais espaço dentro da escola aos interesses particulares e aos financiamentos privados, tanto de empresas como de indivíduos”. Assim, a falta de regulamentação dificulta a responsabilização das instituições educacionais, tornando mais difícil para os governos e para o público garantir que todas as escolas ofereçam uma educação que vá além das ideias neoliberais.

As práticas de gestão privada podem ser introduzidas nas escolas públicas, o que pode incluir a implementação de modelos de gestão baseados em desempenho, em que a eficácia dos administradores e professores é avaliada com base em resultados mensuráveis, como

¹⁵ Um exemplo recente dessa "grande onda de privatizações" é a venda da empresa de energia de São Paulo para a ENEL, cuja gestão tem enfrentado críticas severas, incluindo os recorrentes apagões no estado e as "graves falhas" apontadas pelo Tribunal de Contas na distribuição de energia (BBC, 2024).

notas de testes padronizados e taxas de graduação. Esse modelo de avaliação reforça uma lógica competitiva dentro do ambiente escolar, aproximando sua gestão dos princípios empresariais¹⁶.

De acordo com Laval (2019), essa incorporação de práticas do setor privado no sistema educacional promove a transformação da escola em uma empresa, fomentando a competição não apenas entre os discentes, mas também entre os docentes. Essa dinâmica se alinha à lógica de mercado, na qual a eficiência e o desempenho mensurável se tornam os principais critérios para definir a qualidade da educação. Outro exemplo atual é a implementação de sistemas de *vouchers* e modelos de financiamento por desempenho¹⁷. Os sistemas de *vouchers* permitiram que fundos públicos fossem usados para pagar mensalidades em escolas privadas, criando competição entre escolas e incentivando a melhoria da qualidade através da escolha do consumidor (Harvey, 2005). Essa lógica de mercado aplicada à educação encontra ressonância nas ideias defendidas por Paulo Guedes, ex-ministro da Economia do Brasil, que propôs a implementação de sistemas de *vouchers* no país (Veja, 2023). Guedes argumentava que essa abordagem poderia incentivar a competição entre instituições de ensino e melhorar a qualidade educacional por meio da escolha dos consumidores, alinhando-se às diretrizes neoliberais que tratam a educação como um serviço privatizável.

Além disso, o financiamento baseado em resultados, que vincula recursos a métricas de desempenho como resultados de testes padronizados e taxas de graduação se tornaram comum, levando a uma visão estreita da educação onde o valor é medido apenas em termos de retorno financeiro, assim como empresas, deixando de ser um bem comum, público, e adquire cada vez mais o caráter de mercadoria, de bem privado comercializável, sofrendo os condicionamentos da lógica empresarial em termos de gestão e de resultados (Laval, 2019, p. 3).

Sob a lógica Neoliberal, o currículo passou a focar em competências e habilidades diretamente relevantes para o Mundo do trabalho. Isso incluiu a priorização de disciplinas técnicas e profissionais sobre as artes liberais e as ciências humanas, além da formação de parcerias com empresas para alinhar os currículos às necessidades do mercado. Essa transformação foi vista como essencial para preparar os estudantes para um mercado de trabalho competitivo e em constante mudança (Arthur, 2012).

¹⁶ Para mais informações, ver "Algoritmos de destruição em massa", de Cathy O'Neil.

¹⁷ Sistema e modelo que podemos ver aplicado no Chile a partir de 1981 como reforma educacional durante a ditadura de Augusto Pinochet. No Brasil, podemos citar o caso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma iniciativa de “avaliação comparada aplicada de forma amostral a estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países” (Brasil, 2024).

Para Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 198), o Neoliberalismo na educação também se manifesta na promoção de um currículo de modo que sua vinculação “não permite uma escolha assim tão livre, de modo que o interesse da criança é produzido por intervenções do professor”, embora aparentemente ofereça liberdade de escolha, acaba por orientar os interesses dos estudantes por meio das intervenções dos professores. Essa estrutura curricular frequentemente prioriza disciplinas técnicas e aplicadas em detrimento das humanidades e ciências sociais, refletindo a lógica de mercado que valoriza o imediato retorno econômico sobre o desenvolvimento humano.

Bauman (2008) e Dardot e Laval (2016) complementam essa análise ao discutir a transformação da educação em um produto de consumo. Nesse contexto Neoliberal, a educação passa a ser vista como um investimento pessoal com o objetivo de melhorar a empregabilidade e a posição no mercado. Essa visão mercantilista da educação reforça a priorização das disciplinas que têm aplicação direta no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que molda a relação entre estudantes e instituições. Com o foco crescente na satisfação do cliente e na empregabilidade, as instituições de ensino superior adaptam seus currículos e serviços para atrair e reter estudantes, que são tratados como clientes (Dardot e Laval, 2016; Laval, 2019).

Essa abordagem, no entanto, pode ser questionada ao considerarmos a educação como um direito humano fundamental e um bem público, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 (Brasil, 1988, art. 205). Em vez de se limitar a preparar os estudantes para o mundo do trabalho, a educação deve ser valorizada por seu próprio mérito, promovendo o desenvolvimento intelectual, emocional e social dos indivíduos.

Harvey (2005) revela como as reformas Neoliberais têm contribuído para o desmantelamento progressivo da educação pública, com cortes significativos nos investimentos. Esse declínio no financiamento resulta em uma crescente desigualdade entre instituições públicas e privadas, onde as primeiras são frequentemente obrigadas a competir em condições desiguais. A ênfase em métricas de mercado, como testes padronizados e rankings, transforma a educação em um produto, no qual o sucesso é medido por resultados quantitativos, e não pela qualidade do processo educativo. Essa lógica competitiva não apenas prejudica a estrutura educacional como um todo, mas também se reflete diretamente nas condições de trabalho dos docentes.

Podemos afirmar que as políticas Neoliberais contribuem para a precarização do trabalho docente, uma vez que promovem uma visão de educação baseada em princípios de mercado, onde a eficiência e a redução de custos se sobrepõem à valorização dos profissionais. Nesse

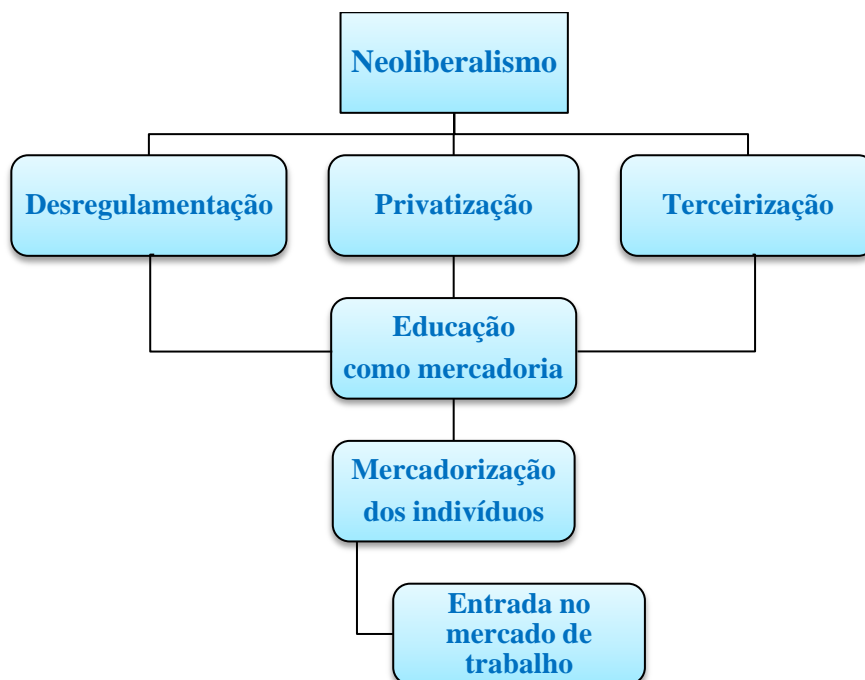
cenário, o professor deixa de ser reconhecido como um agente essencial na formação dos estudantes e passa a ser tratado como um recurso a ser gerenciado, contratado temporariamente e com baixos salários. Essa lógica transfere a responsabilidade pelo sucesso educacional para o indivíduo — tanto o aluno quanto o professor — desconsiderando as condições estruturais e sociais envolvidas. Assim, a desvalorização da carreira docente se torna parte de uma estratégia mais ampla de enxugamento do Estado e privatização dos serviços públicos, caracterizando a racionalidade Neoliberal (Laval, 2019; Dardot e Laval, 2016). Além disso, a introdução de novas tecnologias e métodos de ensino baseados em desempenho aumenta a pressão sobre os professores e estudantes para alcançarem resultados mensuráveis. Essa pressão pode levar à superficialidade no ensino, com foco em passar nos exames em vez de desenvolver um pensamento crítico.

Sob essa ótica, os alunos são responsabilizados por seu desempenho, independentemente das condições sociais e econômicas que os cercam. A meritocracia, amplamente promovida pelo Neoliberalismo, desconsidera as desigualdades estruturais que influenciam o desempenho acadêmico, reforçando, assim, a exclusão e a segregação social.

Dessa forma, a educação passa a ser vista como um investimento individual para o sucesso no mercado de trabalho, e não mais como um direito social e coletivo. Essa transformação altera a dinâmica da relação entre estudantes e instituições, com um foco crescente na satisfação do cliente e na empregabilidade (Dardot e Laval, 2016). A educação é moldada para atender às demandas do mercado, com cursos e programas sendo desenvolvidos para atrair estudantes que buscam melhorar suas perspectivas de emprego.

A ênfase no retorno financeiro da educação leva as instituições a priorizarem atividades lucrativas em detrimento da formação crítica e cidadã dos estudantes (Arthur, 2012). Isso resulta em uma educação que favorece o desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas, mas negligencia a formação integral do indivíduo. Essa lógica reflete os pilares fundamentais do neoliberalismo, que moldam a maneira como a educação é estruturada e vivenciada.

Como ilustrado pela Figura 4, o Neoliberalismo opera por meio de processos interligados, como desregulamentação, privatização e terceirização, que transformam a educação em uma mercadoria. Essa mercantilização, por sua vez, repercute na visão dos indivíduos como "capital humano" a ser explorado no mercado de trabalho.

Figura 4 - Neoliberalismo na educação

Fonte: elaborado pelo autor.

A Figura 4 evidencia como esses pilares estruturais do Neoliberalismo culminam na redução da educação a um instrumento de formação para o mercado de trabalho. A lógica mercadológica prioriza habilidades que geram retorno econômico imediato, enquanto desestimula a continuidade acadêmica e minimiza o valor de uma educação voltada à cidadania e à justiça social.

Como acentua Laval (2019, p. 19), “acima de tudo, o gasto com a educação deve ser ‘rentável’ para as empresas usuárias do ‘capital humano’”. Isso reforça a visão da educação como um meio para fins econômicos, enquanto a formação integral e emancipatória dos sujeitos é relegada a um segundo plano.

Nesse sentido, a mercantilização da educação compromete a qualidade do ensino (e a busca por justiça social e cidadania), pois as instituições passam a priorizar atividades lucrativas em detrimento da formação crítica e cidadã dos estudantes (Dardot e Laval, 2016). Essa lógica de mercado na educação promove a desigualdade social e a exclusão, uma vez que os recursos educacionais passam a ser acessíveis apenas para aqueles que podem pagá-los. Esse cenário não apenas reforça as desigualdades já existentes, como também limita o acesso à educação de qualidade a uma parcela privilegiada da população, perpetuando a reprodução de hierarquias sociais. A educação, que deveria ser um espaço de promoção da igualdade e da justiça social, torna-se um mecanismo de estratificação econômica, em que os

menos favorecidos são excluídos de oportunidades significativas de ascensão social. Essa dinâmica evidencia como o valor da educação, sob o Neoliberalismo, é reduzido à sua capacidade de atender às demandas do mercado, desconsiderando sua função emancipadora e democrática.

A transformação da educação em uma mercadoria não só enfraquece o papel do cidadão como participante ativo em uma democracia, mas também contribui para a formação de uma sociedade de consumidores, conforme argumenta Bauman (2008). Nessa sociedade, o valor do indivíduo é medido pela sua capacidade de consumir, o que relega a cidadania ativa a um segundo plano. Sob essa lógica, a educação deixa de ser um meio para a emancipação crítica e passa a ser vista como um produto a ser adquirido, moldado pelas demandas do mercado (Dardot e Laval, 2016; Laval, 2019). Isso reflete diretamente na EF, em que o foco se desloca da formação de cidadãos críticos para a criação de consumidores eficientes (Mazzi e Baroni, 2021). Na próxima seção, analisamos como o Neoliberalismo influencia a EF, transformando-a em um instrumento que reforça essa mentalidade de consumo e perpetua o individualismo econômico.

3.3 Neoliberalismo e Educação Financeira

Nas últimas décadas, o Neoliberalismo se firmou como a principal força modeladora das políticas econômicas e sociais no mundo. Mais do que uma simples doutrina econômica, como discutido, o Neoliberalismo tem se revelado uma lógica abrangente, que permeia as diversas esferas da vida social, incluindo não apenas a economia, mas também a cultura, a política e, de maneira significativa, a educação (Dardot e Laval, 2016; Laval, 2019). O impacto dessa lógica nas instituições educacionais é profundo, transformando o espaço educativo em um local de reprodução dos valores de mercado. É nesse cenário que a EF adquire um papel central, ao ser instrumentalizada como ferramenta para a internalização desses valores nos indivíduos.

Quando observamos as consequências do Neoliberalismo na educação, notamos que as práticas pedagógicas voltadas à EF não estão alheias a essas influências. Longe de ser uma disciplina neutra ou meramente técnica, a EF, sob o prisma Neoliberal, é estruturada para moldar comportamentos e mentalidades que se alinhem à lógica do mercado. Assim, incentiva-se a ideia de que o sucesso financeiro depende exclusivamente das decisões individuais, desconsiderando as desigualdades estruturais e os mecanismos de poder que limitam essas escolhas.

Dentro desse contexto, a EF se torna um dos instrumentos que perpetua a hegemonia das elites econômicas, conforme aponta Arthur (2012). O autor descreve a EF, destacando-a nesse campo de estudo, em vez de ser um espaço de crítica e emancipação, frequentemente serve para reforçar os interesses do capital. Isso se dá ao promover valores como a austeridade, a responsabilização individual e a aceitação das desigualdades como resultado natural das escolhas pessoais.

Ao inserir a EF nesse sistema de controle social, Arthur (2012) nos leva a refletir sobre como o Neoliberalismo se apropria das práticas educativas para consolidar sua própria lógica. Nesse processo, a EF deixa de ser uma ferramenta de ensino e passa a atuar como um veículo ideológico que naturaliza as desigualdades econômicas e sociais, ao mesmo tempo em que limita a capacidade de os cidadãos formularem alternativas ao projeto Neoliberal. Dessa forma, a EF, sob a influência do Neoliberalismo, é concebida como um

elemento no aparato hegemônico da classe capitalista, que junto a outros elementos permite à classe capitalista ocultar e reinterpretar sua exploração da classe trabalhadora, obter consentimento para essa exploração e neutralizar a capacidade dos cidadãos de formular e implementar alternativas ao projeto neoliberal (Arthur, 2012, p. xi-xii, tradução nossa).

A partir dessa citação, podemos entender que o autor posiciona a EF dentro de um sistema maior de dominação e controle social, de modo que o Neoliberalismo atua não apenas como uma orientação econômica, mas também como uma força ideológica que permeia as práticas educativas. Ao definir a EF como um "elemento no aparato hegemônico da classe capitalista", Arthur (2012, p. xi-xii) sugere que o ensino dessa disciplina não é neutro; ao contrário, é um veículo por meio dos quais valores neoliberais são transmitidos e reforçados.

Essa perspectiva crítica desafia a visão tradicional da EF como uma ferramenta de empoderamento individual. Em vez disso, Arthur (2012) propõe que ela serve, na prática, para consolidar as estruturas de poder existentes, ao mesmo tempo em que mascara as contradições inerentes ao capitalismo Neoliberal. Por meio desse processo, a EF pode tornar-se um meio de garantir a conformidade social, limitando o espaço para que os cidadãos concebam e lutem por alternativas ao *status quo* Neoliberal.

Arthur (2012) também aponta para as reformas educacionais que, ao alinharem os currículos às necessidades do mercado financeiro, incorporam a lógica do capital na formação dos cidadãos. Tais reformas, que incluem a promoção de políticas de austeridade e a privatização de programas educacionais, exemplificam como o Neoliberalismo não apenas

influencia, mas molda ativamente a educação de maneira a servir aos interesses do mercado. Dessa forma, a educação é reconfigurada para produzir sujeitos que operem dentro dos limites impostos por essa racionalidade econômica, política e social.

Essas questões levantam a necessidade de uma análise mais profunda sobre como a EF é estruturada e sobre quais valores ela está realmente promovendo. Ao entender a EF como um campo permeado por conflitos ideológicos, é possível começar a questionar e reformular suas práticas pedagógicas para que possam verdadeiramente emancipar os cidadãos, em vez de perpetuar o ciclo de exploração e consentimento (Arthur, 2012).

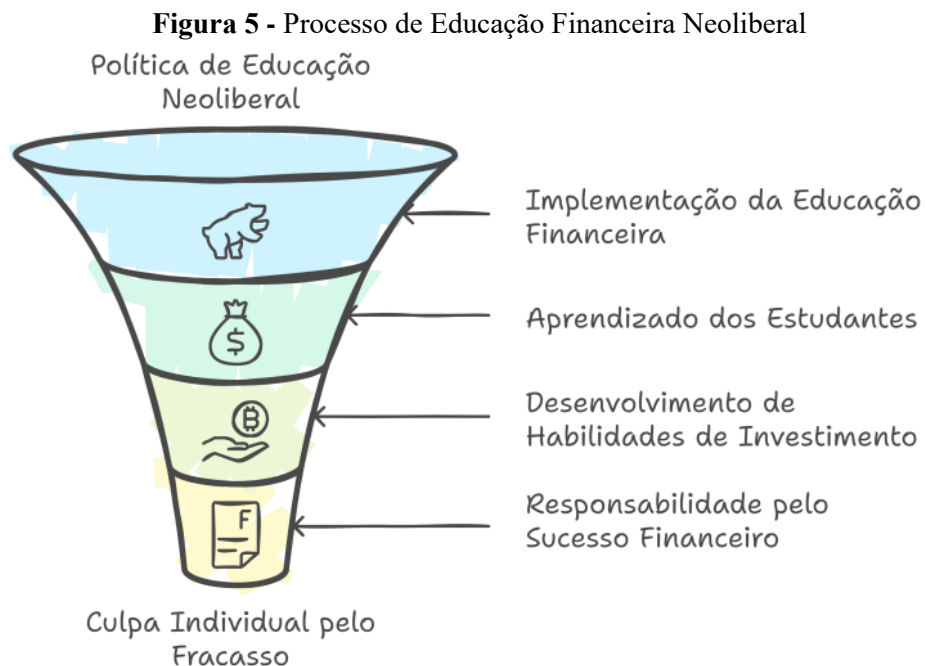
Essa discussão nos leva a refletir sobre o impacto que tais reformas Neoliberais têm tido no campo da EF e sobre as implicações dessas mudanças na formação crítica dos cidadãos, especialmente no contexto educacional brasileiro.

As políticas Neoliberais transformam a EF em um produto comercializável (Harvey, 2005). Nesse contexto, os programas de EF são desenvolvidos e promovidos por instituições financeiras, com o objetivo de “ampliar o aprendizado de matemática e permitir aos estudantes construir uma relação melhor com o dinheiro ao longo da vida” (São Paulo, 2024, s.p). Essa abordagem foca na responsabilidade individual, sugerindo que o sucesso financeiro depende principalmente das escolhas pessoais.

Com essa abordagem, a EF pode estar se direcionando para uma visão comercial em vez de educacional. Quando empresas privadas estão envolvidas no desenvolvimento do currículo, há o risco de que a EF se torne uma ferramenta de marketing, promovendo produtos e serviços específicos.

A perspectiva Neoliberal na EF pode levar a “um papel passivo do cidadão, a quem cabe apenas consumir os produtos financeiros, e da melhor forma possível” (Mazzi e Baroni, 2021, p. 40), marginalizando discussões sobre desigualdade econômica e justiça social. Ao enfatizar a competência individual e a eficiência do mercado, a EF Neoliberal frequentemente negligencia a necessidade de uma compreensão crítica das forças estruturais que moldam tanto o comportamento financeiro quanto as oportunidades econômicas dos indivíduos.

Saraiva (2017) observa que a EF voltada à responsabilidade individual pode reforçar sentimentos de culpa e vergonha entre aqueles que enfrentam dificuldades financeiras. Em vez de abordar as causas sistêmicas da dívida e da pobreza, essa abordagem transfere a responsabilidade exclusivamente para os indivíduos, desconsiderando as desigualdades estruturais que perpetuam essas condições. A Figura 5 ilustra esse processo, evidenciando como as políticas de EF Neoliberal conduzem os estudantes a uma visão individualista.



Fonte: produzido pelo autor.

A Figura 5 retrata a progressão de uma política pública Neoliberal que, ao implementar programas de EF, conduz os estudantes por etapas que enfatizam o aprendizado técnico e o desenvolvimento de habilidades de investimento, até culminar na internalização da responsabilidade individual pelo sucesso financeiro. Essa abordagem obscurece os fatores estruturais e sociais que condicionam as oportunidades econômicas, reforçando uma narrativa que culpa o indivíduo pelo fracasso financeiro. Tal perspectiva sustenta a lógica Neoliberal, que prioriza a autonomia individual como solução para problemas que, na realidade, demandam respostas coletivas e sistêmicas.

Assim, a EF Neoliberal, muitas vezes, ignora as desigualdades estruturais e sistêmicas que afetam a capacidade dos indivíduos de alcançar a segurança financeira. Ao simplificar os desafios financeiros para o nível das decisões individuais, essa forma de educação falha em preparar os indivíduos para compreender e enfrentar crises econômicas sistêmicas. A ênfase na responsabilidade individual desvia a atenção das causas estruturais das desigualdades socioeconômicas.

A participação cívica e a responsabilidade social são frequentemente substituídas pela ideia de consumo informado. Essa mudança reduz a capacidade dos indivíduos de atuarem como protagonistas na transformação social e econômica, ao restringir suas ações a escolhas de consumo.

Podemos notar também uma tendência do Estado em desviar a atenção das causas

estruturais das desigualdades econômicas, movimentando os cidadãos a acreditarem que a culpa do fracasso é individual e não estrutural (Arthur, 2012). No entanto, uma EF deve incluir a análise crítica das estruturas econômicas e promover a justiça social e a equidade. Uma abordagem crítica da EF deve capacitar os indivíduos a entender e enfrentar as desigualdades sistêmicas que influenciam suas vidas.

Dardot e Laval (2016, p. 308) argumentam que a mercantilização em geral compromete a capacidade dos indivíduos de entender e desafiar as injustiças econômicas ao exporem que “essa prioridade que se dá à dimensão da eficiência e ao retorno financeiro elimina do espaço público qualquer concepção de justiça”. Dessa forma, salientamos que a lógica de mercado na educação promove a desigualdade social e a exclusão, uma vez que os recursos educacionais passam a ser acessíveis apenas para aqueles que podem pagá-los. A EF Neoliberal, assim, perpetua as desigualdades existentes em vez de combatê-las.

O Neoliberalismo busca a mercantilização da educação e a promoção da gestão financeira pessoal servindo para perpetuar uma visão de mundo onde o sucesso é visto como fruto exclusivo do esforço individual, enquanto as falhas são atribuídas à falta de competência ou iniciativa pessoal.

Por exemplo, assim como a educação é transformada em um produto de consumo otimizado para melhorar a empregabilidade, a EF, em muitos contextos influenciados pelo Neoliberalismo, é moldada para preparar os indivíduos a se tornarem competidores eficientes no mercado financeiro. Essa abordagem, centrada na aquisição de habilidades práticas como orçamento, poupança e investimento, promove a ideia de que o sucesso financeiro é resultado direto das escolhas individuais e da capacidade de competir eficazmente no mercado. Todavia, essa perspectiva ignora as desigualdades estruturais que afetam tanto o acesso à educação quanto as oportunidades financeiras.

Essa visão da EF como preparação para a competição no mercado financeiro está enraizada na lógica Neoliberal que enfatiza o indivíduo como responsável pelo seu próprio destino econômico. Arthur (2012) critica essa abordagem, apontando que ela naturaliza a competição e perpetua a crença de que a segurança financeira pode ser alcançada unicamente por meio do comportamento racional e estratégico no mercado. Ao focar exclusivamente em habilidades financeiras práticas, essa forma de educação negligencia a análise crítica das estruturas econômicas e sociais que criam e sustentam a desigualdade. Em vez de empoderar os cidadãos para compreender e desafiar essas estruturas, a EF, sob a influência Neoliberal, tende a reforçar a conformidade com as normas de mercado, limitando a capacidade dos indivíduos de questionar o *status quo* e de atuar como agentes de mudança social. Nesse

sentido, Arthur (2012, p. 39, tradução nossa) argumenta que:

Os cidadãos, portanto, não devem ser concebidos como indivíduos interessados apenas em si mesmos em competição com os outros, mas sim como indivíduos que têm o dever de promover um ambiente social no qual possam perseguir suas próprias concepções privadas do bem dentro de alguma concepção coletiva abrangente do bem, que seja compreendida e possa ser alterada pelos cidadãos (uma situação que não temos nas sociedades capitalistas (neo)liberais).

Essa crítica reforça a necessidade de repensar a EF como um campo que vai além da eficiência econômica individual, promovendo uma compreensão coletiva e crítica das condições sociais e econômicas que moldam a vida dos cidadãos.

Além disso, o pensamento de sempre se promover e competir, pilar do neoliberalismo segundo Harvey (2005), permeia ambos os contextos. No ambiente educacional, isso se manifesta na pressão para se destacar academicamente e profissionalmente. Na esfera da EF, essa mesma pressão é refletida na necessidade de se destacar na gestão financeira pessoal, perpetuando a lógica do indivíduo como empreendedor de si mesmo.

O Neoliberalismo tem moldado a EF ao promover a responsabilidade individual e a adaptação ao mercado, ao mesmo tempo em que desvia a atenção das desigualdades sistêmicas. Dessa forma, necessitamos de uma EF que auxilie os indivíduos a entenderem e enfrentarem os desafios econômicos de maneira coletiva e transformadora. Promover uma EF numa perspectiva crítica e emancipatória é essencial, pois, como destacam Menecucci e Mazzi (2024), uma educação verdadeiramente emancipatória deve ir além da simples transmissão de conhecimentos técnicos e financeiros. Ela deve capacitar os indivíduos a desenvolverem uma consciência crítica, permitindo-lhes reconhecer e questionar as estruturas sociais e econômicas que perpetuam desigualdades. Assim, essa EF crítica e emancipatória não só ajuda os indivíduos a gerenciar suas finanças pessoais, mas também os capacita a participar ativamente na criação de um sistema social mais justo e equitativo.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, apresentamos a abordagem qualitativa que orienta esta pesquisa, enfatizando seu potencial para interpretar as experiências e as percepções dos participantes de pesquisa de maneira mais aprofundada. Em seguida, descrevemos o percurso metodológico adotado, detalhando as mudanças ocorridas na formulação da pergunta diretriz ao longo do processo investigativo. Também, apresentamos os participantes e o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, evidenciando como esses elementos se conectam à construção dos dados e à análise proposta.

4.1 Pesquisa Qualitativa

Ao realizarmos uma pesquisa, deparamo-nos com inúmeros caminhos que podem ser percorridos e, em cada caminho, vemo-nos com outras inúmeras escolhas a serem tomadas. Dessa forma, descrever e explicar da maneira mais detalhada possível o caminho que percorremos é algo que julgamos ser primordial para uma melhor leitura e entendimento sobre como se deu a pesquisa, desde a inspiração do autor até as suas considerações finais.

Corroborando essa ideia e necessidade de rigorosa descrição do caminho metodológico, Borba e Araújo (2019, p. 25) salientam que “pesquisas realizadas segundo a abordagem qualitativa nos fornecem informações mais descritivas, que primam pelo significado dado as ações”. Com isso, mais do que uma descrição rigorosa e produção de dados, a pesquisa qualitativa busca o entendimento e significado dado a tais ações.

Assim, buscamos o que Goldenberg (2013, p. 45) traz como objetivação, ou melhor, um “esforço controlado de conter a subjetividade. Trata-se de um esforço porque não é possível realizá-lo plenamente, mas é essencial conservar-se essa meta, para não fazer do objeto construído um objeto inventado”. Para isso, descrevemos da maneira mais detalhada possível todos os procedimentos.

Para tanto, com tais tomadas de decisão quanto aos procedimentos, o pesquisador não pode tomar uma postura neutra quanto aos rumos da pesquisa (Goldenberg, 2013), pois, frequentemente, a voz do autor dialoga com a voz teórica da abordagem metodológica escolhida, necessitando de uma coerência entre a base referencial escolhida e o objetivo da pesquisa. Assim, por se tratar de uma pesquisa que discute Educação Matemática, a abordagem necessita ser coerente com as visões de educação e do conhecimento a ser produzido durante todo o processo entre pesquisa e pesquisador (Borba; Araújo, 2019).

Como observado, a abordagem qualitativa remete a uma subjetividade, pois está passível de exposição das sensações e opiniões do autor de uma forma não neutra, mas que, em paralelo, tenha coerência entre essas vozes internas com as vozes externas, ou seja, a voz do autor e do referencial teórico (Borba; Araújo, 2019).

Exposto isso, segundo Borba e Araújo (2019, p. 86), a pesquisa qualitativa reconhece

(a) a transitoriedade de seus resultados; (b) a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; (c) a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; (d) que a constituição de suas compreensões dá-se não como resultado, mas numa trajetória em que essas mesmas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re)configuradas; e (e) a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas.

Indo ao encontro dessa ideia, Goldenberg (2004, p. 55) evidencia que a pesquisa qualitativa “depende da biografia do pesquisador, das opções teóricas, do contexto mais amplo e das imprevisíveis situações que ocorrem no dia-a-dia da pesquisa”, retomando e reforçando a ideia de que tal abordagem metodológica precisa se manter coerente em meio a diversas opções de caminhos possíveis.

Ao enaltecermos o item (e), supracitado, salientamos que não há um modo único de se pesquisar (Bicudo, 2012), tendo em vista que “pesquisar configura-se como buscar compreensões e interpretações significativas do ponto de vista da interrogação formulada” (Bicudo, 1993, p. 18). Interrogação essa que retrata situações durante o decorrer da pesquisa e as opções teóricas do autor.

Essa interrogação é o que move a pesquisa, indicando para onde o olhar do pesquisador está focando (Bicudo, 2012). Dessa forma, podemos compreender que uma pesquisa qualitativa necessita “ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e, andar outra vez e outra ainda [...]” (Martins *apud* Bicudo, 1993, p. 24). Com isso, o pesquisador sempre deve olhar para sua interrogação durante todo o processo, de modo que não se perca na subjetividade e se permaneça coerente quanto às vozes da pesquisa.

Percebemos, ainda, nesta pesquisa, a caracterização do *design* emergente, que, segundo Alves-Mazzoti (1998), caracteriza-se pela flexibilidade e adaptação contínua durante o processo de pesquisa podendo alterar, inclusive, seu foco e seus objetivos. O *design* emergente nos mostra que a pesquisa é viva e que vai se constituindo e se reformulando

conforme o pesquisador interage com os participantes envolvidos.

Na pesquisa aqui relatada, destacamos o modo como a pergunta diretriz foi sendo repensada e reformulada conforme o tempo foi passando, influenciada pelos estudos teóricos, interesses do pesquisador e, o principal motivo no nosso caso, a influência dos participantes.

Concluindo, a opção pela abordagem qualitativa se dá conforme discutido por Goldenberg (2013): a pesquisa qualitativa envolve um esforço controlado para conter a subjetividade, reconhecendo ao mesmo tempo sua inevitabilidade. Isso permite uma abordagem equilibrada entre a subjetividade do pesquisador e a necessidade de rigor científico.

Assim, reiteramos que esta pesquisa busca refletir sobre a pergunta diretriz "Quais características do discurso neoliberal são mobilizadas nas discussões sobre tópicos de EF, entre professores de diferentes áreas do conhecimento?", assume como paradigma a abordagem qualitativa, pelos motivos discutidos anteriormente.

Nesse sentido, ao explorar as interações e debates entre professores de diferentes áreas do conhecimento, nosso objetivo é captar as nuances, percepções e significados que os sujeitos atribuem aos tópicos de EF. Esse foco em interpretações subjetivas e na compreensão dos significados individuais e coletivos reforça a necessidade de uma abordagem qualitativa. A potencialidade dessas discussões não pode ser apreendida de forma completa por outros métodos, uma vez que a qualidade da interação e o sentido atribuído pelos participantes são centrais para a compreensão dos fenômenos investigados.

Além disso, a natureza emergente desta pesquisa se alinha com o conceito de *design* emergente discutido por Alves-Mazzotti (1998). À medida que o estudo avança, novas questões e temas relevantes podem surgir a partir das interações entre os participantes, exigindo flexibilidade e adaptação contínua no processo de investigação. Essa capacidade de responder a mudanças e reformulações no foco da pesquisa, conforme influenciado pelas interações e contextos dos professores, põe em evidência a vitalidade e o dinamismo da abordagem qualitativa.

Dada a complexidade das discussões sobre EF, especialmente em um ambiente Neoliberal, nossa pesquisa não se limita à verificação de hipóteses preestabelecidas. Bem além disso, reconhece a impossibilidade de neutralidade completa e a inevitabilidade da subjetividade, como enfatizado por Goldenberg (2013). Assim, esta investigação não busca apenas mapear opiniões, mas compreender como as visões de mundo, experiências profissionais e perspectivas pessoais dos professores influenciam suas discussões sobre EF.

Por fim, a escolha pela abordagem qualitativa também se justifica pela necessidade de coerência metodológica com os objetivos da pesquisa. Buscamos, por meio desta pesquisa,

não apenas descrever as discussões, mas compreender como as diferentes áreas de conhecimento, experiências e contextos sociopolíticos dos professores influenciam suas perspectivas sobre os temas de Educação Financeira. Essa abordagem permite explorar, de forma aprofundada, as múltiplas dimensões e nuances presentes nas discussões emergentes, respeitando a complexidade e a riqueza dos discursos dos professores.

4.2 Mudanças da pergunta diretriz

Segundo Borba e Araújo (2006, p. 26), “todo o processo de construção da pergunta faz parte da própria pergunta”. De fato, é comum que as pesquisas passem por mudanças e esse processo, de contar essa estória sobre como o projeto foi se alterando, é parte que julgamos ser importante, pois transparece a evolução da pesquisa e do pesquisador.

Assim, nossa pesquisa se fez pelo caminhar ao redor da pergunta diretriz, “sempre buscando todas as suas dimensões e andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões e outra vez...” (Martins *apud* Bicudo, 1993, p. 18). Dessa forma, com o desenvolvimento desta pesquisa, houve mudanças de perguntas, mas foram elas que nos moveram durante este percurso, de modo que ela e os dados fossem alinhados.

Esclarecido esse ponto, acentuamos que, antes de iniciarmos a produção de dados, percebemos que esta pesquisa possuía o potencial de se integrar ao projeto maior intitulado 'Itinerários Formativos e a Modelagem Matemática no Novo Ensino Médio: perspectivas e práticas'¹⁸. Dessa forma, nossa pesquisa se torna uma parte integrante desse projeto mais amplo.

Com a decisão de interligar a pesquisa aqui relatada com tal Projeto, algumas mudanças estruturais foram necessárias. A primeira e mais relevante, foram os sujeitos de pesquisa, que agora seriam os professores bolsistas do Projeto maior. A segunda é o *locus* da pesquisa, que nesse momento, passou a se desenvolver em uma das escolas onde os bolsistas eram professores. A terceira, por fim, dizia respeito à pergunta de pesquisa que, naquele momento, após algumas modificações ficou como se segue:

Como os professores do Novo Ensino Médio da rede estadual pública de São Paulo, responsáveis por Itinerários Formativos, articulam tópicos da Educação Financeira com sua prática docente?

Foi com essa pergunta diretriz que fomos à escola para iniciar o próximo passo da

¹⁸ Projeto Fapesp n. 2022/05760-2.

pesquisa, a produção dos dados. Entretanto, no decorrer desse processo de produção, notamos que a busca por articular tópicos da Educação Financeira com a prática docente não ocorreu de fato, então, optamos por adequar a pergunta de pesquisa para:

Quais discussões emergem entre professores de diferentes áreas do conhecimento ao discutirem tópicos da Educação Financeira?

Essa é a pergunta que nos moveu nos últimos encontros realizados na produção de dados. Mas, antes de dispor acerca do que fizemos, ambientaremos o local em que a pesquisa foi realizada e os sujeitos que participaram dela.

Entretanto, ao final da análise dos dados, percebemos que a pergunta diretriz utilizada nos últimos encontros realizados na produção de dados, embora tivesse nos permitido explorar relevantes discussões entre os professores, não contemplava plenamente a complexidade dos discursos observados. Durante a análise, deparamo-nos com uma significativa presença de elementos relacionados ao discurso neoliberal que permeavam de forma expressiva as discussões sobre tópicos de Educação Financeira.

Essa constatação, inclusive, foi destacada durante a qualificação por nossa banca avaliadora, que sugeriu a necessidade de revisar a pergunta diretriz para melhor contemplar as nuances dos dados produzidos. Assim, após ponderações e revisões, a pergunta foi reformulada para:

Quais características do discurso neoliberal são mobilizadas nas discussões sobre tópicos de Educação Financeira, entre professores de diferentes áreas do conhecimento?

Com essa reformulação, encerramos o processo de análise dos dados, ampliando o olhar crítico sobre os discursos mobilizados e proporcionando uma abordagem mais alinhada ao objetivo final desta pesquisa. A nova pergunta diretriz, portanto, não apenas reflete a evolução da investigação, mas também reafirma o compromisso em aprofundar o entendimento sobre a relação entre a Educação Financeira e as influências neoliberais que a permeiam.

4.3 Local e participantes da pesquisa

Uma vez delimitada a parceria com o Projeto maior supracitado, fomos até a escola onde seria desenvolvida a produção de dados, com o objetivo de conhecê-la e de ter um primeiro contato com os docentes participantes. Com a finalidade de facilitar a escrita e ao mesmo tempo manter o sigilo das escolas e participantes, iremos denominar as escolas como sendo:

Escola B e Escola V¹⁹.

Nosso primeiro contato presencial ocorreu na Escola V, especificamente na biblioteca, que também era o local onde os docentes costumavam se reunir para os encontros do Projeto FAPESP, sendo, portanto, um ambiente familiar a todos. Nesse primeiro contato, conversamos sobre quem somos nós, o que os docentes esperavam para os encontros e, principalmente, escolhermos um horário para realizá-los. Entretanto, devido a demandas internas e externas dos docentes, não encontramos um horário em que conseguiríamos estar reunidos em uma das escolas.

Devido a esses fatos, optamos por realizar nossos encontros semanais pela plataforma do *Google Meet*²⁰, para que todos pudessem participar. Porém, ainda assim enfrentamos problemas dos mais diversos, os quais citamos na seção seguinte.

Quanto aos sujeitos desta pesquisa, tivemos quatro professores que lecionam na Escola B ou na Escola V. Devemos enaltecer que quatro desses docentes são responsáveis por diferentes itinerários formativos em suas respectivas escolas²¹, não sendo a Educação Financeira um deles. Além desses, contamos com a presença de dois supervisores²² e uma docente externa das escolas B e V, sendo a coordenadora do Projeto FAPESP.

A seguir, temos os pseudônimos de cada um dos participantes²³, além de sua formação inicial.

Quadro 6 - Formação inicial dos docentes participantes dos encontros.

Nome	Formação Inicial	Idade
Dandara	Licenciatura Plena em Matemática	32 anos
Bruna	Licenciatura em Química e em Pedagogia	32 anos
Vitória	Bacharel em Engenharia de Alimentos, com complementação em Química	29 anos
Luiza	Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática	55 anos
Rodrigo	Bacharel em Administração	33 anos
Vinicius	Licenciatura Plena em Matemática e em	49 anos

¹⁹ Nome alterado das escolas devido ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

²⁰ Disponível em: <https://meet.google.com>. Acesso em: 07 de abr. de 2024.

²¹ Segundo Brasil (2018, p. 475), tais itinerários devem ser “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, informações importantes e relevantes devido a relação com o Projeto maior.

²² Profissional que exerce funções de acompanhamento e supervisão das atividades pedagógicas e administrativas nas unidades escolares, atuando também na formação continuada dos profissionais da educação, na implementação de políticas educacionais, e garantindo a qualidade do ensino conforme as diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação (Diretoria de Ensino - Região de Marília, 2024).

²³ Nome alterado dos participantes devido ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

	Pedagogia	
Helena	Licenciatura em Matemática	46 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Dandara possui Licenciatura Plena em Matemática, sendo professora contratada categoria O²⁴ desde 2020. Bruna é licenciada em Química e em Pedagogia. Além dessa formação inicial, possui pós-graduação em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva, Libras, Psicopedagogia com Ênfase em Diagnóstico Psicopedagógico, Gestão e Liderança Escolar, além de pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Bruna leciona desde 2015.

Vitória possui bacharelado em Engenharia de Alimentos, com complementação em Química. Além disso, realizou uma pós-graduação em Educação Especial, uma segunda em Metodologias e Práticas Educativas no Ensino da Matemática e uma outra em Ensino da Matemática, iniciando suas atividades como docente em 2022.

Luiza fez Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática. Além disso, realizou uma pós-graduação e Especialização em Matemática e uma outra pós-graduação em Gestão Escolar, ademais, leciona desde 1993 e é supervisora desde 2010.

Rodrigo é bacharel em Administração, possuindo uma complementação em Matemática e atualmente está cursando Pedagogia, além disso, é professor contratado da Rede Estadual de Ensino desde 2021.

Vinicius tem Licenciatura Plena em Matemática e em Pedagogia. Ademais, fez mestrado em Educação e Doutorado em Educação Matemática, começando a lecionar em 1999 e é supervisor desde 2022.

Helena possui Licenciatura em Matemática, além de mestrado, doutorado e livre-docência em Educação Matemática. Leciona desde 2001 e atualmente é docente de uma Universidade em São Paulo, local onde realiza estudos e pesquisas na área de Modelagem Matemática e o Novo Ensino Médio.

Com isso, torna-se evidente que trabalhamos com um grupo de professores com formações iniciais diversas. Dentre os participantes, três possuem formação em Licenciatura em Matemática. Atualmente, cada um deles leciona diferentes componentes curriculares, que, no conjunto, incluem Química, Biologia, Matemática, além de Projetos de Vida e Itinerários Formativos. Vale destacar que essas componentes não são ministradas por todos

²⁴ Refere-se a uma modalidade de contratação temporária para professores na rede estadual de ensino de São Paulo, regulamentada pela Lei Complementar nº 1.093, de 2009.

simultaneamente; cada professor é responsável por uma ou mais, conforme sua atuação individual.

4.4 Procedimentos da produção dos dados

Optamos por organizar os encontros de maneira predominantemente semiestruturada, reservando dois deles para que os docentes participantes de pesquisa escolhessem livremente os temas a serem trabalhados e debatidos. No total, realizamos oito encontros. No entanto, após os três primeiros, identificamos a necessidade de um maior direcionamento nas discussões que, em alguns momentos, careciam de foco e aprofundamento. Com isso, reformulamos parte do planejamento, direcionando os encontros 4 e 5 para a produção, desenvolvimento e discussão de planos de aula baseados nos tópicos abordados até aquele momento. Essa reformulação também permitiu reavaliar o cronograma e organizar os três últimos encontros com maior precisão.

Dessa forma, optamos por concentrar as atividades em um único tópico de Educação Financeira, o qual pudesse englobar as discussões anteriores e concomitantemente fomentar novos debates dentro de um eixo temático claro. Essa estratégia visou evitar dispersões e garantir maior aprofundamento dos conteúdos e das discussões realizadas. Além disso, a decisão de incluir a produção e a análise de planos de aula dialoga diretamente com a pergunta diretriz que guiava a produção de dados naquele estágio da pesquisa. Apesar de, posteriormente, essa pergunta ter sido ajustada — tema abordado na seção 4.2 —, essa escolha contribuiu significativamente para o direcionamento das interações com os docentes.

O planejamento detalhado dos encontros, incluindo os temas abordados, os materiais utilizados (além do Google Meet) e uma breve descrição das atividades, está sintetizado no Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Temas dos encontros da produção de dados

Encontro	Tema	Recursos	Breve descrição do planejamento
1	O que é a Educação Financeira?	<i>Site Mentimeter; Site Google Forms.</i>	Produção de um formulário via <i>Google Forms</i> sobre suas percepções de Educação Financeira e utilização do site <i>Mentimeter</i> para criar uma nuvem de palavras, gerando uma discussão inicial sobre o tema.
2	O que é dinheiro?	<i>Site Youtube; Site Google Classroom.</i>	Criação de um documento colaborativo no <i>Google Drive</i> para inserção das representações de "dinheiro" para discussão. Em seguida, assistir cenas do filme "O Preço do Amanhã" e discutir as cenas, seguidas de uma atividade assíncrona sobre o significado de ser milionário.
3	Consumismo e o impacto ambiental	<i>Slides; Site TikTok; Site Revista Piauí.</i>	Mostrar a música "3ª do plural" dos Engenheiros do Hawaii, seguido de discussões sobre consumismo e obsolescência programada, com apoio de um vídeo explicativo do TikTok e artigos sobre o impacto ambiental do consumo excessivo para motivar as discussões.
4	Produção de um plano de aula	-	Dividir os sujeitos em duplas para elaborar planos de aula detalhados. Utilizar salas separadas no Google Meet para facilitar a colaboração síncrona na produção dos planos.
5	Discussão sobre o plano de aula	-	Revisão e discussão detalhada dos planos de aula produzidos no encontro anterior. Apresentação das ideias dos docentes, trocas de feedback e ajustes nos planos conforme o necessário.
6	Salário mínimo: um outro olhar	<i>Slides.</i>	Discussões sobre o conceito e suficiência do salário mínimo no Brasil. Utilizar a legislação histórica e perguntas orientadoras para estimular o debate crítico entre os participantes.
7	Salário mínimo: o cálculo e a desigualdade	<i>Slides; Dados do DIEESE; Site Jornal Hoje; Site Brasil de Fato.</i>	Exploração do cálculo do salário mínimo e da desigualdade econômica. Utilizar os dados do DIEESE e artigos de jornais para fundamentar a discussão.
8	Imposto de renda	<i>Slides; Site Youtube; Site Ministério da economia.</i>	Discutir o imposto de renda, com auxílio de vídeos do YouTube e informações do Ministério da Economia, para tecer debates sobre o impacto fiscal na vida dos cidadãos.

Fonte: dados da pesquisa.

Ressaltamos que os encontros foram acordados para acontecerem todas as terças-feiras, começando às 18h45 e tendo duração prevista de uma hora e trinta minutos sendo realizados pela plataforma do *Google Meet*. Ademais, todos os encontros foram gravados pela própria plataforma. As gravações foram armazenadas no *Google Drive*, acessíveis apenas pelos pesquisadores, para posteriormente serem utilizadas na análise detalhada das discussões e interações entre os participantes. Essa medida permitiu revisitar as conversas, garantindo uma análise mais precisa e a identificação de elementos relevantes para a pesquisa.

Além disso, visando uma melhor comunicação, criamos uma sala no *Google Classroom*²⁵ e um grupo no *Whatsapp*²⁶, para que pudéssemos compartilhar arquivos, documentos, slides, links e demais informações.

4.5 Categorização e organização dos dados

Para realizar a organização e a categorização dos dados, inspiramo-nos em Bogdan e Biklen (1994). Para os autores, a análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 205).

De forma geral, dividimos a organização e a categorização em quatro momentos: 1) Transcrição das falas e organização inicial dos dados; 2) Divisão em unidades manipuláveis e síntese; 3) Procura de padrões; e 4) Descoberta dos aspectos importantes.

No momento 1, utilizamos o site *Riverside*²⁷ para transcrição dos dados e, na sequência, dispomos a transcrição em um documento *Word* para que pudéssemos realizar a primeira síntese das falas e escritas dos docentes (Figura 6).


Figura 6 - Exemplo de síntese da fala usando *Word*

- Fala 1

Vinicius: Para mim não foi não, porque a Educação Financeira é um problema sério. É um tabu, eu prefiro falar de sexo com as crianças do que falar de Educação Financeira.

Helena: Por que é um tabu Vinicius? Fiquei curiosa.

Vinicius: Porque quem vive no boleto... na dívida, como que vai falar de Educação Financeira para alguém? Que jeito gente? Eu acho que eu fico mais tranquilo para falar, o que eu falei, de Educação Sexual do que Educação Financeira.



Lucas Lopes Gueiros De Souza

18:25 Hoje

EF como um tema tabu

²⁵ Ambiente virtual de aprendizagem dentro da plataforma Google Classroom, onde professores podem criar turmas, compartilhar materiais didáticos, atribuir tarefas, e interagir com os alunos de forma organizada. Esse espaço digital permite o gerenciamento de aulas e atividades escolares de maneira acessível e colaborativa, facilitando a comunicação entre docentes e discentes (Google, 2024).

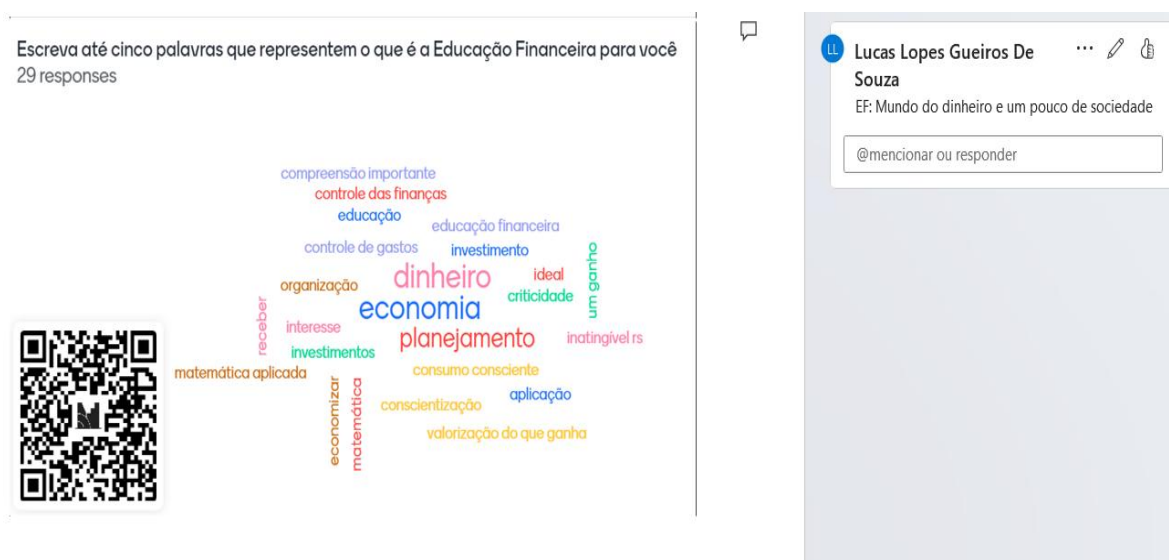
²⁶ Disponível em: <https://web.whatsapp.com/>. Acesso em: 07 de abr. de 2024.

²⁷ Disponível em: <https://riverside.fm/transcription>, acesso em 11 de maio de 2024.

Fonte: dados de pesquisa.

Realizamos esse mesmo movimento para todas as falas e atividades realizadas como evidenciamos, a seguir, na Figura 7.

Figura 7 - Exemplo de síntese de uma atividade



Fonte: dados de pesquisa.

Após essa primeira síntese, copiamos todas as frases que resumiam as atividades escritas ou falas dos docentes e as organizamos em uma tabela no Word. Realizamos, então, a divisão em unidades manipuláveis e a síntese das falas, simplificando cada frase para não perder seu significado. Após esse processo, seguimos para o terceiro momento. Na Figura 8, trazemos exemplos de tais sínteses do processo de organização e categorização apenas dos dados escritos, pois o processo foi análogo para os dados das falas dos docentes.

Figura 8 - Exemplo do momento 2

Fala do participante	Ideia geral que atravessa a fala (primeiras categorias)
P1. “Para mim não foi não, porque a Educação Financeira é um problema sério. É um tabu, eu prefiro falar de sexo com as crianças do que falar de Educação Financeira.”	EF como um tema tabu
P1. “Porque quem vive no boleto... na dívida, como que vai falar de Educação Financeira para alguém? Que jeito gente?”	EF como temática que trata de endividamento
P1. “Eu acho que eu fico mais tranquilo para falar, o que eu falei, de Educação Sexual do que Educação Financeira.”	EF como um tema tabu
P2. “Então, eu também não lecionei a EF, mas eu discutia bastante, fazia bastante reflexão com meus estudantes sobre consumismo, mas aí você vai falar “mas consumismo? eu to falando de EF”, mas eu partia disso, para chegar na questão de finanças, deixava eles falarem bastante...”	EF com foco em consumo e finanças
P2. “Ter controle nas suas finanças, saber poupar, saber esperar [...] para mim a EF é o controle das finanças, o controle da situação”.	EF como controle finanças

Fonte: organizado pelo autor a partir dos dados de pesquisa.

Com a síntese do momento 2, conseguimos notar a repetição de certos termos e, com isso, inauguramos a procura de padrões, a qual se efetivou mediante observação e anotação de todas as frases ou palavras que sintetizavam a fala ou a escrita como mostra a Figura 9:

Figura 9 - Exemplo do momento 3

Temáticas identificadas na coluna da direita da tabela anterior	1ª Convergência
EF como temática que trata de endividamento	EF como finanças e organização pessoal
EF com foco em consumo e finanças	
EF como controle finanças	
EF como controle finanças	
EF como gastar consciente e não se endividar	
Plano de aula para trabalhar sonhos e valor do dinheiro	
Plano de aula para trabalhar consumo e consumismo como a necessidade de comprar	
Plano de aula para trabalhar a necessidade de comprar o mais caro	
Plano de ensino para trabalhar o valor dos produtos	
Preferência em se endividar do que poupar	Organização pessoal e familiar
A subjetividade do dinheiro	
Lazer é uma despesa emergencial	
Lazer é uma despesa emergencial	
Lazer é uma despesa emergencial	
Lazer é necessário, mas não temos tempo ou dinheiro	

Fonte: produzido pelo autor a partir dos dados de pesquisa.

Após o momento 3, chegamos nas seguintes categorias: 1) *EF como finanças e organização pessoal*; 2) *Organização pessoal e familiar*; 3) *Professor x escola*; 4) *Demais percepções sobre EF*; 5) *Desigualdade Social ou Econômica*; 6) *Consumo e consumismo* e 7) *Neoliberalismo*.

Com isso, partimos para o final da organização e da categorização dos dados. Para isso, olhamos para as sete categorias que alaboramos e conseguimos notar que as subcategorias 1) *EF como finanças e organização pessoal* e 2) *Organização pessoal e familiar* compartilham um foco central na gestão financeira individual e familiar, o que reflete uma visão prática e cotidiana da EF. Enquanto as subcategorias 3) *Professor x escola*, 5) *Desigualdade Social ou Econômica*, 6) *Consumo e consumismo* e 7) *Neoliberalismo*, apesar de abordarem aspectos distintos, convergem na discussão sobre como o neoliberalismo influencia as práticas educacionais e as condições de vida tanto no âmbito pessoal quanto profissional dos docentes. Ademais, a categoria 4), *Demais percepções sobre Educação Financeira*, pode ser observada em ambos os caminhos abordados nesta pesquisa, a partir das falas específicas dos sujeitos participantes.

Após a síntese e procura de padrões das subcategorias, chegamos em duas categorias finais, sendo elas 1) *Educação Financeira como organização pessoal e familiar* e 2) *Percepções do impacto neoliberal na vida pessoal e profissional docente*. Essas categorias, já discutidas anteriormente, serão agora apresentadas de forma detalhada por meio de tabelas, permitindo que o leitor compreenda e analise separadamente cada etapa do processo de categorização e organização dos dados.

Tabela 1 – Momento 2: categorização e organização dos dados

Fala do participante	Ideia geral que atravessa a fala (primeiras categorias)
<i>Vinicius “Para mim não foi não, porque a Educação Financeira é um problema sério. É um tabu, eu prefiro falar de sexo com as crianças do que falar de Educação Financeira.”</i>	EF como um tema tabu
<i>Vinicius “Porque quem vive no boleto... na dívida, como que vai falar de Educação Financeira para alguém? Que jeito gente?”</i>	EF como temática que trata de endividamento
<i>Vinicius “Eu acho que eu fico mais tranquilo para falar, o que eu falei, de Educação Sexual do que Educação Financeira.”</i>	EF como um tema tabu
<i>Luiza “Então, eu também não lecionei a EF, mas eu discutia bastante, fazia bastante reflexão com meus estudantes sobre consumismo, mas aí você vai falar “mas consumismo? eu to falando de EF”, mas eu partia disso, para chegar na questão de finanças, deixava eles falarem bastante...”</i>	EF com foco em consumo e finanças
<i>Luiza “Ter controle nas suas finanças, saber poupar, saber esperar [...] para mim a EF é o controle das finanças, o controle da situação”.</i>	EF como controle finanças
<i>Luiza “Acho que uma coisa que caminha junto também com a Educação Financeira, é a importância de levar o conhecimento dos estudantes à questão do marketing, o quanto o marketing está por trás de tudo não é e o quanto ele nos envolve na questão da compra, porque o marketing é muito forte para que você compre.”</i>	Marketing influencia decisões de consumo
<i>Dandara “Organização financeira, reflexão nas compras parceladas e à vista, qual vale mais a pena. Outra reflexão, por que é tão difícil guardar dinheiro e quando tem que pagar boleto nós conseguimos?”</i>	EF como controle finanças
<i>Helena “Acho que isso que a Dandara coloca, é algo que tem uma amiga minha que sempre fala, ela fala assim ‘não, se a gente faz dívida, a gente paga. Mas se a gente tiver que guardar, a gente acaba não guardando’.”</i>	Preferência em se endividar do que poupar
<i>Vinicius “É inatingível [...] acho que nem se eu ver isso, que ficar alguém e me fazer uma lavagem cerebral, eu conseguiria ter uma vida financeira de acordo. Acho que eu sou um caso sem salvação. Acho que é a única coisa que eu acho que não vou conseguir, então para mim, o inatingível é isso, porque eu acho que depende assim, acho que eu preciso nascer de novo.”</i>	EF como algo inatingível
<i>Luiza “Talvez seja porque não teve EF desde cedo. Se tivesse sido treinado Vinicius, aí ia ser mais fácil, é que não foi treinado, foi deixado para lá essa</i>	EF precisa de treino

<i>questão.”</i>	
<i>Luiza “Quando fala EF, de repente vem à mente que você não pode gastar e não é isso, não é que você não pode gastar, é o gastar consciente, o que compensa mais, é saber que você vai gastar, mas com uma consciência e procurar não se endividar.”</i>	EF como gastar consciente e não se endividar
<i>Helena “Aí eu fiquei pensando assim né, quando você não tem dinheiro parece que as coisas ficam mais escuras mesmo, querendo ou não a nossa sociedade é feita a base do dinheiro, a gente precisa dele para viver.”</i>	Necessidade do dinheiro para sobreviver
<i>Dandara “Para mim, o dinheiro é uma dependência, porque não tem como você se livrar dele, você precisa dele de alguma maneira”.</i>	Necessidade do dinheiro para sobreviver
<i>Bruna “Eu também acho assim, o significado do dinheiro depende muito da sua faixa etária de idade, eu vou falar que quando eu fiz meus 18 anos e estava no meu primeiro emprego. O dinheiro para mim significava a liberdade, eu queria viver e poder viver algo com o meu próprio trabalho.”</i>	A subjetividade do dinheiro
<i>Bruna “Com o passar do tempo, você vai ficando mais velho, isso traz muita segurança do amanhã, eu acho que o dinheiro é uma ferramenta de troca, mas se a gente não tivesse dinheiro, a gente faria troca por outras coisas, basicamente o escambo era muito assim, trocar o trabalho por algo [...] o dinheiro é algo representativo”.</i>	Dinheiro é algo representativo
<i>Bruna “[...] dinheiro em si é só uma ferramenta de você trocar alguma coisa por outra e quanto tempo você dedica para aquilo, então por exemplo, eu vou comprar algo X, então quanto tempo da minha vida... quantas aulas eu tenho que dar para comprar tal coisa? [...] Acho que a gente não tem noção que o dinheiro tem a ver com o tempo, tempo que a gente dedica para aquilo e quanto tempo a gente leva para conquistar alguma coisa, então é algo assim, bem paralelo.”</i>	Tempo é dinheiro
<i>Helena “Eu faço sempre essa conversão que você faz, quanto eu tenho que trabalhar? Qual é o peso do meu trabalho? Quando eu vou converter para determinado bem, ainda mais se for algo não necessário do tipo, aí adorei aquele vestido, ta, quanto tempo eu tenho que trabalhar para pagar esse vestido?”</i>	Tempo é dinheiro
<i>Bruna “Dandara, pensa numa sala mais difícil que você tem [...] aí nossa, eu vou ter que entrar 10 vezes no sexto ano para eu poder comprar tal coisa.”</i>	Motivação do professor Neoliberal
<i>Rodrigo “eu to surtando para o ano que vem já, eu não sei como que vai ser o ano que vem, eu to pensando nas aulas, como vai ser a atribuição... janeiro</i>	Trabalhar para pagar dívidas

<p><i>já é férias, é claro, já tem IPVA, já tem licenciamento, eu to pensando ano que vem, eu to surtando já, todo fim de ano é assim para a gente.”</i></p>	
<p><i>Bruna “Assim que eu entrei, em 2015, no Estado, eu estava em uma atribuição e uma mulher começou a falar assim do meu lado e é lógico que você escuta, aí ela falou assim, nossa, o Categoria O, que é em alguns casos, tem que fazer dívidas para 12 meses só, depois você não pode fazer. Porque a gente não sabe o outro ano, ainda mais esse ano que tem concurso, a gente realmente não sabe, então o Categoria O tem que fazer as dívidas até 12 meses”</i></p> <p><i>Rodrigo “Exatamente, a gente tá empregado até dezembro, depois, em janeiro, a gente não tá empregado, ou seja, a gente tá correndo atrás”</i></p>	<p>Instabilidade de trabalho do professor</p>
<p><i>Dandara “Eu tenho um pensamento contrário, ao invés de eu pensar em quantas aulas eu vou ter que dar para eu poder pagar alguma coisa eu já tenho aquela linha de pensamento super errada né. Eu tive uma infância muito difícil, hoje eu tô bem, graças a Deus, mas eu falo assim ‘nossa, mas lá atrás não podia comprar, agora eu trabalho e me mato de trabalhar. Ai, eu mereço’. Essa é a minha linha de raciocínio quando eu quero alguma coisa. Então eu sempre penso assim, aí eu trabalho tanto, a gente trabalha tanto, se não puder comprar isso aqui para mim, então por que eu estou trabalhando? E é aí onde eu vou me perdendo né.”</i></p>	<p>O merecimento de um trabalhador Neoliberal</p>
<p><i>Rodrigo “eu tive no começo do ano o terceiro ano e eles não pensam em crescer, para eles, ter só o básico, que é o histórico do ensino médio, para eles está bom. É diferente da escola onde as meninas dão aula hoje, porque elas têm o terceiro ano que estão se preparando para o vestibular, para uma faculdade. Para você ter noção, eu tenho uma aluna hoje... hoje ela me procurou, uma do primeiro ano. Ela quer passar para uma escola particular em Mogi Guaçu [...] É diferente dos meus alunos que eu tenho lá na outra turma que não tem nada, eles não querem, eles querem o básico, eles não pensam em crescer. Não sei se é a geração, não sei o que é, não sei se é por conta do jeito que foi criado, porque o que tem no básico, para eles tá bem, tá ótimo, por exemplo.”</i></p>	<p>Contentar-se em apenas ter o básico</p>
<p><i>Bruna “essa questão do dinheiro é muito uma questão da família, e no caso, lá no Bela Vista, a gente vê assim, que tem pais que não sabem ler. Eu fui em uma reunião que eu tive que dar aquele negócio da digital, eu nunca tinha usado na minha vida. Tinha gente que chegava direto do serviço rural, então</i></p>	<p>A possibilidade de mudança por meio da educação</p>

<p><i>“você vê que estava cansado, sujo, molhado às vezes, aí chegou lá e mesmo com tudo isso, foi lá na reunião, não assinava, pegava e (colocava a digital), então para os pais, os filhos estarem no ensino médio já é uma vitória”</i></p>	
<p><i>Bruna “Mas eu vejo assim, eles são muito imediatistas, então essa galera, para eles... eles preferem muito mais ter algo material como uma moto ou um carro do que fazer faculdade, para eles não é um investimento uma faculdade. Investimento é você comprar um carro, enfim... uma moto.”</i></p>	<p>Ter um bem material é melhor do que estudar</p>
<p><i>Bruna “Uma vez eu estava na sala e estava tendo apresentação do UniAraras, aí eles foram dando os valores, aí um menino, isso na frente da moça lá apresentando, ‘com esse dinheiro dá para comprar uma moto, imagina que eu vou fazer isso...’, então assim, eles não têm noção”</i></p>	<p>Gastar dinheiro com estudos não vale a pena</p>
<p><i>Vinicius “A prova disso é que semana passada eu fui para São Paulo e fui (para o Carlo's Bakery) e pensei, bom eu quero um bolo e eu vou comprar para eu só tirar da minha cabeça que não presta. Aí eu peguei um bolo arco-iris com recheio de ganache. Horrível. Tive que jogar fora porque era horrível, estava seco. Aí eu falei, isso é para provar que eu vou tirar da minha cabeça que era bom, porque certeza que vai ser porcaria. Dito e feito.”</i></p>	<p>Marketing e compra por impulso</p>
<p><i>Vinicius “Vou falar um caso, às vezes vocês podem me criticar, mas eu vou falar porque eu sempre vejo assim, por exemplo, quando o Ayrton Senna morreu, a história que se criou para ele virar um herói nacional, sabe assim? Música, todo mundo falava... criou-se uma imagem que eu nem sei se é verdadeira, entendeu? Eu pessoalmente não era fã, não gostava, achava ele um zero à esquerda, enfim, a minha impressão... assim, virou um estado de comoção que as pessoas trabalharam toda uma questão que fizeram dele o que queriam que ele fosse, entendeu? Que é a ideia do produto, então você pega e pensa em quem faz a publicidade para vender aquilo [...] a publicidade vai e mexe na cabeça da pessoa que ela pensa assim ‘não eu preciso comprar aquilo’.”</i></p>	<p>Somos um produto esperando por validação social</p>
<p><i>Vinicius “Um caso por exemplo, quando a Faber Castell lançou, penso que foi nos 50 anos da Faber Castell, até hoje eu coço meu dedo, até que eu me controlei, mas na época soltou... era uma caixa de lápis de cor que eu acho que era R\$1.500,00 ou R\$2.000,00 e que tinha não sei quantos lápis de cor. Primeiro, eu não gosto de desenhar, eu sou péssimo para desenhar, sou péssimo para pintar, eu sou péssimo para tudo quanto é coisa de arte, mas eu</i></p>	<p>Marketing como auxílio do consumismo</p>

<p><i>queria comprar. Ai eu falei assim “gente, mas eu vou comprar para que essa caixa de lápis? Para ter guardado? Não, não vou comprar”. E é assim, só que é aquela coisa dos 50 anos, é um negócio, todo mundo tá comprando, faz ele querer comprar, então eles trabalham na coisa do psíquico da pessoa.”</i></p>	
<p><i>Dandara “Hoje em dia a gente procura o que é prático, por que eu vou ficar perdendo tempo remendando se eu posso ir lá e comprar um novo?”</i></p>	Consumismo
<p><i>Rodrigo “Lá na escola que eu dou aula, hoje tem bastante disso, os alunos estouram o chinelo e eles pedem até para a gente arrumar o chinelo deles com clips, você acredita? Eles pedem, porque a escola onde eu ensino é um pouco diferente, eu falo por classe social, e lá eles vão com chinelo remendado e não tem vergonha. Eles pedem para nós arrumarmos os chinelos deles. Vai nós pegar um clip para tentar furar o chinelo deles, porque eles não têm condições. Por exemplo, no Halloween, a realidade lá é muito diferente, aí o diretor pediu para arrecadarmos um valor para poder ajudar com o Halloween deles e assim, eles comem com gosto, sabe? Eles vão, participam mesmo, é muito fora da nossa realidade. E assim, dá um orgulho para nós porque a gente ajuda também né, mas assim, eles não têm vergonha, não tem vergonha mesmo, entendeu? Eles vão lá, participam das atividades que a direção prepara na escola, mas eu digo por causa da classe social que é muito diferente.”</i></p>	Uma realidade paralela dos estudantes
<p><i>Rodrigo “Para você ter noção, no ano passado, uma professora fez aniversário e a molecada pediu minha aula emprestada para fazer uma surpresinha para ela. Eles pegaram... gente, eu juro... Eles fizeram bolo, quem pode... fizeram um bolinho assim, colocaram bolacha passatempo em cima da nossa mesa, da mesa do professor, literalmente tiraram o pacotinho, tiraram e colocaram a bolacha sem um paninho, sabe? sem um guardanapo, colocaram em cima da mesa assim. A simplicidade sabe? Falei assim “Meu Deus...”. Mas durou dois minutos a festa, porque eles comeram mesmo, de lamber, sabe? É uma outra realidade.”</i></p>	A festa de estudantes da realidade paralela
<p><i>Bruna “Daria para começar no projeto de vida deles mesmo, a partir disso, dá para começar a traçar alguns objetivos. Porque assim, eles sonham em fazer alguma coisa, mas eles não têm muita noção de custo, então tem coisas que custam muito dinheiro, então eles não têm noção de o quanto custa ou quanto tempo eles precisarão para ter ou pagar aquilo, enfim...”</i></p>	Plano de aula para trabalhar sonhos e valor do dinheiro
<p><i>Rodrigo “Até usar mesmo o próprio tema, consumo e consumismo, se eles</i></p>	Plano de aula para trabalhar consumo e consumismo como a necessidade de

<p><i>sabem o que é isso, mostrar com vídeos, pesquisar na metodologia o que é o consumo, o que é o consumismo, se eles já conhecem isso, já que eles estão começando agora, principalmente o ensino médio que são um pouco maiores. Tratar a necessidade de comprar... Eles estão no terceiro ano, estão saindo da escola, alguns já estão trabalhando inclusive, está tendo sua própria vida já, entendeu?”</i></p>	comprar
<p><i>Vinicius “Sabe o que você faz? Coloca um celular e um Iphone e faz uma enquete, quem quer um Iphone e quem quer um Xiaomi. Para perguntar qual eles querem. Se começar daí uma discussão sobre o que eles preferem. “Ah, mas esse aqui é tanto e aquele é tanto”, “mas você quer um celular para que? Apenas para falar?”. Começa daí e você discute o que cada um faz, faz um quadro de prós e contras e aí você vai ver o pró e o contra...”</i> <i>Rodrigo “Valores também, porque cada celular faz a mesma coisa, mas tem relação com o status também, né, o de ter um Iphone, né.”</i></p>	Plano de aula para trabalhar a necessidade de comprar o mais caro
<p><i>Dandara “Eu ia falar para conversar com os alunos. Eu falo pela clientela que temos na nossa escola, que é diferente da do Rodrigo, né. É uma clientela que tem uma família mais estruturada, tem um financeiro melhor, né?”</i></p>	Estudantes como clientes
<p><i>Dandara “Então talvez, trabalhar com eles o preço das coisas, se eles sabem o preço, o valor, vamos supor, do celular que eles usam, do tênis, da roupa, aí trabalhar a parte de que se o salário mínimo eles conseguiram manter o que eles têm, que os pais dão e se conseguiram manter uma casa, sabe? Fazer essa comparação para eles entenderem o peso de cada coisa, o valor de cada coisa.</i></p>	Plano de ensino para trabalhar o valor dos produtos
<p><i>Dandara “Porque eu vejo que são alunos que não têm muita consciência disso, eles são muito... Até a Luiza diretora fala “eles não têm esse lado caridoso”, porque a escola direto está fazendo campanhas para arrecadar alimento, para produtos de higiene e é igual ela fala, é uma escola onde os alunos têm uma condição boa, só que eles participam pouco, então eles não ajudam muito o próximo, eles não têm essa consciência de ajudar o próximo, então trabalhar também essa parte social com eles, porque eles não têm isso. Então eu vejo que os nossos alunos ali precisam muito disso, principalmente o pessoal do ensino médio.”</i></p>	Estudantes não possuem consciência de classe
<p><i>Rodrigo “Essa parte que a Dandara falou... uma escola é diferente da outra. Todo começo de ano, tem alunos novos e tem alunos que estão saindo, aí a</i></p>	Estudantes que não possuem vestimenta para irem à escola

<p><i>escola que eu dou aula, o próprio diretor faz uma campanha dentro da escola, para os alunos doarem uniformes, porque tem gente que não tem condições, então os alunos do terceiro ano por exemplo, eles doam os uniformes deles para os novos que estão entrando”</i></p>	
<p><i>Luiza “Eu vejo que o tempo que a gente tem em sala de aula, mas o professor em si é muito solitário. Por exemplo, esse movimento que nós estamos fazendo do PROEDUCA²⁸ e aqui hoje da Educação Financeira, isso é muito valioso, porque o professor na escola, na unidade escolar é solitário. É muita gente, mas ao mesmo tempo não tem ninguém, é ele por ele e pelos estudantes. Ele é sozinho”</i></p>	<p>A solidão de ser professor</p>
<p><i>Rodrigo “Olha, vou ser bem sincero, esse ano mudou muita coisa, se fosse para a gente, por exemplo, eu, passar esse conteúdo (conteúdo apresentado no plano de aula da Bruna e do Vinicius) para os alunos, eu não conseguiria. Uma é por causa dos prazos, provas, então assim, tá muito fora mesmo. Estou falando de mim, eu não consigo, entendeu?”</i></p>	<p>Prazos e pressão curricular</p>
<p><i>Rodrigo “Porque cada aula tem que estar certinho, “hoje eu vou fazer isso, amanhã vou fazer aquilo lá”, ainda mais como a gente da Matemática que eu tenho todas as salas de Matemática e são conteúdos diferentes no plano de ensino então cada sala, cada série é um plano de ensino diferente, entendeu? Então, eu não conseguiria, ainda falo com a minha coordenação “assim, olha eu não to conseguindo, eu to fazendo o que eu posso...”.”</i></p>	<p>Engessamento curricular</p>
<p><i>Rodrigo “Agora, se fosse uma aula, vamos supor, no finalzinho do bimestre que é para fazer uma coisa mais light, aí poderia até pensar em fazer um plano assim, entendeu?”</i></p>	<p>Sair do engessamento apenas no final do bimestre</p>
<p><i>Rodrigo “Olha, para ser bem sincero, com o esquema dos slides... Eu adorei. Porque... a gente tá preparando isso para o futuro né, então assim, futuramente, para uma Faculdade para o que eles forem fazer... Eu adorei o esquema do slide, porque é um tema que eu passo lá para eles, vamos supor, frações, a gente discute o tema baseado no slide, aí vou e passo a explicação na lousa, passo a passo com eles na lousa, entendeu? Porque varia muito da escola também, eu acredito que na escola que as meninas trabalham é diferente da nossa que é aqui em cima, aqui eles têm muita dificuldade então</i></p>	<p>A dualidade dos slides</p>

²⁸ “O PROEDUCA [Programa de Pesquisa em Educação Básica] é um facilitador de ensino e aprendizagem por meio de conteúdos e materiais de estudo disponíveis sempre on-line, proporcionando mais autonomia e flexibilidade para toda a comunidade escolar” (ProRaiz, 2024, n.p., incersão nossa).

<p><i>se algum slide tá bem resumido, então eu procuro outros meios para poder passar para os alunos de uma forma que eu gostei, só que assim, tá mudando muita coisa né, é muita prova para eles [...]”</i></p>	
<p><i>Rodrigo “Porque na verdade hoje eles pedem a metodologia ativa, usar a tecnologia. Então o slide é uma metodologia ativa. Tipo, passa na tv, então isso que eles abordam, a hora de conversa por exemplo, isso é uma metodologia que a gente usa muito em comum com a gente na sala de aula, fazer uma roda de conversa com os alunos, eles adoram.”</i></p>	<p>Slides como uma metodologia ativa</p>
<p><i>Bruna “Falando sobre essa metodologia e tudo... infelizmente é difícil a gente conseguir sair do que a gente trabalha, eu falo isso das minhas aulas de Química. Eu contabilizei até esse mês que teve tanto feriados que minhas aulas foram totalmente reduzidas, então de 15 slides que já tem pronto, eu vou conseguir dar 7, então eu não vou conseguir trabalhar nem a metade do que já tá proposto, por conta da quantidade de dias, das provas externas, então o tempo que a gente tem, está trabalhando o mais importante então para sair, dificilmente a gente consegue, então eu acredito que todas as disciplinas acontecem isso.”</i></p>	<p>Dificuldade em cumprir os prazos por conta de feriados e provas externas</p>
<p><i>Bruna “No itinerário, que não tem fixado os conteúdos ainda, a gente consegue trabalhar um pouco mais diferenciado, né... nos itinerários formativos, mas as disciplinas já, que já vem pronta, a gente não consegue, porque os slides, não sei se você já tem ou tiveram acesso aos slides, um dia vocês podem dar uma olhada, já vem certinho, até por exemplo, eles falam em um momento do slide “5 minutos para comentar tal coisa”, eles dão tempo dentro do slide, é lógico que dificilmente a gente consegue cumprir tudo isso, mas assim, fica tudo muito exatamente como eles querem ali colocado, entendeu?”</i></p>	<p>Slide como engessamento da aula</p>
<p><i>Helena “Só para falar da experiência que a gente tá tendo com o PIBID nas escolas que estão tendo os slides né. A escola disse que os slides eram importantes, então nossos alunos têm que usar os slides. Mas aí nós negociamos com a escola... O que que era importante do slide? Uma coisa que disseram para nós foi que os exercícios eram importantes, porque os exercícios caem na Prova Paulista. Então a gente tem elaborado aulas diferentes, usando parte do slide ou... às vezes mais, às vezes menos e usando os exercícios dos slides que é o que a escola não abriu mão e a gente tem conseguido fazer umas coisas interessantes né, então eu vejo que tudo</i></p>	<p>Possibilidade de burlar o engessamento dos slides</p>

<p><i>depende da escola e das possibilidades que o professor tem também, [...] , então a gente sabe que é um contexto que a gente sabe que é muito difícil um professor ter na realidade, mas só para compartilhar com vocês um caminho que a gente tem encontrado para tentar burlar esse engessamento dos slides.”</i></p>	
<p><i>Helena “para mim é bastante complicado né, a questão da autonomia do professor, como a Bruna fala “tem tempo: 5 minutos”, cadê a autonomia do professor? Numa sala pode ser que eu demande 5, mas pode ser que em outra sala, a discussão seja tão rica que eu precise de 15, aí cadê a autonomia do professor? Então é um ponto que me incomoda muito nos slides”.</i></p>	<p>Falta de autonomia dos docentes</p>
<p><i>Rodrigo “Assim, claro, o foco é o slide, mas para não ficar tão maçante para os alunos, eu uso um pouco a apostila, uso os exercícios que são semelhantes ao slide, o livro didático ainda, que é raríssimo ver na escola, eu uso ainda um pouco eles, principalmente, com os sextos e oitavos anos, eu uso ainda para fugir um pouquinho da cara pregada na parede olhando a tv, entendeu? Então eu dou uma diversificada com a aula, a coordenação da escola dá essa carta para a gente, nós podemos usar o que nós temos, por exemplo, jogos, a gente usa muito jogos também, tem o Tangram que foi tema esses dias da aula aí, então a gente usa um pouco os jogos de matemática para poder dar uma aula diversificada para não ficar tão cansativo para eles, porque imagina, sai da minha aula, matemática, aí entra outro professor, português e cara na tv de novo, então assim, eu entendo eles para não ficar tão cansativo, que eles já não gostam da Matemática né, aí eu falo para eles que vou ficar só no slide e slide, aí não vai, aí eu dou uma diversificada na minha aula, entendeu? Para não ficar cansativo.”</i></p>	<p>Uso de diferentes metodologias para fugir do engessamento</p>
<p><i>Rodrigo “Eu lembrei também do que você perguntou para a gente logo no começo sobre o que é Educação Financeira? Aí a gente fez uma análise e tudo... A Educação Financeira na verdade é um leque onde você consegue pegar um tema, discutir ele e onde vai vindo outros sentidos também, por exemplo, analisar o impacto na sociedade e no meio ambiente, eu lembro que você comentou que a Educação Financeira pode se basear no meio ambiente também, aí eu pensei um pouquinho sobre isso e acabei trocando os objetivos...”</i></p>	<p>EF como um leque de possibilidades</p>
<p><i>Luiza “Então Vinicius, diante disso, dá para fazer a interdisciplinaridade</i></p>	<p>EF como conteúdo interdisciplinar</p>

<p><i>com outras disciplinas né, se pegar a Língua Portuguesa por exemplo, trabalhar os ditados populares, exatamente o que você está falando. Tempo, dinheiro... as falas populares, “ah quando eu chegar na minha idade, eu vou aposentar...” e trazer “tudo isso é verdadeiro?”, “é uma coisa real?”, que a gente sabe que depois não é real, “ai quando eu aposentar eu vou fazer...”, você não vai fazer, ou você não tem mais saúde ou você não tem dinheiro.”</i></p>	
<p><i>Luiza “Eu acho que para falar que daria para trabalhar em tal área e em tal disciplina, seria uma ideia assim, você pegar um professor de outra área e mostrar o seu plano para que aquele professor veja aonde ele vai bater o olho e vai falar “nossa aqui dá para eu entrar”, “Acho que dá para fazer tal coisa”, porque a gente fala pelo outro... a gente está falando pela cabeça da gente, mas se um professor de outra área lê o plano da gente ele vai conseguir identificar, “olha, aqui eu consigo falar determinada coisa”, “nesse espaço aqui que você está falando de consumo e consumismo...”, por exemplo, nós demos uma ideia de como trazer a diferença de consumo e consumismo, já o professor de língua portuguesa pode dar de outro jeito, um professor de Biologia pode dar de outra maneira, então eu faria uma grande exposição com cada um trazendo o seu conceito de, por exemplo, consumo e consumismo dentro da sua disciplina”</i></p>	<p>EF como proposta interdisciplinar</p>
<p><i>Helena “Eu acho que o salário mínimo é um ‘cálculo’ realizado a partir de determinados índices e... não sei... para que se imagine que a pessoa possa viver, ou seja, seria o mínimo necessário para que a pessoa pudesse viver com dignidade. Acho que esse seria o conceito do salário mínimo, na minha opinião. Porque a gente tem aquelas pesquisas que falam “O DIEESE calculou que hoje o salário mínimo deveria estar em tanto”, então quando eles colocam que deveria estar em tanto, eu estou imaginando que está levando em consideração as necessidades básicas de um cidadão para sobreviver.”</i></p>	<p>Salário mínimo como cálculo para se ter o básico</p>
<p><i>Rodrigo “Depende muito da concepção do que a gente tá falando, porque assim, o salário mínimo, pra muitos, pra ganhar um salário pode ser muito ainda, dependendo do ponto de vista da pessoa. Ter o seu salário, aquilo do mês, eu acho que para eles é vitorioso, entendeu?”</i></p>	<p>Felicidade em se ter o básico</p>
<p><i>Rodrigo “Para comprar algo. Porém, no mercado, compras hoje no supermercado, está muito caro, então a pessoa tem que saber realmente o que comprar. Uma família que tem cinco filhos, com um salário mínimo, você</i></p>	<p>Salário mínimo não supre o básico</p>

<p><i>depende daquilo, acaba não... não acaba sustentando e quando tem aquele reajuste todo ano pra família ganha 80 reais depende muito do reajuste isso é ótimo 80 reais mas assim quanto conforme o salário foi maior mais também desconto né salariado né FGTS, INSS e assim vai né depende muito da concepção.”</i></p>	
<p><i>Rodrigo “Exatamente, para sustentar a família, sustentar a família. Varia muito da concepção. Porque ele é um leque, né? O salário mínimo, o que você pode fazer com ele, o que ele significa.”</i></p>	<p>Salário mínimo é um leque de possibilidades</p>
<p><i>Rodrigo “Para mim, se fosse, gente, eu comecei a trabalhar com meus 14 e 15 anos, eu era office boy, eu tinha um salário mínimo, na época, que era R\$ 550,00. Naquela época, para mim, era muito bom, era dinheiro, eu poderia comprar minhas coisas, é claro, eu morava com meus pais na época, não pagava aluguel. Hoje em dia, acho que um salário mínimo pra mim eu não consigo me manter. Não consigo. Tenho aluguel, tenho carro, entendeu? Pra mim o salário mínimo eu não consigo, eu tenho que ralar bastante, entendeu?”</i></p>	<p>O valor do dinheiro</p>
<p><i>Vitória “Para mim, o salário mínimo seria o mínimo que conseguiríamos sobreviver para fazermos compras e nos mantermos. Apesar de não achar que dá para sobreviver.”</i></p>	<p>Salário mínimo como base para sobrevivência</p>
<p><i>Rodrigo “Depende das suas despesas. Depende muito... Eu não consigo, se eu colocar no ponto de lápis eu não consigo.”</i></p>	<p>Salário mínimo não supre o básico</p>
<p><i>Eu: você vai contar o salário mínimo agora, vocês sabem? Rodrigo R\$1.250,00? Helena Acho que é mil duzentos e alguma coisa Eu: Então, atualmente está R\$1.320 Rodrigo Nossa...</i></p>	<p>Não sabem o valor do salário mínimo atual</p>
<p><i>Helena “Para mim, com dignidade, sabe, com dignidade, o mínimo, não dá. Uma pessoa sozinha com R\$ 690,00, está a passar um mês se alimentando, tendo algum tipo de lazer, por menor que seja pensando em transporte, porque não é só comer, pensando em transporte, pensando em roupa, pensando em calçado. Não é uma coisa que você vai comprar todo mês, mas eventualmente você precisa. Então, pra mim não dá.”</i></p>	<p>Salário mínimo não supre os direitos</p>
<p><i>Rodrigo “É, pra mim também não, Paula, mas assim, depende muito do emprego que você tiver, da firma que você estiver, principalmente cidade maior, Campinas, eu não sei se... pode por até Rio Claro que é uma cidade</i></p>	<p>Precisa mais do que o salário mínimo para se ter o básico</p>

<p><i>maior, depende dos benefícios do emprego que você tiver. Por exemplo, tem emprego que você tem, vale alimentação, refeição, transporte também, entendeu? Ai acaba um pouco ajudando. Agora, se for o salário mínimo mesmo, só ele, não consegue ajudar, não.”</i></p>	
<p><i>Rodrigo “Olha, acho que pra mim sim, eu não consigo me manter com 600 reais. Entendeu? Eu não consigo. É porque assim, você já tem as suas despesas, né? Luz, energia, água, telefone, celular, né? Já foi mercado principalmente, hoje o mercado tá todo caro. Se você for lá, você não gasta nem 600 reais, você vai tudo embora se for vir pra ver.”</i></p>	<p>Salário mínimo não supre o básico</p>
<p><i>Helena “E a gente não tá pensando nem se você precisar de médico, por exemplo, de medicamento. Então assim, acho que os custos que a gente tem na vida, né, eles são altos. Eu acho que com 600 reais, pra você, bom, se você ficar doente, você vai ter que tirar da comida, entendeu? Alguma coisa assim. Não tem... A conta não fecha.”</i></p>	<p>Quem recebe salário mínimo não pode ficar doente</p>
<p><i>Helena “Para mim, quando eu penso nisso, eu penso nas 8 horas. Sabe, 8 horas de trabalho. Embora eu, por exemplo, trabalhe muito mais que 8 horas.”</i></p>	<p>Jornada de trabalho</p>
<p><i>Vinicius “Quando eu abro o olho e fecho é o tempo que eu trabalho.”</i></p>	<p>Jornada de trabalho</p>
<p><i>Luiza “Eu acho 8 horas, mas tomando como base o meu trabalho. 8 horas por dia [...] 8 horas, mas assim, sempre acaba extrapolando, né? Sempre acaba extrapolando.”</i></p>	<p>Jornada de trabalho</p>
<p><i>Rodrigo Conta agora, eu tô trabalhando agora, conta. Eu: Esse é o questionamento. Aqui e agora vocês estão trabalhando? Ou vocês não consideram? Rodrigo Sim, eu estou. Helena Eu considero trabalho. Eu: Eu também. Então, se vocês estão desde as 8 da manhã e 7 da manhã trabalhando, com dois turnos, doze horas, né? Rodrigo Eu desde às sete. Eu: A Vitória acha também que oito horas está bom. Mas não com as profissões. Helena Qual profissão não? Vitória, por exemplo. E qual sim? Que curiosa Vitória eu acho que profissionais que pegam, entre aspas, pesado, por exemplo. Colhedores de laranja, que trabalham no sol.</i></p>	<p>Jornada de trabalho</p>
<p><i>Vinicius “Mas do salário mínimo, a Helena chegou a comentar aquela</i></p>	<p>Família não sabe dos gastos que possuem</p>

<p><i>atividade que a gente fez no trabalho de modelagem no curso? Não. Chegou comentando? Foi muito engraçado. Na verdade, faz a gente pensar. Porque teve uma atividade que a gente colocou para eles. Qual seria o grupo que uma professora levou que era... discutir qual seria o salário mínimo ideal, de acordo com o que elas precisavam ter de... O que precisavam ganhar para pagar todas as despesas que tinham. Aí tinha uma discussão que foi mãe e filha, que elas começaram a discutir o que... Na mesma sala tinha a mãe e a filha. E aí elas começaram a discutir o que... Que uma comprava para fazer coisa, que a outra não devia fazer, e que fazia muita unha, fazia muito cabelo, e não precisava tudo aquilo.”</i></p>	
<p><i>Vinicius “Mas a que mais chamou a atenção no relato da professora é aquela que ela falava o seguinte, depende muito do mês, se o meu marido estiver preso eu posso ganhar menos, porque daí eu ganho o real auxílio de reclusão. Aí eu sempre penso nessa coisa, sabe, de como que a coisa leva, né? Tipo assim, parece que eu torço para que meu marido seja preso, porque daí eu tenho mais dinheiro.”</i></p>	<p>A necessidade de auxílio do governo</p>
<p><i>Helena “Muitas, né? Mas auxílio-reclusão, vamos fazer um parêntese aqui, porque a fake news da galera é, todo preso recebe auxílio-reclusão. Não. Não é todo mundo que está preso, não. O cara tem que ter sido registrado em carteira durante determinado período de tempo, tem toda uma questão da lei para que a família possa receber esse auxílio-reclusão. Então tem toda uma legislação a ser cumprida para que o auxílio reclusão possa ser destruído pela família do preço. Se ele foi registrado, carteira assinada, então tem várias condicionantes. Então a minoria da minoria da minoria da população carcerária recebe auxílio-reclusão.”</i></p>	<p>Não é simples ter os auxílios do governo</p>
<p><i>Eu: Quanto deveria ser essa remuneração mínima que eles estão falando? Salário mínimo atualmente é de R\$1.320. Para vocês, vocês falaram que não dá para viver. Então, sem pensar muito, para vocês quanto deveria ser então? Helena 7 mil Vitória No mínimo uns R\$3.000,00</i></p>	<p>O valor que o salário mínimo deveria ser</p>
<p><i>Helena “Eu coloquei lá o 7000 e eu fui colocando os dados que eu imaginava, então, alimentação, plano de saúde, moradias, essas coisas. Só que para mim tem uma questão muito importante, né? A gente não... Esse 7 mil é bruto. Então, tem um desconto do imposto. E eu não... Eu considere</i></p>	<p>A preocupação dos impostos para o novo salário mínimo</p>

<p><i>que esse 7 mil era líquido. Então eu acho que esse foi o meu erro. Sabe? Porque por mais que a gente receba um salário, a gente é isento... Se hoje fosse salário mínimo 7 mil, a gente estaria pagando imposto. Sobre esse 7 mil.”</i></p>	
<p><i>Helena “E eu acho, embora as pessoas falem do pagamento de imposto, o pagamento de imposto é muito importante, porque, por exemplo, o SUS sobrevive do imposto, dos nossos impostos. As escolas sobrevivem dos nossos impostos. Então não ter considerado os impostos no meu salário mínimo, a parcela de imposto, eu acho que foi um erro grave da minha parte.”</i></p>	<p>A necessidade de pagar impostos</p>
<p><i>Rodrigo “Eu tinha falado 7 mil, porém depende muito do local onde você mora, da cidade de onde você mora. Se fosse Campinas, por exemplo, o custo de vida lá é bem mais caro. Entendeu? Mas para o interior eu tinha colocado uma pessoa só, não coloquei família inclusive, tá? Coloquei você morando sozinho, baseia nisso. Do salário mínimo, se eu fosse um presidente um dia, coloquei 3 mil, só que aí depende muito do seu custo de vida, com as despesas sua.”</i></p>	<p>As preocupações regionais quanto o salário mínimo</p>
<p><i>Vinicius “O Lucas, acabei de chegar em casa. Bom, ainda bem que você chegou bem. Acabei de chegar. Então, sabe o que eu estava pensando no caminho, vim pensando. O problema é que não querendo cair na coisa, mas é que muita coisa do salário mínimo envolve outras coisas. Porque as pessoas sempre reclamam, né, que quando aumenta o salário mínimo, acaba tendo que aumentar a tabela de isenção do imposto de renda, tem que aumentar, tem que pensar porque senão vai dar um rombo na previdência. E eu também fiquei pensando assim, quando você fala salário mínimo ideal, significa que ninguém pode ganhar menos que aquilo, né? E aí você não tem muito padrão de quem pode ganhar mais que aquilo, né? Então, não sei se determinada profissão, determinado tipo de... Eu vejo sempre assim, que deveria ter uma isonomia de salário daqueles que ganham, todos aqueles que têm ensino fundamental, que é a exigência de ensino fundamental, todos que tiver exigência de ensino médio e tal, e aí não sei pensar como que seria... Tipo assim, todos os professores que a exigência seja o ensino superior, deveriam ganhar igual. todos os cargos que exigem mestrado deveriam ganhar igual, todos que exigissem doutorado deveriam ganhar igual, mas que pensasse alguma dinâmica, então assim, pensar essa coisa do ensino do salário mínimo, eu acho complicado, eu ficaria muito preocupado se eu fosse virar</i></p>	<p>Isonomia no salário</p>

<i>presidente e pensar nisso, como que eu poderia pensar no que seria o ideal, sabe? Por conta disso. Eu acho complicado.”</i>	
<i>Vinicius “Eu vejo assim, sabe? Eu acho que tem muita coisa que aparece de última hora, né? Então assim, você não dá para contar todo mês, por exemplo, assim. Eu hoje não compro, é muito difícil informar, então eu gasto muito pouca coisa, mas eu vejo que isso pode acontecer qualquer hora.”</i>	Gastos inesperados
<i>Vinicius “Energia elétrica, um valor X da cesta básica, do mínimo para a pessoa viver durante o mês, teria que ter, teria que ter o valor da água, acho que água, energia... A realidade do aluguel é bastante grande para as pessoas e isso tem incomodado também bastante, porque assim, às vezes as pessoas falam assim, ‘ai o fulano está alugando a casa dele, está pedindo R\$ 3 mil, R\$ 4 mil’. E eu falei assim, gente, quem que hoje vive, quem que vive hoje com um salário que seja que consiga pagar um aluguel de R\$ 2 mil, R\$ 3 mil? Então você acaba entrando nisso no aluguel, né, de... As pessoas que têm filho têm que gastar... guardar um dinheiro, tem que poupar um pouco porque além do estudo que vai todo mês, ainda tem a questão de se pensar depois no futuro dele.”</i>	Altos custo de produtos e serviços
<i>Vinicius “Então assim, se fosse pedir o salário mínimo, acho que tem uma atividade, e a Paula não sei se lembra de uma atividade que o Ole propõe no livro dele, acho que é o Diálogo, que ele faz um estudo que lá na Dinamarca eles dão às pessoas que recebem, dependendo quais são, tipo um Bolsa Família. E aí tudo é critério, se a pessoa tem filho é um valor que recebe de auxílio do governo da Dinamarca. Não sei se existia isso ainda, mas naquela época tinha. Então se a pessoa recebe um valor, se ela tem determinada característica da família, se ela é solteira, se ela mora com os pais, se a renda de família tem tantas pessoas, ganhava um valor x, agregava, era bem interessante, acho que teria que ter mais ou menos um critério desse, né? Você ganharia isso, seria o valor, e dependendo do que você ganhasse, tivesse de característica da sua família, seria um valor diferente, não sei. Eu só estou lembrando dessa atividade e fez eu pensar agora, que eu nem lembrava, veio a mente agora”</i>	O funcionamento do salário mínimo na Dinamarca
<i>Vinicius “Eu acho que lazer em si ainda é uma despesa emergencial”</i>	Lazer é uma despesa emergencial
<i>Luiza “É, porque aparece uma festa para ir, aparece um evento, ou então aparece uma festa mesmo para ir. Eu acho que entra na emergencial”</i>	Lazer é uma despesa emergencial
<i>Vinicius “Ou também, às vezes, não é toda vez que tem uma regularidade,</i>	Lazer é uma despesa emergencial

<p><i>que assim, eu vou, toda semana eu vou para tal lugar. Eu acho que é difícil quem tem isso, não sei se... a gente que tem uma vida tribulada é capaz de toda semana fazer algo ou pelo menos uma vez, não sei, eu acho que... pelo menos eu não tenho essa regularidade de marcar e tipo assim, uma vez por mês eu tenho que sair. Eu tenho que passear, eu tenho que tal. E já muitas vezes é uma vez cada três meses, quatro meses, seis meses, ou às vezes uma vez por ano.”</i></p>	
<p><i>Bruna “Eu acho que o lazer é necessário, independente da situação. Independente de você caminhar num lugar e numa natureza. E eu não gosto, mas tem gente que gosta de acampar, fazer todas essas coisas assim. Isso entra como lazer. E infelizmente a gente não coloca isso como prioridade, né? Porque às vezes acho que o lazer é só ir para uma balada cara e tudo mais. As vezes você ir numa praia, sei lá, dar uma descansada, dar uma interagida, isso faz com que você produza até mais no seu trabalho ou até em casa. Enfim, mas o lazer, eu não acho que seja emergencial, seria algo assim, que nem que seja pouquinho, porque às vezes, por exemplo, 100 reais, a pessoa junta lá 100 reais pro lazer. Pode ser que aquele mês em si, ele não chegou a fazer tudo aquilo com aquele dinheiro, mas ele está juntando para uma viagem lá na frente, né, onde ele vai ter um pouco mais tempo para conhecer outros lugares e tudo mais. E também é gostoso, assim, Eu vejo por mim, quando eu me junto com as minhas amigas, eu vejo que isso faz com que a gente tenha, não sei, fique mais leve, converse com outras pessoas, sai daquela coisa de escola, enfim. Então eu acho que o lazer é necessário. As pessoas estão mais frustradas, eu vejo que ultimamente, porque não sobra tempo, eles só trabalham, não tem aquele tempo para descontração.”</i></p>	<p>Lazer é necessário, mas não temos tempo ou dinheiro</p>
<p><i>Luiza Nem para fazer uma visita, né, Bruna?</i> <i>Bruna Sim, exatamente. Que às vezes nem precisa nem ser caro. Às vezes você pega, faz um churrasquinho ou compra um lanche, vai num barzinho ou vai num cinema com algum amigo. Isso faz tanta diferença.</i></p>	<p>Lazer é necessário, mas não temos tempo ou dinheiro</p>
<p><i>Bruna “Sim. Quando a gente tem um... Porque eu acho que o lazer a gente sai um pouco da rotina, né? Do cotidiano. Mesmo que seja até mesmo em casa. Eu vejo assim as mulheres que trabalham em casa, que têm que sair para espalhar, conhecer pessoas ou conversar com pessoas. Tanto é que na pandemia aconteceu muito isso, né? As pessoas não interagem, eu não podia, né? Então teve muito... Saúde mental, a galera ficou muito, muito</i></p>	<p>Lazer e saúde mental</p>

<i>perturbada, né?”</i>	
<i>Luiza “O de 3 mil... eu acredito que não... mas o de 5.500 e 7... eu acho que já dá.”</i>	3 mil ainda não é o bastante para o salário mínimo
<i>Luiza Eu olho que teria que reduzir mais as necessidades ali para ser para mais pessoas. Eu: Reduzir mais de que forma? Luiza Por exemplo... a academia... A academia ainda o valor está mais baixo, mas... vamos pegar... a vestimenta, por exemplo... já não ia ser esse valor... para três pessoas... especialmente se fosse uma criança. É caro.</i>	O que reduzir para cortar gastos
<i>Bruna “Sim, é que é muito difícil a gente falar sobre esse negócio de salário mínimo, porque é muito relativo, depende do lugar onde a pessoa está inserida, quantas pessoas, mas eu acho que no mínimo, aquela de 5,5, eu acho que atenderia às necessidades básicas, sendo que vai ter que diminuir gastos e ter mais prioridades, e priorizar alguma outra coisa. Porque eu conheço pessoas que sobrevivem com 5 mil reais e uma família de cinco pessoas, mas assim, é uma loucura. É que, assim, a gente imagina que hoje o salário mínimo é 1300. Isso faz com que, o que acontece quando a gente tem uma pessoa só que ganha isso, faz com que a outra também acabe trabalhando, ou as duas tem que trabalhar deixando o filho com alguém e acaba tendo mais gastos ainda, ou até tendo mais difícil para a pessoa arrumar um emprego melhor. Não sei explicar, mas eu vejo que 5000 é o mínimo.”</i>	O mínimo de salário depende de onde você está
<i>Bruna “Infelizmente quando a gente começa a falar de cortar alguma coisa a gente sempre começa pelo lazer, né? Então lazer é a primeira coisa. É diminuir a alimentação, nesse caso de cinco mil e quinhentos reais. Por exemplo, farmácia depende muito, às vezes tem coisa que não dá para diminuir, né, na farmácia. Se for uma criança já não tem como, se for um idoso também não, né? Farmácia é mais difícil, combustível, dependendo para que é utilizado, se for para trabalho também não dá para tirar. A investimento também seria um dos itens que tiraria, né, das primeiras coisas [...] O investimento. Academia, lazer, são coisas que a gente vai tirando, que é coisa não tão, assim, é necessária, mas... Tem outras mais necessárias ainda.”</i>	Cortes de gastos para sobrevivência
<i>Vinicius “Ou você vai dar uma diminuída em alguma coisa, né? Ou tira, ou você diminui. Não é tipo assim, sei lá. A farmácia, nada. Não que eu</i>	Cortes de gastos para sobrevivência

<p><i>não faça isso, porque eu não tenho muito gasto com remédio. Mas tem pessoas que às vezes assim, ah, eu estava construindo com mará e vou começar a tomar o genérico. Porque o genérico vai ser mais barato, mas era isso aqui, então... Não sei. Eu estou falando porque eu já ouvi de pessoas que falam isso. Tipo assim, ah... Telefone. Ah, eu vou cortar e tal, mudo plano, dá para cortar aqui. Combustível, fazer algum outro sistema para diminuir. Estou olhando aqui pelo menos o que eu estou vendo. Como as meninas falaram, corto o investimento. Então não vai ser tanto que eu faria isso, eu faço. Mas o que a gente faz é isso. Você olha e fala, vou ter que cortar aqui, cortar ali. Porque a energia elétrica, vou fazer... Vou fazer alguma adaptação aqui ou começar a cortar e não gastar tanto.”</i></p>	
<p><i>Luiza “É sempre cortes em coisas que são necessárias. Não pode falar não é necessário, mas são necessárias, por exemplo, plano de saúde, atividade física, tudo necessário. Mas se chega num ponto desse, você vai cortar.”</i></p>	Cortes de gastos para sobrevivência
<p><i>Vinicius “Ou você vai arrumar alguma coisa extra para ganhar, para ter o mesmo padrão, não sei. Às vezes as pessoas começam a fazer certas, não é? Você vê, às vezes, o professor que está aí dando aula particular de final de semana, pensando no nosso caso, não é? Vai dar uma consultoria, vai tentar achar algum lugar, algumas aulinhas extra para ganhar... Não é assim? Não é que a gente escuta sempre as pessoas falando? Tem supervisor que fala, é a Helena que vem me fazer cadastro para dar aula de noite. Eu vejo se você acha alguma escola particular para dar aula no tal dia ou à noite, ou outra coisa para fazer um outro horário. Sempre alguém falando isso.”</i></p>	Renda extra para manter o padrão de vida
<p><i>Bruna “Deve ser no mínimo cinco mil. Eu acredito. Eu penso assim, na realidade que eu vivo, por exemplo, aqui na cidade de Conchal. Cinco mil, nossa, tá excelente. Mas cinco mil por uma pessoa que vive numa cidade maior como São Paulo, também, eu não sei se vai dar certo. Então aqui pra Conchal, cinco mil já é o bastante. Acho que dá pra... tendo, reduzindo o gasto e tudo mais, acredito que dá para viver.”</i></p>	5 mil dependendo da cidade, conseguimos viver
<p><i>Luiza “Eu acho que teria que ser 7 mil. 7 mil pessoas têm uma qualidade melhor de vida, sendo que o que eles colocam na constituição está dentro da nossa tabela aí. Então... É caro, gente, não tem como. Teria que ser 7 mil, senão a pessoa não faz mesmo. Não faz nada do que nós colocamos aí.”</i></p>	Precisa de 7 mil para se ter qualidade de vida
<p><i>Vinicius “Eu não sei, eu acho que assim, eu penso sempre naquilo da previdência e tudo mais, eu acho que teria que estudar pelo menos chegar a</i></p>	Salário mínimo pelo DIEESE

<p><i>uns 3,5. Pelo menos assim, e gradualmente subindo, de acordo com aquilo que se espera. Porque se você pega hoje, por exemplo, que eu não vi, mas o salário mínimo de DIEESE, vamos ver quanto é. Segundo o DIEESE, que é esse Departamento de Estatística e Estudos Econômicos, é de R\$6.528,93. Então vejo que é até mais do que a Bruna pensou.”</i></p>	
<p><i>Vinicius “Eu acho que se o salário mínimo subisse, as pessoas iam subir as coisas. Então, assim, imagina, a empresa tal, deve fazer, nossa, o poder de compra do fulano aumentou. Então, aumenta a coisa. Eu acho, não sei. Porque tipo, você vai ganhar agora, então a empresa vai ter que ganhar muito mais, ela vai começar a cobrar mais caro, não é? Porque se eu tenho uma empresa lá que tem hoje dez funcionários trabalhando... um salário mínimo é 15 mil reais, se eu pagar 10 vai para 60 e poucos mil reais, aí o bem começa a aumentar; aí ele tem que vender mais caro, e aí a gente tem que comprar mais caro, né, eu acho que assim, você vai acabar ficando, não sei, posso estar pensando um pouco na matemática, você vai acabar ficando elas por elas, não é, porque as coisas vão aumentar, e só que o salário mínimo também vai aumentar, né, e é... a pessoa, eu tenho lá a casa, então como eu vou ter que pensar que uma casa é alugada e eu vou ter que pelo menos prever que em um determinado período vou ter que reformar ela, se as coisas que vão naquela casa, tinta, cimento, tudo para reformar, também subiram, então eu também tenho que subir o aluguel da casa. E eu acho que aí tudo vai acabar aumentando, então vai acabar ficando... Não vai ter aquele negócio assim, tipo, o salário vai ser alto e os preços das coisas serão baixos. Então acho que nunca, não sei, acho que pode ser que seja da mesma utopia, já que vai aumentar o salário, vai aumentar tudo.”</i></p>	<p>Consequências do aumento do salário mínimo</p>
<p><i>Bruna “Sim, mas eu vejo que é muito proporcional, né? Assim, vai aumentando o salário, vai aumentando a proporção. Pode ser que a porcentagem seja diferente. Mas quanto maior o salário mínimo, mais o... Será o maior; será o salário mínimo necessário. Porque é proporcional, né? As pessoas que realmente... E eu vejo, assim, isso me dá um ódio. Que, assim, as pessoas que realmente precisam de um salário mínimo e necessitam é aqueles que mais têm dificuldade para conseguir, né? porque tem salários que são gigantescos, principalmente de políticos, essas coisas. E você vê que não é necessário, então tem pessoas que a discrepância de renda é muito grande. E isso faz com que as pessoas ganhem pouco e outras ganhem</i></p>	<p>Aumento proporcional entre custo e ganho</p>

<p><i>... muito.”</i></p> <p><i>Bruna</i> <i>Aí é viver para trabalhar e comer, né? Se sustentar só também. Luiza</i> <i>Por isso que tem essa frase, né? Ah, eu trabalho só para pagar contas. Se você ver... se você fazer esse cálculo... olha aí o tanto que... que você tem que ter em horas... vamos dizer... para você poder chegar no salário mínimo...</i></p>	Trabalhar para pagar contas
<p><i>Vinicius</i> <i>“Olha, eu achei condizente mas que eu acho que é inviável pela situação que ta hoje, eu acho que não teria condição se não que se fosse plausível já teria sido colocado em prática você vê que ninguém cogita você não vê ninguém falando nem para atualizar uma tabela de imposto de renda o pessoal já até abandonou o discurso e você vê é às vezes para aumentar 5 nem 10% do salário mínimo já tem uma briga, então imagina aumentar tudo isso que é cinco vezes mais. Acho que não... Quase cinco, né? Eu acho que não é... É... Seria ideal, mas é inviável.”</i></p>	Imposto de renda e a inflação
<p><i>Bruna</i> <i>“Imaginando que eu já dei uma pesquisada em outros países e tudo mais, até hoje, assim, eu não entendo muito da economia, tudo que eu conheço é que eu vou pesquisando. Mas eu vejo que como é possível alguns países terem esse tipo de... O salário mínimo é bem proporcional, e aqui isso é tão longe assim. Porque eu não sei, mas eu acredito que a gente está dentre os países que o salário mínimo, de acordo com a inflação do país, é muito baixo mesmo. E outros países ainda não têm essa... O mínimo deles, eles conseguem sobreviver. Então...”</i></p>	Imposto de renda e a inflação
<p><i>Vinicius</i> <i>“Eu acho que tem que a ver com industrialização, sabe? Porque eu vejo que nem a gente faz a comparação do salário do professor. Não sei como é Araras, por exemplo, comparado com Conchal ou Engenheiro Coelho. Mas você vê que o pessoal, por exemplo, fala do salário de Paulínia, do salário de Cordeirópolis. Ah, Cordeirópolis ganha bem, por quê? Porque lá tem um bendito depósito da Nestlé. Só faz... Só guarda o... o produto lá não chega nem a fabricar nada, só guarda, mas gera imposto. Paulínia, tem a Replan. Você vai falar assim, por quê? Porque o que ganha se alia mais. Então tem cidades que, por exemplo, nossas vizinhas, que não tem nada. Conchal, acho que comparado, com Engenheiro Coelho, comparado com Araras, e tal, Araras também tem, né, Nestlé? Então, assim, às vezes você vê que tem mais dinheiro que rola, então tem mais ICMS. E aí como assim também tem países, você pega de repente um país africano, você vê que às</i></p>	Custo de vida alta para locais que tem salários maiores

<p><i>vezes ele não é muito bem desenvolvido, então assim ganha-se menos, porque lá não tem tanto. Agora você pega um país da Europa, que é aquela outra coisa, país do primeiro mundo, tem muito mais indústrias, pessoas querem fazer as coisas lá, entendeu? Quer dizer, eu também não entendo nada de economia, não sou economista, mas eu acho que tem a ver com isso, porque a gente às vezes fica fazendo essa comparação. Ah, o professor ganha mais assim, se eu desse aula lá, não sei o que, eu ganharia três vezes mais. Por quê? Porque lá tem isso, tem aquilo. Todo mundo, por exemplo, faz filas quilométricas para dar aula em Paulínia. Todo mundo quer dar aula em Paulínia, porque ganha um professor, ganha, acho que se não me engano, nove, dez mil reais. Então, eu quero ir lá. Por quê? Porque lá tem mais dinheiro rolando, então o município recebe mais.”</i></p>	
<p><i>Vinicius “Apesar que tem uns doidos, que às vezes você escuta que a pessoa ganha Bolsa Família, ganha 300 reais, 400 reais, e a pessoa está comprando tênis, comprando calça, comprando roupa, às vezes priorizar comida e higiene, às vezes você vê um flow como esse, que você escuta na hora que você vai na coisa, não deixa tudo para o segundo plano.”</i></p>	<p>Priorização de gastos para assalariados</p>
<p><i>Bruna “Acho que tem muitas pessoas que vivem em uma situação que a gente não consegue nem imaginar, porque a gente tem assim, como professor, a gente não ganha um salário mínimo, né? Mas a gente trabalha, por exemplo, eu dobro período, eu trabalho 12, tem dia que eu trabalho 14, 16 horas por dia, para fazer com que eu tenha um salário razoável. Então, isso faz com que as pessoas trabalhem mais para ganhar um pouco mais, para tentar sair, para tentar sobreviver. Porque viver com um salário mínimo é... Eu acho que já é até uma palavra até menos pesada. Eu acho que é sobreviver mesmo. É cada dia tentar fazer o máximo. Isso é viver um dia de cada vez. É você comer hoje imaginando que você também não pode. Pode ser que o amanhã não tenha, porque depende muito do... Porque os preços do mercado variam muito, cada semana tá um preço diferente. Então é sobreviver mesmo.”</i></p>	<p>Jornada de trabalho excessiva para sobreviver</p>
<p><i>Vinicius “Eu acho que você vê isso na escola. Eu vou falar pra vocês um exemplo que eu tive. E eu, a minha santa ignorância, aqui de Engenheiro Coelho, eu vejo assim, eu não vejo... Não tem semáforo, então eu não vejo ninguém pedindo dinheiro no semáforo, nada. Eu não vejo... A gente conhece muitas pessoas aqui, você não vê mendigo, você não vê pessoas em situação</i></p>	<p>Desigualdade social dentro e fora das escolas</p>

de rua, porque você vê que às vezes é a pessoa que usa a cidade de passagem. Então, às vezes ela está na rodoviária, ela está em um lugar... Eu não consigo ver isso numa cidade pequena. Só que eu me assustei há uns quatro meses atrás, dando um curso de quarta-feira à noite com o pessoal aqui da creche, que eles falaram o seguinte para mim, aí Vinicius, tem uns meninos que estão vindo na creche que um dia eles estavam com o pé sujo todo de barro, e eu perguntei por quê? Porque a gente não tem piso na casa, a gente não tem assoalho. É terra, é terra. Me assustou muito, sabe assim? Eu fiquei muito assustado porque eu achava que, para a nossa realidade, isso já não fazia mais sentido. É igual falar assim, a minha casa não tem banheiro. Às vezes você escuta isso, faz pesquisa socioeconômica e pergunta lá, por que pergunta na hora de responder o ENEM se a casa tem um banheiro ou dois? porque eles já veem a situação do para-brisa, mas será que tem gente que responde que não tem banheiro? Alguém me falou uma vez, existe, existem pessoas que não têm banheiro. Então, acho que o maior medidor de coisa é a escola, você vai vivenciando, conversando com os alunos, você vai vendo a situação, observando eles, vendo qual que é a realidade que a gente vê na escola. Acho que até essa pesquisa nossa, que o Salário Mínimo, não faria muito sentido se não fizesse na escola, com os alunos para dizer... O que eles acham que é o salário mínimo ideal, o que é que precisa ser feito, o que tem. Sei lá, eu acho que é uma coisa que você tem que se pensar muito. Porque eu acho que a gente não tem noção, às vezes, de que as coisas estão tão ruins como são de verdade.”

Vinicius “Deixa eu contar uma história. Eu estudei com um aluno, eu era aluno do doutorado, acho que ele era aluno especial do mestrado na época. Aí ele passou na seleção e ganhou uma bolsa. Agora sim eu vou virar rico, porque eu ganhei uma bolsa do... Acho que era... PIBID, né, 400 reais, ou era IC, agora eu vou ganhar 1400 no mestrado. Eu tenho uma vontade de perguntar para ele como que seria agora que dá uma universidade federal ganhando 10 mil, né? Se tipo assim, ele se sente ainda ganhando 400, foi para 1400, foi para bolsa de dois e pouco, agora ganha uma bolsa de... ganha um salário de 10 mil se isso dá conta não dá. Porque às vezes é muito relativo, né? Você vai... É o que a gente já falou várias vezes aqui, né? você vai aumentando o padrão de vida, certas coisas que você não fazia quando você ganhava 400 reais, hoje você faz, né? E a pessoa falou, eu também já

A relatividade salarial

<p><i>vivi com um salário mínimo, eu fico doido. Eu vivi com um salário mínimo e eu era feliz, hoje eu ganho muito mais e não dou conta.”</i></p>	
<p><i>Vinicius “Eu vejo aqui, na prefeitura, os salários, que merendeira, serviço de limpeza, esse serviço mais assim... o salário deles é em torno de R\$ 1.500,00. Às vezes, pessoas que estavam há 20 anos na prefeitura, chegam a R\$ 1.900,00. Aí eu fico pensando como será que eles se mantêm. Aí outra coisa, e a gente está falando assim, ninguém mais quer ser, porque ninguém mais quer ser servente de limpeza da escola, ninguém mais quer fazer esse serviço braçal. E faz concurso, às vezes nem aparece... o suficiente para preencher as vagas. E eles lançaram agora aqui em Engenheiro, uma coisa assim que era igual ao Banco do Povo, como chamava? Bolsa de Educação, não é que chamava? Bolsa do Povo e tal, que é o que? Ganhar R\$ 600,00. No começo foi assim, encheu de gente. Eu falei assim, mas como pode ter pessoas correndo atrás de um salário, como pode viver com R\$ 600,00? Agora as pessoas já abandonaram, porque elas foram arrumando outro emprego, acharam que... quer ter uma melhora e tal, abandonaram tudo. Por quê? Porque não dá condição de... A pessoa às vezes vai trabalhar num serviço da roça, o que a gente fala de laranja, cana, que tem bastante aqui pela região, até trabalhar nessa... Tem muita gente também trabalhando aqui na cidade dessa manutenção de estrada, das firmas terceirizadas. Por quê? Porque vai ganhar muito mais do que fazer isso. Você acha que você vai... Como você vai viver com 600 reais por mês? Impossível. É isso daí que fala, 487 por mês. Não consegue viver.”</i></p>	<p>Salário baixo para trabalhos pesados</p>
<p><i>Vinicius “Esse já não ganha. Esse acho que não ganha R\$497, não ganha nada de benefício. Porque parece que é R\$390 per capita. Então assim... se você ganha R\$1.300 e mora com duas pessoas, ela já não dá. Eu sei por que tem uma pessoa que trabalhava na escola na época com o salário, que ainda estava de agente de organização, o secretário da escola, o inspetor da U.N. ganhava, o concursado ganhava menos, porque agora teve uma mexida. Mas eu lembro que ela ganhava o salário muito perto do salário mínimo, ela foi atrás para saber por que ela não recebia Bolsa Família. Falei que o seu per capita não atinge. Aí entrava naquelas coisas assim, das injustiças, né? Porque assim, eu fiz na época da pandemia entrega de cesta básica. E a gente pegava, da prefeitura, ajudava nos mutirões e tal, na época da pandemia. E aí a cesta básica a gente fazia pela lista do que o governo do</i></p>	<p>Salário baixo para trabalhos pesados</p>

<p><i>Ministério de Assistência Social manda, e a gente só mandava extrema pobreza. Aí parava a gente de carrão, parava de carro novo. Porque se você não tiver para comprovar a sua renda, você pode entrar como beneficiário de uma pobreza. Então, assim, digo, eu posso de repente ser um pintor, ganhar rios de dinheiro. O que eu tenho para provar que eu sou pintor? Nada, porque é tudo autônomo, você não tem nota fiscal, você vai na casa de fulano, de X, de Y e tal, você não tem que comprovar, vai lá e faz o cadastro, vai ganhar a Bolsa Família, vai ganhar a Bolsa Família. Também tem essa coisa assim também que a turma fala, mas vai lá e denuncia. Quantas pessoas denunciam? Denúncia que a fulana vive na informalidade e ganha. Então também tem isso, assim, às vezes que... Às vezes não é qualquer um que ganha o benefício, não é... Aí você pode, de repente, viver, mas se não atingiu o que eles chamam de condicionalidade, você também não recebe. Que poderia ajudar na complementação, por exemplo, nesse 497 por mês. Mas tem casos que não recebem.”</i></p>	
<p><i>Vinicius Eu não sei, eu nunca fiz nenhum estudo, mas eu acho que eu devo estar entre... mais que os 50%. Vamos pensar assim que eu estou entre... Se dividisse em 10 partes, eu estaria na sexta. Pensando nesse 1 terço aí que está aqui ganhando 420, a gente deve estar isso.</i></p> <p><i>Luiza Eu acho que mais de 50%.</i></p> <p><i>Bruna Eu também mais ou menos 50%, 60%, não sei.</i></p> <p><i>Vinicius Eu olhei aqui, dei um Google aqui e acho que eu fui muito pessimista. Olhando aqui eu tomei um susto. E eu sou até considerado rico aqui pela planilha que eu abri.</i></p>	<p>A percepção de local dos professores na pirâmide salarial</p>
<p><i>Eu: O que para você seria ser rico?</i></p> <p><i>Rodrigo Eu acredito que seria você ter uma vida bem sustentável financeiramente falando, com imóveis, aluguéis, um carro bom, uma empresa talvez, basicamente isso.</i></p>	<p>Ser rico é ter produtos</p>
<p><i>Rodrigo Eu tenho uma vida estável, pois eu trabalho, por exemplo, agora eu estou trabalhando. É que o Vinicius está aí e é o meu supervisor e não deveria falar, mas eu estou com uma raiva dessas notas, eu digitei e sumiu tudo, que ódio. Mas enfim, eu to trabalhando, então...</i></p> <p><i>Eu: Trabalhando literalmente nesse exato momento?</i></p> <p><i>Rodrigo Exatamente, digitando nota. Sumiu tudo. Que nem, eu to trabalhando, final de semana, você não está trabalhando com a escola, mas</i></p>	<p>Jornada de trabalho e a pressão dos superiores</p>

<p><i>os alunos me procuram então era respondendo e-mail às 22h00 por exemplo. Eu não deixo de estar trabalhando. Preocupado com as notas no final de ano, enfim... mas eu não me considero rico.</i></p>	
<p><i>Vinicius “Olha, eu assim... É rico do jeito que eu penso que seja um rico, eu não sou. Eu tenho... pelo menos assim, tem condições comparado com muita gente de fazer certas coisas, certos caprichos que a grande maioria das pessoas não consegue. Então, assim, dizer que eu sou rico, rico, né? Não vou nem soltar aquela máxima que o pessoal fala, não é? Ah, eu sou rico de saúde, né? Mas não é isso. Eu acho que a gente vê tanta coisa, mas tantas pessoas aí que vivem em situação sub-humana e a gente vive numa situação muito mais privilegiada, né? Então eu acho que... Eu não posso dizer que sou rico, mas também não posso falar que sou pobre. Entendeu? [...]Então, aí eu vejo assim, a gente faz uma comparação, tipo assim, a gente faz, geralmente a gente compara com certas pessoas. Vocês veem as pessoas que às vezes elas têm um padrão de vida que dá... que ela consegue fazer determinadas coisas que a gente às vezes quer fazer e não consegue. A gente não tem certo... Ah, eu não posso pegar o... eu tava agora numa defesa que o rapaz faz... não é ele, né, um lado da coisa, faz mestrado, mas ele veio do mercado financeiro, ele se deu o luxo de ficar dois anos parado, porque o dinheiro que ele acumulou em dois anos, ele conseguiu fazer o mestrado. Então assim, ele não precisou trabalhar. Eu não tenho esse capricho e falar assim hoje, ah, eu posso parar de trabalhar porque... Eu já tenho quando eu, o que eu tenho dinheiro no banco consigo viver e tal. Eu não tenho essa ambição, eu não fui comparar com alguém que às vezes você idealiza como pobre. As pessoas não têm, a gente já conversou várias vezes aqui já falou, né? Às vezes a pessoa per capita em casa ganha menos que o salário mínimo, 300 reais, 400 reais. E eu não consigo dizer que eu consegui, eu teria uma vida digna do meu padrão, 400 reais por mês.”</i></p>	<p>A riqueza é relativa às comparações feitas</p>
<p><i>Bruna “Então, às vezes a gente acha que sim, às vezes a gente acha que não, acho que depende muito com quem a gente compara, né? Então, anteriormente a gente não tinha tanto aquele acesso à internet para a gente ver outras pessoas, como era a vida das outras pessoas. Então hoje eu tenho ciência que eu não sou. Tipo, eu consigo me virar, eu vivo bem assim, mas eu não tenho luxo. Mas eu acho que depende muito do referencial, de quem você está se comparando. Então, por exemplo, os alunos que a gente convive, tudo</i></p>	<p>A riqueza é relativa às comparações feitas</p>

<p><i>dependendo da... da escola que a gente vai trabalhar, a gente vê que a gente tá melhor, outros não. Então depende muito da onde você... o que você tá se comparando. Eu mesma tenho muita coisa que eu queria fazer e gostaria de fazer e não consigo. Então eu não me acho rica.”</i></p>	
<p><i>Vinicius “Eu tinha visto procurado no Google. Mas eu sempre acho na minha santa ignorância que eu ficava sempre no meio da coisa. Agora eu vejo hoje que eu estou entre os 5% é que é muita gente. é muita gente que o Brasil tem muito tem muito habitante. Então a gente não tem noção de quantas pessoasê. Então você é que você olha a sua cidade, pelo menos a minha. É o que a gente estava falando aquela hora e a Bruna também fez a mesma a mesma afirmação é que você chega na cidade sua. Você olha tanta gente que tem um padrão de vida melhor que o seu. E se a gente falar assim não eu não posso estar nos 10% porque se pegar a população de Engenheiro não estou entre, por exemplo, Engenheiro Coelho tem 20 mil habitantes, eu não estou entre os... Jesus amém. Eu não estou entre os mil mais ricos da cidade, entendeu? Eu acho que... aí me assusta. Então, achar que eu tô indo... Aí você pega país inteiro, Brasil inteiro, aí você assusta mais ainda, né. Quer dizer, tem pessoas que ganham muito mal, né. Então ganham, ganham e vivem em condição sub-humana. Acho que dá até um... Sei lá, é um misto de emoção, né. Porque assim, tipo... Ao mesmo tempo que você tá feliz, porque você venceu... feliz, assim. Venceu no sentido que você não tá no... aqueles que vivem na condição sub-humana. Mas você olha o seu passado e você fala assim nossa, eu venci. Mas em consequência você vê quantas pessoas no mesmo... olhando quantas pessoas passam necessidade e às vezes a culpa é o sua mesmo. O seu é o culpado da situação desumana que as pessoas vivem. Às vezes eu fico com essa pensamento.”</i></p>	<p>Percepção de local na pirâmide salarial</p>
<p><i>Bruna “Eu acho interessante também na hora que ela falou sobre que é muito difícil medir quem é rico ou não por conta da localidade onde essa pessoa mora. Então, por exemplo, se ela for morar, por exemplo, com um salário em Campinas, não vai ser o mesmo jeito, o mesmo custo, que vai ser, por exemplo, morar numa cidade como Conchal, o Engenheiro Coelho, que é uma cidade menor que é mais barato algumas coisas. Então, assim, depende muito. Então, isso eu não deixo assim explícito. Então, por exemplo, para você morar em São Paulo mesmo, é um custo de vida diferente do que você morar no interior. Então, é difícil a gente entender um pouquinho essa parte</i></p>	<p>Ser rico depende de onde você vive</p>

<p><i>do ser rico. E a gente, assim, a gente vive bem só que dependesse do determinado lugar que a gente morasse, a gente não viveria da vida se for.”</i></p>	
<p><i>Bruna “Eu acho que, assim, é muita gente ganhando muito, é pouca gente ganhando pouco e muita gente ganhando pouco, né? Então, é algo assim, bem discrepante, né? Eu acho que pessoas, como por exemplo, vi esses dias atrás um post na internet falando que tinha um rapaz de 19 anos, Acho que 25 mil reais, eu não sei se é por hora ou por segundo, eu não sei como que é, mas tudo, e tem gente que pode passar o ano inteiro que não consegue ganhar tudo isso. Então, às vezes, não é nem questão de esforço em si, é questão da pessoa ter, nascer naquela situação, né? Então, assim, eu vejo que é muito discrepante, tem muitas pessoas ganhando pouco, se virando com pouco, e muita gente com pouca gente com muito dinheiro. Então, é discrepante, isso”</i></p>	<p>Discrepância salarial</p>
<p><i>Bruna “E a gente vê, às vezes, por exemplo, teve aquela black friday aqui no mercado, aqui próximo da minha casa. Então, assim, as pessoas faziam fila gigante, assim, no mercado, faziam fila. Eu não cheguei a comprar, mas eu vi comentários, que faziam fila para comprar o básico, o arroz, o feijão, essas coisinhas básicas, pegando filas para comprar num preço bem mais baixo do que normalmente. Então a gente vê discrepância. Por enquanto, ainda a gente não tem essa necessidade de pechinchar o básico ainda.”</i></p>	<p>A corrida em se ter o básico</p>
<p><i>Vinicius “Olha, eu acho que tem, que essa discussão já vem sendo bastante tempo, né, falando que vai fazer e tal. Eu sou da coisa de ser um critério único, sabe? Eu acho assim, se você taxa a gente no... Se a gente entra naquela coisa do imposto de renda nos diferentes níveis, eu acho que deveria ser o mesmo critério para todos, entendeu? Então se a pessoa vai ganhar mais, ela vai pagar mais, né, ela ganha menos, ela vai pagar menos. E aí tem aquela faixa de isenção que ninguém paga nada, né, que não tem. Eu acho que o critério deveria ser por conta disso, não... Eu acho também assim, não sou a favor também que... Ah, vai... vai sobretaxar aqueles que têm dinheiro. Não, eu acho que tem... é a questão da porcentagem. Se ele paga, ele ganha tanto, é a pura lá, lógico, sem maracutaia, porque é o que as pessoas falam, que às vezes eles camuflam, então eles usam de certos recursos para não tributar. A gente vê hoje que tem pessoa que abre... eu não sei como funciona isso, mas eu sei que, por exemplo, a firma abre uma empresa, uma firma familiar, que ela abre coisa, ela começa a... que custeia determinadas coisas</i></p>	<p>Taxação de grandes fortunas pelo imposto de renda</p>

<p><i>como assistência para bater de imposto. Então acho que assim, não deveria ter esse tipo de coisa, esses benefícios que fizesse a bater, mas que a pessoa pagasse o que era justo. E justo para, se a pessoa ganhar menos, ela vai pagar menos, porque a porcentagem incidente vai ser a mesma, mas o valor é menor. E aí vai todo mundo, entendeu?”</i></p>	
<p><i>Bruna “Eu já até perdi mais ou menos o que eu ia falar, mas é mais ou menos isso que o Regis falou. Se fosse proporcionar o imposto que as pessoas pagassem, seria mais correto. Como eu disse, as pessoas usam diversas formas para evitar pagar algum tipo de imposto. Então, eu falo por mim. Eu pago o imposto de renda e é uma coisa assim absurda, que vai praticamente um salário de um mês. Meu só para imposto, né? Porque eu tenho os cargos e eu acabo pagando um pouco mais. E eu vejo assim que muitas pessoas que ganham próximo a mim, eu falo porque eu convivo, assim, eu vejo, eles compram coisas para bater, sabe? E isso também não é justo, porque aí acaba fazendo com que eu mesma, tipo assim, eu tô pagando o valor certo, aí outra pessoa usa outras coisas para não fazer, para esse valor. Não que eu acho certo eu pagar, mas também eu acho errado que seja justo para todo mundo, igual para todos. Então, se eu pago um valor que é se proporcional de acordo com a renda. Então, essas pessoas que ganham mais, esse que ganha 100 mil, essa galera, eles usam várias outras formas aí para fazer com que eu pague esse valor. Então, acabam os ricos ficando mais ricos e os pobres ficando mais pobres.”</i></p>	<p>A injustiça do imposto de renda</p>
<p><i>Vitória “Acho que seja necessário porque na maioria das vezes essas pessoas sonogam impostos e que o mais se vê é brasileiro dando jeitinho para passar a perna e se engrandecer”</i></p>	<p>A necessidade do imposto de renda e da taxaço</p>
<p><i>Bruna “Sim, sim. E a gente vê que pessoas famosas que estão na mídia, jogadores de futebol, fez muito disso, né? E a gente fica refletindo, poxa, se eu tenho que pagar imposto, eu tô ali, os caras não, não sei, e não tem nenhuma punição, né? Eu vejo que tem um processo, tudo, mas aí fica tudo por elas, né? Elas por elas, né?”</i></p>	<p>A taxaço de grandes fortunas</p>
<p><i>Bruna “Olha, imposto de renda sempre foi... Depois que eu comecei a pagar imposto de renda, porque até então eu não tinha essa noção. Mas eu sempre achei isso injusto, descontada a nossa folha, porque além de descontar da folha uma porcentagem, eu vou lá e tenho que pagar um certo valor, mas eu posso parcelar esse valor ou eu posso pagar de uma vez só, mas</i></p>	<p>Injustiças do imposto de renda</p>

<p><i>independente, vai ser sempre o mesmo valor, não vai ser mais ou menos parcelado. nunca tive muito... Quando eu tenho dois cargos, acho que eles fazem um cálculo diferente, porque acima de tantos valores, a porcentagem de arrecadação de imposto é maior. Então, como eu tenho dois salários de duas empresas diferentes, aí depois eles fazem um cálculo para pagar esse valor que eu não paguei no mês, alguma coisa assim. Mas ao todo, eu acabo pagando por ano, somando o que já vem descontando na folha, em torno de R\$ 14 mil. 14, 13. Acho que foi 13 mil, a última [...] E também tem uma coisa engraçada, Lucas, que, por exemplo, a diferença salarial minha com outra pessoa às vezes é pouca, mas só por ter dois cargos ou dois empregos, três, isso faz com que eu tenha que pagar mais imposto. Então, às vezes no final do ano eu tenho, por exemplo, o valor X, aí uma outra pessoa que tem um cargo só, o mesmo valor, mas eu ainda sou, eu vou lá e pago imposto de renda e essa pessoa restar-se. Então, no final das contas, tendo um... Como que fala? Uma fonte pagadora, né? Seria mais no lucro.”</i></p>	
<p><i>Bruna “Eu não tenho noção muito bem sobre o que seria essa alíquota. Mas eu acho que alguma coisa é relacionada a algo produzido pelo Brasil, alguma coisa assim. Não sei, deve ser alguma coisa relacionada a isso.”</i></p>	<p>Não ciência de como funciona o imposto de renda que pagam</p>

Fonte: produzido pelo autor.

Tabela 2 - Momento 3 de categorização e organização dos dados

Temáticas identificadas na coluna da direita da tabela anterior	1ª Convergência
EF como temática que trata de endividamento	<p>EF como finanças e organização pessoal</p>
EF com foco em consumo e finanças	
EF como controle finanças	
EF como controle finanças	
EF como gastar consciente e não se endividar	
Plano de aula para trabalhar sonhos e valor do dinheiro	
Plano de aula para trabalhar consumo e consumismo como a necessidade de comprar	
Plano de aula para trabalhar a necessidade de comprar o mais caro	
Plano de ensino para trabalhar o valor dos produtos	

Preferência em se endividar do que poupar	Organização pessoal e familiar
A subjetividade do dinheiro	
Lazer é uma despesa emergencial	
Lazer é uma despesa emergencial	
Lazer é uma despesa emergencial	
Lazer é necessário, mas não temos tempo ou dinheiro	
Lazer é necessário, mas não temos tempo ou dinheiro	
Lazer e saúde mental	
O que reduzir para cortar gastos	
Cortes de gastos para sobrevivência	
Cortes de gastos para sobrevivência	
Cortes de gastos para sobrevivência	
Renda extra para manter o padrão de vida	
Priorização de gastos para assalariados	
Família não sabe dos gastos que possuem	
Gastos inesperados	
Motivação do professor Neoliberal	Professor x escola
A solidão de ser professor	
Prazos e pressão curricular	
Engessamento curricular	
Sair do engessamento apenas no final do bimestre	
A dualidade dos slides	
Slides como uma metodologia ativa	
Dificuldade em cumprir os prazos por conta de feriados e provas externas	
Slide como engessamento da aula	
Possibilidade de burlar o engessamento dos slides	
Falta de autonomia dos docentes	
Uso de diferentes metodologias para fugir do engessamento	
Jornada de trabalho	
Jornada de trabalho	
Jornada de trabalho	
Jornada de trabalho	
Jornada de trabalho e a pressão dos superiores	

Estudantes como clientes	
Instabilidade de trabalho do professor	
EF como um tema tabu	Demais percepções sobre EF
EF como algo inatingível	
EF precisa de treino	
EF como um leque de possibilidades	
EF como conteúdo interdisciplinar	
EF como proposta interdisciplinar	
Uma realidade paralela dos estudantes	Desigualdade Social ou Econômica
A festa de estudantes da realidade paralela	
Estudantes não possuem consciência de classe	
Estudantes que não possuem vestimenta para irem à escola	
Estudantes que não possuem vestimenta para irem à escola	
Salário mínimo como cálculo para se ter o básico	
Felicidade em se ter o básico	
Salário mínimo não supre o básico	
Salário mínimo como base para sobrevivência	
Salário mínimo não supre o básico	
Salário mínimo não supre os direitos	
Precisa mais do que o salário mínimo para se ter o básico	
Salário mínimo não supre o básico	
Quem recebe salário mínimo não pode ficar doente	
A necessidade de auxílio do governo	
Não é simples ter os auxílios do governo	
Jornada de trabalho excessiva para sobreviver	
Desigualdade social dentro e fora das escolas	
Salário baixo para trabalhos pesados	
Salário baixo para trabalhos pesados	
Discrepância salarial	
A corrida em se ter o básico	
A injustiça do imposto de renda	
Se contentar em apenas ter o básico	

Trabalhar para pagar contas	
Trabalhar para pagar dívidas	
Custo de vida alta para locais que tem salários maiores	
A relatividade salarial	
A percepção de local dos professores na pirâmide salarial	
Ser rico é ter produtos	
A riqueza é relativa às comparações feitas	
A riqueza é relativa às comparações feitas	
Percepção de local na pirâmide salarial	
Ser rico depende de onde você vive	
Taxação de grandes fortunas pelo imposto de renda	
A necessidade do imposto de renda e da taxaço	
A taxaço de grandes fortunas	
Injustiças do imposto de renda	
3 mil ainda não é o bastante para o salário mínimo	
O mínimo de salário depende de onde você está	
5 mil dependendo da cidade, conseguimos viver	
Precisa de 7 mil para se ter qualidade de vida	
Salário mínimo pelo DIEESE	
As preocupações regionais quanto o salário mínimo	
Isonomia no salário	
A necessidade de pagar impostos	
Marketing influencia decisões de consumo	
Necessidade do dinheiro para sobreviver	
Necessidade do dinheiro para sobreviver	
Dinheiro é algo representativo	
Tempo é dinheiro	
Tempo é dinheiro	
Ter um bem material é melhor do que estudar	
Gastar dinheiro em estudos não vale a pena	
Marketing e compra por impulso	
Somos um produto esperando por validação social	
Marketing como auxílio do consumismo	
	Consumo e consumismo

Consumismo	
O merecimento de um trabalhador Neoliberal	Neoliberalismo
O valor do dinheiro	
Altos custo de produtos e serviços	
Imposto de renda e a inflação	
Imposto de renda e a inflação	
Consequências do aumento do salário mínimo	
Aumento proporcional entre custo e ganho	
A possibilidade de mudança por meio da educação	
Salário mínimo é um leque de possibilidades	
Não sabem o valor do salário mínimo atual	
O valor que o salário mínimo deveria ser	
A preocupação dos impostos para o novo salário mínimo	
O funcionamento do salário mínimo na Dinamarca	
Não ciência de como funciona o imposto de renda que pagam	

Fonte: produzido pelo autor.

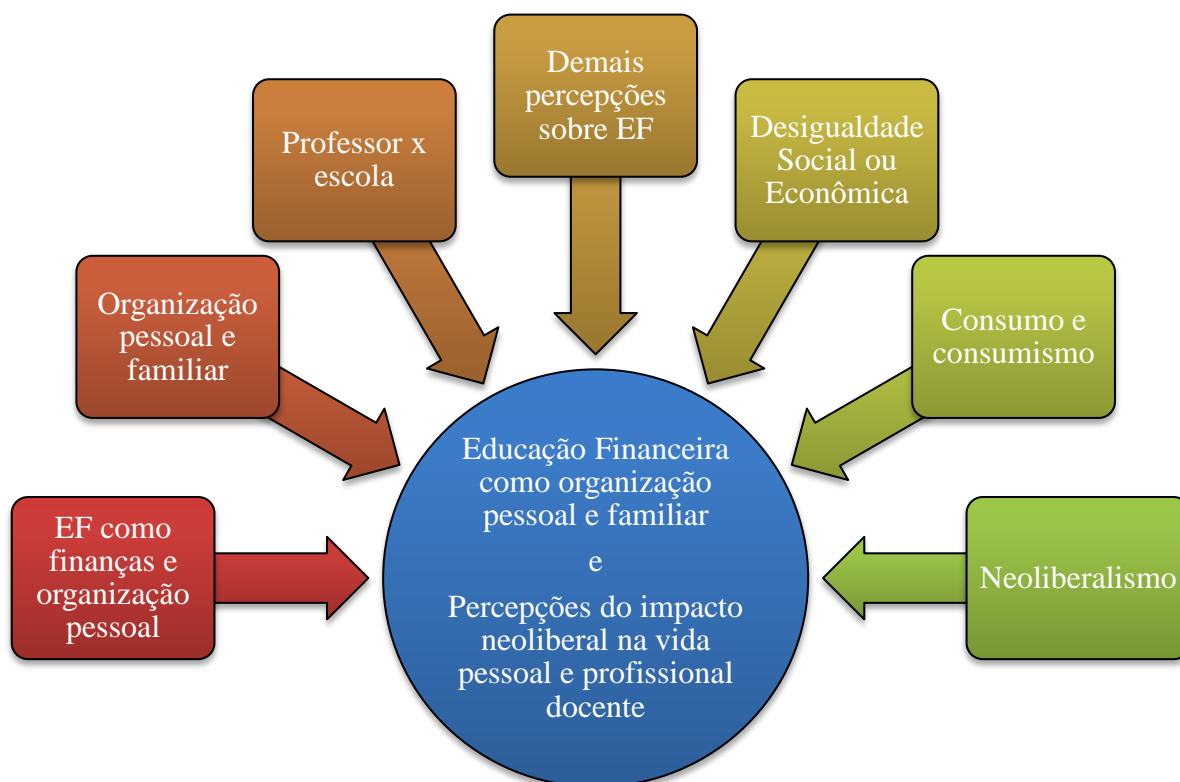
Após a análise minuciosa dos dados, organizados no Quadro anterior, foi possível identificar uma série de temáticas que revelam diferentes percepções, desafios e compreensões manifestadas pelos professores ao discutirem a EF. Essas temáticas emergiram de maneira diversa e complexa, refletindo tanto aspectos individuais e familiares quanto questões estruturais e sistêmicas relacionadas ao contexto escolar e ao impacto do Neoliberalismo sobre a vida docente.

Ao agrupar e interpretar essas manifestações, delinear-se seis grandes blocos que sintetizam os principais eixos de sentido presentes nos relatos: 1) EF como finanças e organização pessoal; 2) Organização pessoal e familiar; 3) Professor x escola; 4) Demais percepções sobre EF; 5) Desigualdade social ou econômica; e 6) Consumo e consumismo e, por fim, Neoliberalismo.

Entretanto, ao observar a interrelação entre essas categorias emergentes, foi possível perceber uma convergência que aponta para dois grandes eixos centrais que sintetizam e conectam as discussões: a Educação Financeira como uma prática de organização pessoal e familiar e as percepções do impacto neoliberal na vida pessoal e profissional dos docentes.

A Figura 4, na sequência, busca representar esse movimento analítico, permitindo que o leitor compreenda, de forma mais direta e integrada, como os diferentes temas se entrelaçam e desaguam nessas duas categorias síntese.

Figura 4 - Convergência das categorias



Fonte: produzido pelo autor.

O caminho metodológico que trilhamos até aqui permitiu que a produção, percepção e a organização das informações sobre as percepções e discussões dos professores a respeito da EF fossem realizadas. Esse processo revelou a complexidade do tema e como diversas influências – pessoais, profissionais e sociais – moldam as visões e práticas dos educadores envolvidos.

A abordagem qualitativa, que nos ofereceu flexibilidade e a possibilidade de adaptar os métodos ao contexto, foi fundamental para capturar as sutilezas e particularidades nas falas e interações. Isso nos permitiu ir além de uma simples descrição dos fatos, possibilitando uma compreensão mais profunda dos discursos, sempre levando em consideração as experiências únicas e as subjetividades dos professores. Assim, distanciamos-nos de uma visão prescritiva e acrítica, adotando uma análise que respeita a riqueza e a pluralidade de perspectivas presentes nas discussões.

É importante destacar que os temas emergiram de forma espontânea ao longo dos encontros, o que exigiu a reformulação das categorias e dos questionamentos inicialmente propostos. Esse movimento, marcado pela constante adaptação, evidencia a relevância de uma metodologia flexível e aberta a revisões durante o processo investigativo — característica central do conceito de design emergente.

Ao avançarmos para a discussão dos dados, buscamos aprofundar a compreensão acerca das relações entre as falas dos professores e o contexto neoliberal em que suas práticas estão inseridas.

Com isso, encerramos esta etapa com a expectativa de que a análise, desenvolvida a seguir, ofereça novos caminhos e perspectivas para compreender as implicações da Educação Financeira no cotidiano escolar e na vida dos professores participantes.

5. DISCUSSÃO DOS DADOS

Após efetuarmos a categorização e organização dos dados, emergindo as duas categorias: (1) Educação Financeira como organização pessoal e familiar e (2) Percepções do impacto neoliberal na vida pessoal e profissional docente, discutimos agora, discutiremos nossas compreensões sobre tais convergências de forma a elucidar nossa interrogação: Quais discussões emergem entre professores de diferentes áreas do conhecimento ao discutirem tópicos da Educação Financeira?

5.1 Educação Financeira como organização pessoal e familiar

Como discutido anteriormente, a OCDE, em seu relatório *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies* (2005), aponta que a EF ganhou destaque como uma resposta às transformações econômicas e sociais ocorridas ao longo do século XX. Esse movimento se intensificou especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, período marcado por profundas mudanças nas políticas econômicas globais, pela expansão do acesso ao crédito e pelo crescimento do endividamento das famílias. Embora o contexto de reconstrução dos países europeus após a Segunda Guerra Mundial tenha sido um marco para redefinir a organização econômica mundial, a EF, tal como formulada pela OCDE, emergiu posteriormente, em um cenário já consolidado de globalização, desregulamentação dos mercados e avanço da racionalidade neoliberal, que desloca para o indivíduo a responsabilidade de gerir seus próprios riscos e garantir sua segurança financeira.

Essa motivação inicial de auxiliar na reorganização econômica se expandiu ao longo do tempo, resultando em um enfoque global sobre a importância de promover a alfabetização financeira, não apenas em níveis governamentais, mas também nas esferas pessoais e familiares.

Com o entendimento de que a Educação Financeira (EF) surgiu inicialmente como uma resposta a desafios econômicos globais, seu foco foi ampliado para abordar questões mais cotidianas e pessoais ao longo do tempo. Essa transição reflete uma necessidade crescente de se pensar a EF como uma ferramenta de organização pessoal e familiar. No entanto, como aponta Vinicius, o debate sobre EF se complica quando consideramos a realidade de muitos brasileiros que enfrentam o endividamento constante e têm dificuldades em lidar com suas finanças.

Vinicius: “[...] é um problema sério. É um tabu [...] quem vive no boleto... na dívida,

A fala de Vinicius, ao afirmar que a EF é um "tabu", revela uma percepção de que essa temática é amplamente evitada entre pessoas que vivem em condições financeiras precárias, como quem "vive no boleto... na dívida". Esse sentimento de tabu pode estar associado ao estigma em torno da dívida e à vergonha de admitir dificuldades financeiras. De acordo com Saraiva e Veiga-Neto (2009), a sociedade contemporânea, marcada pela liquidez e pelo capitalismo cognitivo, impõe uma pressão constante sobre os indivíduos para se autoaperfeiçoarem e buscarem sucesso financeiro, criando uma barreira psicológica para aqueles que enfrentam dificuldades econômicas. Assim, a EF se torna um tema sensível, visto que discutir finanças envolve expor uma vulnerabilidade que muitos preferem ocultar.

O conceito de capitalismo cognitivo, segundo Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 192), descreve uma mudança profunda na forma de geração de valor no sistema econômico:

[...] modo de o capital valorizar-se é radicalmente diferente de como acontecia no capitalismo industrial. Enquanto neste último o capital multiplicava-se pela expropriação de trabalho material de seus empregados, para o capitalismo cognitivo isso é irrelevante. No atual sistema, a multiplicação do capital está muito mais relacionada com a criação, com a geração de idéias.

Essa dinâmica, centrada na produção de conhecimento e na inovação, cria um contraste marcante com a realidade vivida por muitos trabalhadores. Na fala de Vinicius, há uma contradição central: enquanto o discurso hegemônico valoriza a criatividade e a autonomia individual como caminhos para o sucesso financeiro, a experiência concreta dos docentes — marcada pelo endividamento e pela instabilidade — revela a distância entre essa idealização e a prática cotidiana. Assim, o capitalismo cognitivo não apenas redefine a economia, mas também intensifica a responsabilização do indivíduo, mascarando as condições estruturais que perpetuam a precarização.

O caráter excludente da EF tradicional, que se concentra em práticas voltadas para a acumulação de riqueza e a racionalização dos gastos, reforça a ideia de que esse é um campo reservado àqueles que já possuem estabilidade econômica. A exclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade financeira nos discursos sobre EF dado pelas visões inspiradas pela OCDE ou ENEF reflete um problema estrutural no modo como essa educação é abordada. Muitas vezes, os princípios ensinados são baseados em pressupostos que não consideram as realidades financeiras enfrentadas pela maioria da população, especialmente por aqueles que lidam diariamente com a precariedade econômica. Isso cria uma barreira, transformando o conhecimento financeiro em um privilégio acessível apenas para quem já possui capital e

estabilidade econômica. Conforme apontado por autores como Harvey (2005) e Laval (2019), o Neoliberalismo reforça essa exclusão ao impor uma visão meritocrática de sucesso financeiro, na qual indivíduos endividados são culpabilizados por sua própria situação e afastados das discussões sobre finanças pessoais.

Dessa forma, o comentário de Vinicius evidencia essa exclusão, ao destacar a dificuldade de alguém endividado falar sobre o tema, reforçando a ideia de que a EF, tal como é comumente praticada, não dialoga com as experiências daqueles em situações financeiras adversas.

Assim, a fala de Vinicius expõe uma crítica implícita ao modelo de EF que é, muitas vezes, descolado das realidades econômicas da maioria da população. Para que a EF se torne mais inclusiva e relevante, ela precisa ser reestruturada de forma a reconhecer e dialogar com as experiências daqueles que enfrentam dificuldades financeiras. Como sugerem Saraiva e Veiga-Neto (2009), é essencial que a EF contemple as contradições e tensões da modernidade líquida, em que o endividamento e a precarização das condições de trabalho, dos direitos sociais e da qualidade de vida são realidades que afetam grande parte da população, intensificando as desigualdades e os desafios diários nas vidas dos cidadãos.

A discussão sobre EF revela várias perspectivas sobre sua relevância e desafios. Vinicius destaca a dificuldade de discutir EF em um contexto em que a maioria das pessoas vive endividada, vendo-a como um "problema sério" e um "tabu". Luiza, por outro lado, enfatiza a importância do controle financeiro.

Luiza: "ter controle nas suas finanças, saber poupar, saber esperar [...] para mim a EF é o controle das finanças, o controle da situação".

A visão de Luiza reflete essa perspectiva Neoliberal, onde o controle financeiro individual é essencial. Harvey (2005) critica essa abordagem por ignorar as desigualdades estruturais que afetam a capacidade de muitas pessoas de controlar suas finanças. Harvey (2005) sugere que, embora a gestão financeira individual seja importante, é igualmente crucial entender e abordar as forças econômicas maiores que influenciam a estabilidade financeira.

Dardot e Laval (2016) argumentam que a racionalidade Neoliberal transforma a governança em um conjunto de práticas que impõem a autodisciplina e o autocontrole como virtudes essenciais. A ênfase de Luiza em "controle das finanças" e "controle da situação" está alinhada com essa lógica. No entanto, esse controle pode perpetuar a culpa e a responsabilidade individual por situações financeiras adversas (Dardot e Laval, 2016), sem reconhecer as limitações impostas por contextos socioeconômicos desfavoráveis.

A ideia de controle de gastos como principal ponto da EF é algo que vemos desde sua criação, pois, pela definição de EF, segundo (OCDE, 2005b, p. 26) é

o processo pelo qual os consumidores financeiros/investidores melhoram a sua compreensão sobre os conceitos e produtos financeiros e, através da informação, instrução e/ou aconselhamento, objetivos, desenvolvam as habilidades e a confiança para tomar consciência de riscos e oportunidades financeiras, para fazer escolhas informadas, saber onde buscar ajuda e tomar outras medidas eficazes para melhorar a sua proteção e o seu bem-estar financeiro.

Tal controle e preocupação financeira surgem e essa última assume características singulares, objetivando “produzir sujeitos capazes de uma boa adaptação ao capitalismo financeiro” (Saraiva, 2017, p. 169), como vemos no trecho, a seguir.

Luiza: *“Quando fala EF, de repente vem à mente que você não pode gastar e não é isso, não é que você não pode gastar, é o gastar consciente, o que compensa mais, é saber que você vai gastar, mas com uma consciência e procurar não se endividar”.*

Nessa fala, vemos o que Mazzi e Baroni (2021, p. 40) argumentam sobre a visão de EF assumida pela OCDE, na qual o foco parece ser "ensinar as pessoas a consumirem". A definição fornecida pela OCDE (2005) reforça essa ideia ao afirmar que a EF visa "melhorar a compreensão sobre produtos e conceitos financeiros" e "desenvolver as habilidades e a confiança" para que os cidadãos se tornem "mais conscientes dos riscos e oportunidades financeiras" e possam "tomar decisões informadas" e "adotar outras ações eficazes para melhorar seu bem-estar financeiro". Essa abordagem evidencia “um papel passivo do cidadão, a quem cabe apenas consumir os produtos financeiros, e da melhor forma possível” (Mazzi e Baroni, 2021, p. 40), o que levanta questões como: Melhor para quem?

Notamos que Luiza defende o conceito de "gasto consciente", que pode envolver o gastar de maneira informada e com a intenção de evitar o endividamento. No entanto, tal pensamento vai contra os ideais do Neoliberalismo, pois nele, busca-se o acúmulo infinito de recursos, logo, essa ideia de gastar conscientemente, pode ser ilusória. Bauman (2008) sugere que o consumo consciente não é apenas uma questão de controle individual, mas também de resistir às pressões sociais e de marketing que promovem o consumismo desenfreado.

As três falas trazidas relacionando a preocupação com os gastos é um tema comum para sociedade atual, de modo geral. Então, mais do que tratar a EF como gerenciamento de recursos, há uma necessidade de trabalhar de forma crítica esse tema. E que forma seria essa? Aqui, não traremos uma resposta fechada para isso, porém, uma alternativa é não apenas alfabetizar a pessoa por estar endividada, mas discutir, criticar e denunciar o motivo do

endividamento, problematizando como o sistema contribui para essa situação.

As discussões sobre o salário mínimo no Brasil, por exemplo, evidenciam uma discrepância significativa entre o valor nominal e o necessário para cobrir as necessidades básicas da população. De acordo com o DIEESE (2025, n.p), o salário mínimo em fevereiro de 2025 era de R\$ 1.518,00, enquanto o necessário, levando em consideração o custo da cesta básica e outros itens essenciais, deveria ser de R\$ 7.229,32²⁹.

Essa disparidade é reflexo de uma estrutura econômica que não prioriza a garantia de condições dignas para todos, exacerbando a desigualdade e perpetuando o endividamento. Saraiva (2017) discute que essa disparidade não apenas agrava a situação de endividamento, mas também dificulta a implementação de uma EF não Neoliberal. A proposta de alfabetizar financeiramente uma população que mal consegue cobrir suas necessidades mínimas coloca em questão o próprio conceito de EF, que precisa ir além do simples gerenciamento de recursos e abordar a raiz estrutural do endividamento. Essa desigualdade salarial, somada ao aumento do custo da cesta básica, torna cada vez mais difícil planejar financeiramente dentro das possibilidades limitadas que a população dispõe.

Mazzi e Baroni (2021) também criticam a visão mercadológica da EF, que muitas vezes ignora a realidade econômica de grande parte da população, incentivando o consumo em um contexto em que a sobrevivência se sobrepõe ao planejamento financeiro de longo prazo. A proposta de uma EF numa perspectiva crítica deve incluir o questionamento das políticas econômicas que perpetuam essas desigualdades, problematizando a própria estrutura que gera o endividamento.

A realidade imposta pelo salário mínimo é uma forma de perpetuação da precariedade, uma armadilha que mantém os trabalhadores à beira do endividamento, sem espaço para economizar ou melhorar suas condições de vida. Portanto, ao discutir a EF em sala de aula, é essencial criticar esse modelo econômico que gera um ciclo vicioso de dependência de crédito e dificuldades financeiras, questionando as políticas que mantêm o salário mínimo tão distante do necessário para a subsistência.

A discrepância entre o salário vigente e o proposto pelo DIEESE pode promover reflexões sobre as prioridades das políticas públicas. Qual o impacto na saúde mental e física de indivíduos que estão constantemente lutando para equilibrar suas finanças? Como uma sociedade pode se desenvolver, individual e coletivamente, se a maioria de sua população

²⁹ O DIEESE (2025, n.p) calcula o salário mínimo necessário para suprir as despesas básicas de uma família de 4 pessoas, incluindo alimentação, habitação, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência. Segundo a PEIC (2024, p. 1), 76,9% das famílias brasileiras estavam endividadas em outubro de 2024.

vive em condições de escassez econômica? A EF, quando inserida nesse contexto, precisa ser uma ferramenta de crítica e emancipação ao sistema econômico que perpetua tais desigualdades, em vez de se limitar a ensinar a gerenciar a escassez.

Mazzi e Baroni (2021) enfatizam a importância de uma abordagem crítica na EF, que vá além das habilidades técnicas de gestão financeira para incluir uma reflexão sobre as práticas e comportamentos econômicos. De forma a evitar que as únicas reflexões sobre EF estejam relacionadas com essa visão mercadológica definida pela OCDE (2005) e pela ENEF (2010), é necessário que a sociedade compreenda que a EF é do mais que produtos financeiros e gestão de dinheiro, como é tratada por muitas pessoas, a exemplo de Dandara, a seguir.

Dandara “Organização financeira, reflexão nas compras parceladas e à vista, qual vale mais a pena. Outra reflexão, por que é tão difícil guardar dinheiro e quando tem que pagar boleto nós conseguimos?”.

Na observação de Dandara sobre a capacidade de pagar boletos, a dificuldade de guardar dinheiro pode ser vista sob a ótica da autodisciplina imposta pelo neoliberalismo. Pagar boletos é uma necessidade imposta pelo sistema, enquanto guardar dinheiro exige uma disciplina adicional que geralmente é difícil de manter em um contexto de consumo desenfreado. Então, já que pagar boletos é uma imposição do Estado, como trabalhar essa imposição e esse cenário em sala de aula sem ser apenas uma discussão em que as pessoas tratem sobre como economizar para pagar contas? Pode-se direcionar para o lado de criticar o fato de ter que economizar para ter que pagar o mínimo para sobreviver.

A dificuldade de guardar dinheiro, conforme mencionado por Dandara, está profundamente ligada à realidade enfrentada por muitos trabalhadores que vivem com o salário mínimo. A capacidade de pagar boletos, mas a impossibilidade de economizar, reflete a pressão financeira diária imposta pelo sistema econômico neoliberal, que exige que o indivíduo cumpra suas obrigações financeiras básicas para sobreviver. No entanto, essa sobrevivência está pautada em uma lógica de consumo e dívida, em que o pagamento de contas se torna uma imposição quase automática, enquanto economizar exige um esforço maior em um cenário de precariedade e de consumo exacerbado.

Essa realidade é intensificada pela condição de quem vive com o salário mínimo, pois o valor recebido com frequência não é suficiente para cobrir todas as despesas essenciais, quanto mais permitir uma reserva financeira. Saraiva (2017) discute os "sujeitos endividados" e como a EF, em vez de trazer alívio, pode se tornar um desafio em si, especialmente para aqueles que estão constantemente presos ao ciclo de pagamento de dívidas. Vinicius reforça

essa questão ao dizer que “[...] quem vive no boleto... na dívida, como que vai falar de EF para alguém? Que jeito gente?”. A fala de Vinicius aponta para um problema estrutural de que é impossível falar de poupança e organização financeira sem considerar as condições reais de vida de uma parcela significativa da população.

A EF, portanto, não pode se limitar a ensinar técnicas de economia e controle de gastos, como destacado por Mazzi e Baroni (2021), mas deve se engajar em uma crítica ao próprio sistema que mantém as pessoas no ciclo da dívida e do consumo mínimo necessário para sobreviver. O que deve ser questionado e trazido para o espaço da sala de aula, é como transformar essa discussão em algo que vá além da simples organização financeira e aborde a injustiça social e a precariedade enfrentada por aqueles que dependem de um salário mínimo para viver.

A constante necessidade de adequação financeira e o impacto disso no cotidiano dos docentes aparecem de maneira evidente nas falas coletadas. A fala de Luiza ilustra esse cenário ao expor a necessidade de reduzir ainda mais os gastos para atender às necessidades de mais pessoas:

Luiza "Eu olho que teria que reduzir mais as necessidades ali para ser para mais pessoas".

Pesquisador "Reduzir mais de que forma?".

Luiza "Por exemplo... a academia... A academia ainda o valor está mais baixo, mas... vamos pegar... a vestimenta, por exemplo... já não ia ser esse valor... para três pessoas... especialmente se fosse uma criança. É caro".

A fala de Luiza evidencia a necessidade de readequação do orçamento, mostrando como determinados gastos considerados essenciais podem se tornar inviáveis dependendo do tamanho da família. A menção à vestimenta infantil reforça a percepção de que o custo de vida não é apenas uma questão individual, mas um desafio ampliado quando há dependentes. Esse cenário reflete o impacto da precarização dos salários dos docentes, que se veem constantemente obrigados a cortar despesas para garantir o básico. Como aponta o DIEESE, o salário mínimo necessário para cobrir as necessidades básicas de uma família brasileira é substancialmente maior que o salário inicial dos professores da rede estadual de São Paulo, o que ilustra a disparidade entre a renda e o custo de vida.

Dentro desse contexto, a fala de Vinicius amplia essa discussão ao abordar a busca incessante por fontes alternativas de renda:

Vinicius "Ou você vai arrumar alguma coisa extra para ganhar, para ter o mesmo padrão, não sei. Às vezes as pessoas começam a fazer certas, não é? Você vê, às vezes, o professor que está aí dando aula particular de final de semana, pensando no nosso caso, não é? Vai dar uma consultoria, vai tentar achar algum lugar, algumas aulinhas extra para ganhar... Não é assim? Não é que a gente escuta sempre as pessoas falando? Tem supervisor que fala, é a Helena que vem me fazer cadastro para dar aula de noite. Eu vejo se você acha alguma escola particular para dar aula no tal dia ou à noite, ou outra coisa para fazer um outro horário. Sempre alguém falando isso".

A fala de Vinicius ressalta a realidade enfrentada por muitos professores que, para manter um padrão mínimo de vida, precisam recorrer a atividades complementares, como aulas particulares e consultorias. Essa necessidade de buscar fontes de renda adicionais expõe uma faceta central da precarização do trabalho docente, caracterizada não só pela insuficiência salarial, mas também pela dissolução das fronteiras entre tempo de trabalho e tempo livre. Dardot e Laval (2016) discutem como a racionalidade neoliberal transforma o sujeito em um “empreendedor de si mesmo”, deslocando a responsabilidade da sobrevivência econômica para o indivíduo, que passa a ser visto como o único responsável por sua estabilidade financeira, enquanto o Estado se exime dessa função. No contexto docente, essa lógica se traduz em uma sobrecarga contínua, na qual o professor não apenas ensina, mas também se vê compelido a buscar incessantemente novas formas de complementar sua renda, muitas vezes, sacrificando seu próprio bem-estar físico e mental.

Bauman (2008) contribui para essa análise ao descrever a modernidade líquida, em que as relações e condições de vida se tornam voláteis e inseguras, exigindo que os indivíduos se adaptem continuamente para não se tornarem obsoletos. O professor, nesse cenário, deixa de ser visto como um profissional detentor de saberes essenciais e passa a ser mais uma peça descartável no mercado educacional, obrigado a se reinventar para garantir sua própria sobrevivência. Isso aprofunda a precarização ao transformar o magistério em uma atividade sem limites claros, com jornadas fragmentadas e rendimentos imprevisíveis — uma realidade em que o valor do trabalho docente se dilui e passa a ser medido não mais pela qualidade da educação, mas pela capacidade individual de se manter produtivo e disponível.

Essa dinâmica está intrinsecamente ligada ao que Skovsmose (2023) aponta sobre a educação e a cidadania crítica. Quando os docentes precisam dedicar boa parte de seu tempo e energia para assegurar uma renda mínima, o espaço para a prática reflexiva e para a formação

de estudantes críticos também se reduz. A própria docência perde seu caráter emancipatório, sendo absorvida por uma lógica de mercado que a instrumentaliza e desumaniza.

A precarização do trabalho docente também se reflete na forma como determinados benefícios sociais são interpretados dentro desse contexto. A questão do salário mínimo ideal surge como um ponto central na análise das condições financeiras dos docentes. A atividade mencionada por Vinicius permite compreender as diferentes percepções sobre o que é essencial dentro de um orçamento familiar.

Dando continuidade, Vinicius traz uma visão crítica sobre a priorização dos gastos por parte de beneficiários do Bolsa Família:

Vinicius "Mas do salário mínimo, a Helena chegou a comentar aquela atividade que a gente fez no trabalho de modelagem no curso? Não. Chegou comentando? Foi muito engraçado. Na verdade, faz a gente pensar. Porque teve uma atividade que a gente colocou para eles. Qual seria o grupo que uma professora levou que era... discutir qual seria o salário mínimo ideal, de acordo com o que elas precisavam ter de... O que precisavam ganhar para pagar todas as despesas que tinham. Aí tinha uma discussão que foi mãe e filha, que elas começaram a discutir o que... Na mesma sala tinha a mãe e a filha. E aí elas começaram a discutir o que... Que uma comprava para fazer coisa, que a outra não devia fazer, e que fazia muita unha, fazia muito cabelo, e não precisava tudo aquilo".

A atividade relatada evidencia como a percepção sobre o salário mínimo necessário varia conforme o contexto e as prioridades individuais. A discussão entre mãe e filha sobre os gastos com estética mostra como diferentes gerações podem ter percepções distintas sobre o que é essencial. Esse debate é relevante porque escancara a necessidade de um salário que não apenas cubra as despesas básicas, mas que também permita alguma margem para escolhas pessoais.

Outro aspecto que dificulta o planejamento financeiro dos docentes é a imprevisibilidade dos gastos, como destacado por Vinicius:

Vinicius "Eu vejo assim, sabe? Eu acho que tem muita coisa que aparece de última hora, né? Então assim, você não dá para contar todo mês, por exemplo, assim. Eu hoje não compro, é muito difícil informar, então eu gasto muito pouco coisa, mas eu vejo que isso pode acontecer qualquer hora".

A exposição de Vinicius ilustra como a instabilidade financeira impacta diretamente a vida dos docentes. A impossibilidade de prever todos os gastos mensais gera um estado constante de alerta e preocupação, dificultando o planejamento financeiro de longo prazo. Esse cenário contribui para o desgaste emocional e psicológico dos professores que, além das pressões inerentes à profissão, precisam lidar com a incerteza financeira.

Por fim, a fala de Bruna sintetiza a lógica imposta pelo neoliberalismo e seu impacto na vida cotidiana dos docentes:

Bruna *"Dandara, pensa numa sala mais difícil que você tem [...] aí nossa, eu vou ter que entrar 10 vezes no sexto ano para eu poder comprar tal coisa".*

Esse depoimento evidencia como o esforço docente é frequentemente atrelado à necessidade de garantir um mínimo de consumo. A ideia de que é preciso lecionar várias vezes para conseguir comprar algo desejado reflete a internalização da lógica capitalista, que condiciona o consumo à produtividade. Esse pensamento está alinhado com a concepção neoliberal de que o trabalho árduo é o único caminho para alcançar melhores condições materiais, ignorando as desigualdades estruturais que limitam o acesso a bens e serviços. Bauman (2008) aponta que, na sociedade de consumo, o valor do indivíduo passa a ser medido pela sua capacidade de consumir, reforçando a precarização das relações de trabalho e a insatisfação constante com a própria condição financeira.

Dessa forma, a análise das falas evidencia que a questão financeira permeia o cotidiano dos professores de maneira intensa e complexa. Os desafios enfrentados pelos docentes vão além da sala de aula e se manifestam nas dificuldades de manter um padrão de vida minimamente confortável dentro das limitações impostas pelos baixos salários. Esse cenário reforça a ideia de que, no final das contas, as contas não têm fim, uma constatação recorrente entre os docentes que lutam para equilibrar as finanças dentro das limitações impostas pelo sistema econômico vigente. O cenário descrito reflete um problema estrutural que exige uma abordagem coletiva e política para que mudanças significativas possam ser implementadas.

Ao revisarmos os principais pontos discutidos nessa categoria analisada, podemos sintetizar os elementos debatidos pela seguinte figura:

Figura 10 - Elementos discutidos na categoria 5.1

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir dessa figura e da análise das falas dos docentes, é possível evidenciar como a EF permeia a organização pessoal e familiar, revelando tensões e desafios que ultrapassam a mera gestão do dinheiro. O endividamento, frequentemente associado à vergonha e à sensação de fracasso pessoal, surge como um fator central na vida dos professores, demonstrando como a lógica neoliberal transfere para o indivíduo a responsabilidade por sua situação financeira, desconsiderando as condições estruturais que limitam suas possibilidades de ascensão econômica. A dificuldade em guardar dinheiro, por sua vez, reforça essa dinâmica, pois a precarização do trabalho docente impede a constituição de uma reserva financeira, deixando esses profissionais constantemente vulneráveis a imprevistos.

Outro ponto recorrente nas discussões é a noção de EF voltada para a acumulação de capital. Os discursos analisados indicam uma assimilação, ainda que crítica, da ideia de que uma boa educação financeira deve resultar na capacidade de poupar e investir, como se essa fosse a única forma legítima de lidar com o dinheiro. No entanto, essa perspectiva ignora os desafios concretos vividos pelos docentes que, muitas vezes, lutam para garantir o básico, tornando inviável a construção de um patrimônio conforme os padrões idealizados. Essa lógica contribui para um processo de exclusão financeira e social, pois aqueles que não conseguem atingir esses ideais são frequentemente vistos como irresponsáveis ou incapazes de gerenciar suas finanças de maneira adequada.

Além disso, o consumo aparece como um elemento estruturante nas reflexões dos docentes, tanto na forma da exclusão daqueles que não conseguem alcançar os padrões de consumo desejados quanto na tentativa de adotar um gasto "consciente". A noção de consumo responsável, ainda que pareça uma alternativa viável dentro do atual modelo econômico, carrega consigo a contradição de que, muitas vezes, o que se entende por consumo consciente ainda está atrelado à lógica do mercado e à necessidade de manter um certo status social. Dessa forma, os docentes oscilam entre a pressão de consumir e a necessidade de restringir seus gastos, evidenciando a complexidade das relações entre trabalho, dinheiro e status.

Ao longo desta seção, as discussões mostram como a EF, quando abordada sob uma perspectiva individualista e normativa, pode reforçar desigualdades ao invés de combatê-las. Ao responsabilizar o sujeito por sua condição financeira, desconsiderando os determinantes estruturais que moldam sua realidade, essa abordagem limita a compreensão crítica sobre o sistema econômico e suas implicações. Dessa maneira, pensar a EF a partir de um viés emancipatório se torna fundamental para romper com essa lógica e construir alternativas que levem em conta as reais condições de vida dos trabalhadores, especialmente daqueles que enfrentam a precarização em seu cotidiano.

5.2 Percepções do impacto neoliberal na vida pessoal e profissional docente

Como discutido anteriormente, um dos pilares do Neoliberalismo é a competição. O esforço por superar o outro pode ser visto, principalmente, pelo poder aquisitivo que cada um possui. Com isso, a busca contínua por dinheiro é um movimento recorrente em nossa sociedade. Dessa forma, notamos que o dinheiro se tornou o centro do mundo e a sobrevivência depende de sua aquisição. Sobre essa ideia, a fala de Helena complementa a fala de Dandara, conforme podemos observar na sequência:

Helena “*Aí eu fiquei pensando assim né, quando você não tem dinheiro parece que as coisas ficam mais obscuras mesmo, querendo ou não a nossa sociedade é feita a base do dinheiro, a gente precisa dele para viver*”.

Dandara “*Para mim, o dinheiro é uma dependência, porque não tem como você se livrar dele, você precisa dele de alguma maneira*”.

Esses excertos salientam uma percepção de que o dinheiro é um elemento central e indispensável na sociedade atual. Essa visão pode ser analisada à luz da ideia de sujeitos

endividados de Saraiva (2017), segundo a qual, o endividamento e a necessidade de capital se tornam características definidoras das relações sociais e pessoais. Nesse contexto, a EF pode ser vista como parte de um discurso Neoliberal que obscurece as verdadeiras causas das crises econômicas e promove uma falsa igualdade, em que “não somos igualmente responsáveis pelo estado da economia, nem estamos suportando igualmente a desvalorização e a austeridade. ‘Nós’ não estamos todos juntos nisso, mas sim alguns estão lucrando às custas de outros” (Arthur, 2011, p. ix-x, tradução nossa). Esse modelo de EF individualizante desvia a atenção das desigualdades estruturais, reforçando a ideia de que cabe ao indivíduo superar suas dificuldades financeiras, enquanto as desigualdades são perpetuadas.

Tornando o dinheiro como ponto central da sociedade, o Neoliberalismo transforma a escola em uma empresa, afetando tanto a estrutura quanto a missão da educação pública (Laval, 2019). Essa transformação impacta a vida profissional dos docentes, que se veem pressionados a adotar práticas que promovem eficiência econômica em detrimento de valores educacionais clássicos. Além disso, essa lógica econômica não afeta apenas a educação, mas também a vida cotidiana dos indivíduos, moldando suas relações com o trabalho e o tempo de maneira mais ampla. Nesse sentido, a busca pelo dinheiro se torna uma questão de sobrevivência, exigindo que as pessoas gastem tempo e saúde para garantir sua subsistência. Sobre essa questão, Bruna e Helena se posicionam da seguinte maneira:

Bruna “[...] dinheiro em si é só uma ferramenta de você trocar alguma coisa por outra e quanto tempo você dedica para aquilo, então, por exemplo, eu vou comprar algo X, então quanto tempo da minha vida... quantas aulas eu tenho que dar para comprar tal coisa? [...] Acho que a gente não tem noção que o dinheiro tem a ver com o tempo, tempo que a gente dedica para aquilo e quanto tempo à gente leva para conquistar alguma coisa, então é algo assim, bem paralelo”.

Helena “Eu faço sempre essa conversão que você faz, quanto eu tenho que trabalhar? Qual é o peso do meu trabalho? Quando eu vou converter para determinado bem, ainda mais se for algo não necessário do tipo, aí adorei aquele vestido, ta, quanto tempo eu tenho que trabalhar para pagar esse vestido?”.

Os comentários de Bruna e Helena sobre a conversão de tempo em dinheiro ressaltam a interseção crítica entre o trabalho e a lógica econômica neoliberal. Aqui, o tempo é visto como uma moeda invisível que mede o valor das ações e das decisões. Essa conversão constante do esforço pessoal em valor econômico reflete a racionalidade mercantil do Neoliberalismo, conforme explorado por Harvey (2005) e Dardot e Laval (2016). Os docentes

se veem obrigados a avaliar continuamente o peso do seu trabalho, não apenas em termos de remuneração, mas também em termos do que podem adquirir com seus salários, ilustrando a internalização da lógica de mercado em suas vidas pessoais.

A noção de consumo e sua influência nas decisões cotidianas também emergem como um tema central. Bauman (2008, p. 18) sugere que, na modernidade líquida, o consumo não está apenas ligado às necessidades básicas, mas é impulsionado por desejos e pressões sociais, assim, “os compradores desejarão obter mercadorias para consumo se, e apenas se, consumi-las for algo que prometa satisfazer seus desejos”. Isso é evidente nas reflexões de Helena sobre adquirir um vestido “não necessário”, ponderando o esforço de trabalho necessário para realizar essa compra. Essa reflexão revela como o consumo se tornou um aspecto rotineiro da vida moderna, muitas vezes, orientado por motivações implícitas de satisfação pessoal e pertencimento, sem necessariamente estar atrelado à construção de uma identidade.

Além disso, Bauman (2008, p. 71), evidencia que estamos em uma sociedade de consumidores que “representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas”. O ato de consumir reflete uma lógica na qual os desejos são continuamente estimulados, alinhando-se às demandas econômicas e reforçando a presença do consumo como mediador nas escolhas do dia a dia.

Por outro lado, a EF numa perspectiva crítica, como discutida por Mazzi e Baroni (2021), oferece uma oportunidade para os docentes desafiarem e questionarem essas relações de poder. Ao desenvolver uma compreensão crítica das dinâmicas entre tempo, dinheiro e valor, os educadores podem encontrar formas de resistir às pressões neoliberais e promover uma educação emancipadora.

Entretanto, a busca constante por dinheiro para sobreviver, pode gerar falas como esta dita por Rodrigo:

Rodrigo “*eu to surtando para o ano que vem já, eu não sei como que vai ser o ano que vem, eu to pensando nas aulas, como vai ser a atribuição... janeiro já é férias, é claro, já tem IPVA, já tem licenciamento, eu to pensando ano que vem, eu to surtando já, todo fim de ano é assim para a gente*”.

Na fala de Rodrigo, a expressão “todo fim de ano é assim pra gente” carrega um peso que vai além da simples preocupação com as contas de janeiro. Ele, como professor contratado da Rede Estadual, vive a realidade de quem não tem garantias sobre seu vínculo empregatício para o ano seguinte. A ansiedade que ele expressa não é apenas fruto das despesas sazonais,

mas da precariedade estrutural que caracteriza sua posição. A cada final de ano, ele não sabe se terá aulas atribuídas, quantas serão, em quais escolas, ou mesmo se conseguirá manter seu emprego. Essa incerteza constante é uma marca da precarização do trabalho docente, que não pode ser vista como um acaso ou uma situação individual, mas como uma engrenagem do próprio sistema Neoliberal, que desmantela a estabilidade e transfere para o trabalhador toda a responsabilidade pela sua continuidade e sobrevivência profissional.

Esse modelo, longe de ser uma exceção, torna-se regra e reforça a noção de que o trabalhador deve ser flexível, adaptável e, sobretudo, submisso à lógica do mercado. A "eficiência" passa a ser medida pela capacidade de suportar a instabilidade e pela disposição de aceitar quaisquer condições para manter-se no sistema.

Ao lado dessa análise, Bauman (2008) nos dá uma chave essencial para entender o sofrimento de Rodrigo. Na modernidade líquida, a incerteza não é um acidente, mas uma característica estrutural. A insegurança se torna permanente e os indivíduos — nesse caso, os professores contratados — são forçados a se reinventar e a conviver com o medo constante da perda. "Todo fim de ano é assim pra gente" não é apenas uma constatação triste, mas a verbalização de um ciclo que se repete ano após ano, mantendo o docente em um estado de vigilância e ansiedade contínua.

Saraiva (2017) também aponta que essa lógica neoliberal não é neutra. Ela se apropria da subjetividade dos trabalhadores, fazendo com que o sofrimento seja internalizado como algo natural ou até como falha pessoal — afinal, se ele "surto", isso seria uma consequência da sua incapacidade de se adaptar. Entretanto, a realidade é outra: Rodrigo não surta porque não dá conta; ele surta porque o sistema em que ele está inserido foi desenhado para mantê-lo nessa corda bamba. A falta de estabilidade, transformada em regra para tantos professores, não é uma questão individual, mas uma face do projeto Neoliberal que desmantela direitos e dilui qualquer perspectiva de segurança profissional e pessoal.

Assim, a fala de Rodrigo se torna emblemática, sintetizando a experiência coletiva dos professores contratados, que compartilham o mesmo medo e a mesma sensação de impotência diante de um cenário que os transforma em trabalhadores provisórios de si mesmos.

Além dessa ansiedade ocasionada pelo mundo Neoliberal que vivemos mesmo rodeados por inúmeras pessoas, seja por meio das redes sociais, nas ruas ou nas escolas, os docentes ainda se veem sozinhos na sociedade, como exposto, a seguir, por Luiza.

Luiza *“Eu vejo que o tempo que a gente tem em sala de aula, mas o professor em si é muito solitário. Por exemplo, esse movimento que nós estamos fazendo do PROEDUCA e aqui hoje da Educação Financeira, isso é muito valioso, porque o professor na escola, na unidade escolar é solitário. É muita gente, mas ao mesmo tempo não tem ninguém, é ele por ele e pelos estudantes. Ele é sozinho”.*

Luiza expressa a ideia de que, apesar de estar em um espaço coletivo, o professor frequentemente se sente isolado em suas responsabilidades. Essa solidão pode estar ligada à incerteza das relações e à fragilidade das estruturas de apoio no ambiente escolar, o que reflete a modernidade líquida descrita por Bauman (2008).

Essa solidão não se restringe ao aspecto emocional; ela se conecta diretamente com as exigências profissionais que recaem sobre os docentes. Além de estarem sozinhos na condução da sala de aula, precisam lidar com uma carga de trabalho cada vez mais pesada e burocratizada, marcada por prazos rígidos e metas a cumprir. A sensação de isolamento se intensifica quando o professor percebe que, mesmo diante de tantas demandas, não há suporte real para que ele desenvolva práticas pedagógicas mais significativas — uma frustração que ecoa na fala de Rodrigo.

Rodrigo *“Olha, vou ser bem sincero, esse ano mudou muita coisa, se fosse para a gente, por exemplo, eu, passar esse conteúdo (conteúdo apresentado no plano de aula da Bruna e do Vinicius) para os alunos, eu não conseguiria. Uma é por causa dos prazos, provas, então assim, tá muito fora mesmo. Estou falando de mim, eu não consigo, entendeu?”.*

O depoimento de Rodrigo evidencia uma dificuldade em cumprir as exigências curriculares devido à falta de tempo e prazos apertados. Essa dificuldade ilustra a pressão por resultados e a racionalidade econômica imposta pelo Neoliberalismo, conforme discutido por Harvey (2005) e Dardot e Laval (2016), em que a eficiência e a produtividade são priorizadas em detrimento da qualidade do ensino. Os prazos e provas mencionados por Rodrigo são manifestações dessa lógica que transforma a educação em um processo padronizado e mercantilizado. A transformação das escolas em empresas, como descrito por Laval (2019), contribui para essa pressão, impondo métricas de desempenho que frequentemente ignoram as necessidades pedagógicas reais.

No contexto do estado de São Paulo, essa pressão por resultados pode ser observada em avaliações padronizadas como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de

São Paulo (SARESP), que é aplicada anualmente aos estudantes da rede pública. Essa avaliação tem como objetivo medir o desempenho dos alunos em áreas como Matemática e Língua Portuguesa, estabelecendo métricas que geralmente orientam a alocação de recursos e o direcionamento de políticas educacionais, transformando a avaliação como mais um meio de competição para obtenção de recursos. Além do SARESP, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) utiliza os resultados das avaliações para calcular índices de desempenho das escolas, pressionando os docentes a atingirem metas que regularmente desconsideram as particularidades dos alunos e das comunidades escolares, sendo mais um exemplo de pressão e busca por desempenho para conseguir dados quantitativos, de modo semelhante á como empresas agem (Laval, 2019; Dardot e Laval, 2016).

As avaliações externas, amplamente utilizadas como instrumentos de controle e de comparação, impõem aos professores a necessidade de seguir um currículo rigidamente estruturado para atender a metas predefinidas. Esse cenário frequentemente leva à priorização de um ensino voltado quase exclusivamente para a preparação dos alunos para essas provas, em detrimento de práticas pedagógicas que valorizem o desenvolvimento integral dos estudantes e considerem as particularidades de cada contexto escolar.

A pesquisa de Sturion (2023) evidencia como avaliações como o SARESP impactam diretamente a autonomia docente, restringindo sua capacidade de planejar e conduzir as aulas de maneira mais flexível e alinhada às necessidades dos alunos. Sob pressão para garantir bons desempenhos nesses exames, muitos professores veem-se obrigados a adaptar seu ensino às exigências das avaliações, o que limita a adoção de metodologias que promovam uma formação mais crítica e contextualizada. Além disso, a responsabilização dos docentes pelos resultados dos estudantes desconsidera fatores externos que influenciam o aprendizado, como as condições socioeconômicas dos alunos e a infraestrutura das escolas. Essa lógica de responsabilização individualizada agrava a precarização do trabalho docente, intensificando a carga de trabalho e elevando os níveis de estresse profissional, como discutido por Dardot e Laval (2016).

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar o papel das avaliações externas, buscando um equilíbrio que assegure a qualidade do ensino sem comprometer a autonomia docente. É necessário que tais avaliações sirvam como ferramentas de diagnóstico e aprimoramento pedagógico, em vez de mecanismos que reforcem a lógica de controle e padronização, permitindo uma educação mais significativa e alinhada às reais necessidades dos estudantes e das comunidades escolares.

Além disso, Rodrigo menciona a dificuldade de conciliar o planejamento de conteúdos com as demandas institucionais, o que também pode ser entendido como uma manifestação da incerteza e da constante pressão por resultados em um sistema educacional que está em constante mudança, reforçando a sensação de instabilidade e vulnerabilidade dos docentes.

A sensação de incapacidade expressa por Rodrigo pode ser vista como uma consequência da precarização do trabalho docente promovida pelo Neoliberalismo. As reformas educacionais Neoliberais, como o Novo Ensino Médio, frequentemente resultam em sobrecarga de trabalho e falta de recursos, colocando pressão adicional sobre os docentes para atender às expectativas institucionais. O Novo Ensino Médio, por exemplo, trouxe mudanças significativas na organização curricular e nas práticas pedagógicas, exigindo uma adaptação rápida e, muitas vezes, sem o apoio necessário, agravando a sensação de impotência diante das exigências e prazos impostos.

A precarização do trabalho docente se revela não apenas nas condições contratuais e na instabilidade, mas também na sobrecarga diária enfrentada pelos professores, que ultrapassa o tempo formal de expediente. Quando discutem sobre sua jornada de trabalho, os docentes expõem como a carga horária oficial de 8 horas diárias se torna uma mera ilusão diante das múltiplas demandas que vão bem além do tempo previsto. Planejar aulas, corrigir atividades, lidar com burocracias e ainda tentar atender às necessidades individuais dos estudantes acabam por estender a jornada de maneira invisível, mas profundamente sentida. Essa exaustão é evidenciada nas falas, a seguir:

Helena “Para mim, quando eu penso nisso, eu penso nas 8 horas. Sabe, 8 horas de trabalho. Embora eu, por exemplo, trabalhe muito mais que 8 horas”.

Vinicius “Quando eu abro o olho e fecho é o tempo que eu trabalho”.

Luiza “Eu acho 8 horas, mas tomando como base o meu trabalho. 8 horas por dia [...] 8 horas, mas assim, sempre acaba extrapolando, né? Sempre acaba extrapolando”.

As falas dos professores revelam o impacto de uma sobrecarga cotidiana que torna difícil restringir o trabalho às 8 horas diárias oficialmente previstas. Ao compartilharem suas experiências de jornadas que frequentemente ultrapassam esse limite, sem a devida compensação, expressam o peso emocional e físico de uma rotina que ignora o equilíbrio entre o tempo de trabalho e o de descanso. Esse cenário, além de evidenciar uma precarização que não se limita ao aumento das horas trabalhadas, reflete a crescente pressão sobre o docente, que acaba absorvendo novas demandas sem espaço para pausa. A partir dessas

vivências, é possível aprofundar uma discussão crítica sobre como o Neoliberalismo impacta diretamente essas condições de trabalho.

Laval (2019, p. 25) argumenta que o Neoliberalismo submete o sistema educacional "à lógica econômica da competitividade, aplicada diretamente ao sistema de controle social a fim de aumentar o nível de produtividade da população ativa". Essa lógica é refletida nas condições de trabalho dos professores, que se veem pressionados a cumprir metas e prazos cada vez mais rígidos, ultrapassando obrigatoriamente suas jornadas de trabalho regulares, para cumprir prazos. O aumento da carga horária e a necessidade de realizar tarefas não remuneradas fora do expediente são exemplos dessa precarização. Ao transformar o trabalho docente em uma prática orientada pela produtividade, o Neoliberalismo intensifica o esgotamento profissional e compromete a educação, reforçando a lógica de mercado dentro do ambiente escolar.

Especificamente, ao olharmos para a fala de Vinicius, quando menciona trabalhar desde o momento em que abre os olhos, reflete a realidade na qual o trabalho permeia todos os aspectos da vida, invadindo o tempo pessoal e familiar. Essa realidade evidencia a falta de tempo para o lazer e o descanso, uma característica da precarização do trabalho docente sob a lógica neoliberal. Como aponta Laval (2019), essa lógica impõe uma constante pressão por produtividade, invadindo espaços tradicionalmente reservados ao descanso e lazer, e limitando o tempo que os professores podem dedicar a atividades fora do trabalho. Esse fenômeno intensifica o esgotamento físico e mental dos docentes, ao mesmo tempo em que desumaniza o processo educacional, ao subordinar o tempo livre às demandas institucionais.

A racionalidade econômica do Neoliberalismo, que valoriza a eficiência e a produtividade acima de tudo, impõe uma lógica de trabalho que frequentemente demanda mais do que o acordado formalmente. Como aponta Harvey (2005, p. 12), o Neoliberalismo propõe que o "bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio". Isso acaba pressionando os trabalhadores a ultrapassarem seus limites formais de trabalho para atender às demandas dessa lógica, o que é evidenciado nos comentários de Luiza sobre como as 8 horas de trabalho "sempre acabam extrapolando". Essa expectativa de produtividade contínua está alinhada com a transformação das instituições educacionais em empresas que valorizam resultados quantificáveis, ou seja, "esse viés está diretamente ligado ao modelo da escola como 'empresa educadora', administrada conforme os princípios da nova gestão e submetida à obrigação de apresentar resultados e inovações" (Laval, 2019, p. 24).

Os docentes enfrentam uma realidade em que são frequentemente pressionados a se ajustar a um ambiente de trabalho que oferece pouca autonomia, como discutido por Saraiva (2017) e Laval (2019). Essa expectativa de trabalho além do horário regulamentar é uma clara manifestação dessa pressão, afetando significativamente a capacidade dos educadores de controlar suas próprias condições de trabalho. A falta de autonomia não apenas impacta diretamente o bem-estar dos professores, mas também reforça a dinâmica de trabalho intensificada pela lógica Neoliberal, como discutido anteriormente.

A autonomia, ou a falta dela, é uma questão sensível entre os docentes, gerando opiniões divergentes. De um lado, permitir maior liberdade para o professor conduzir suas atividades pode demandar mais tempo de planejamento; por outro, um roteiro mais fechado pode simplificar o trabalho, ainda que limite a adaptação das aulas à realidade dos alunos. Esse dilema aparece com força nas falas de Helena e Bruna.

Helena compartilha sua insatisfação com a restrição de tempo imposta pelos materiais didáticos:

***Helena** “para mim é bastante complicado né, a questão da autonomia do professor, como a Bruna fala “tem tempo: 5 minutos”, cadê a autonomia do professor? Numa sala pode ser que eu demande 5, mas pode ser que em outra sala, a discussão seja tão rica que eu precise de 15, aí cadê a autonomia do professor? Então é um ponto que me incomoda muito nos slides”.*

A fala de Helena expõe a frustração diante da padronização do tempo de aula, que desconsidera as dinâmicas variadas entre turmas. Bruna complementa essa visão ao descrever a rigidez do material recebido:

***Bruna** “No itinerário, que não tem fixado os conteúdos ainda, a gente consegue trabalhar um pouco mais diferenciado, né... nos itinerários formativos, mas as disciplinas já, que já vem pronta, a gente não consegue, porque os slides, não sei se você já tem ou tiveram acesso aos slides, um dia vocês podem dar uma olhada, já vem certinho, até por exemplo, eles falam em um momento do slide “5 minutos para comentar tal coisa”, eles dão tempo dentro do slide, é lógico que dificilmente a gente consegue cumprir tudo isso, mas assim, fica tudo muito exatamente como eles querem ali colocado, entendeu?”.*

Os relatos de Helena e de Bruna evidenciam a frustração dos docentes diante da perda de autonomia, especialmente em relação à gestão do tempo e dos conteúdos em sala de aula.

Helena enfatiza a dificuldade em adaptar o ensino às necessidades da turma, enquanto Bruna expõe a rigidez dos materiais didáticos fornecidos pelo governo, com slides que devem ser apresentados em apenas "5 minutos". Esse controle do tempo reflete a lógica neoliberal de eficiência e padronização, priorizando a produtividade em detrimento da construção coletiva do conhecimento — uma dinâmica analisada por Harvey (2005) e Dardot e Laval (2016), que apontam como essa racionalidade mecaniza o trabalho docente e limita a adaptação do ensino à realidade dos alunos.

Saraiva e Veiga-Neto (2009) complementam essa análise ao discutirem o capitalismo cognitivo, que flexibiliza a contratação de professores, mas impõe rigidez ao currículo e ao tempo pedagógico. Isso intensifica a perda de autonomia dos docentes, tornando o ensino mais voltado para resultados mensuráveis do que para a formação crítica dos estudantes.

Além da gestão do tempo, a autonomia também é limitada no conteúdo pedagógico. Mazzi e Baroni (2021) pontuam que o currículo acaba moldado pelas demandas do mercado, especialmente em áreas como Educação Matemática e Financeira, nas quais o foco se desloca da formação crítica para a preparação dos alunos ao mercado de trabalho. Assim, o professor perde espaço como agente de transformação social.

Em São Paulo, um exemplo disso são os "slides" fornecidos pela Secretaria da Educação. Apesar de serem apresentados como sugestões editáveis (São Paulo, 2023), muitos professores relatam dificuldades em adaptá-los à realidade de suas turmas. Bruna critica o engessamento curricular e a imposição de tempos fixos, o que impede a personalização das aulas. Ela também aponta a contradição entre a liberdade prometida nos itinerários formativos e a rigidez das disciplinas tradicionais, revelando a tensão entre flexibilidade pedagógica e currículo padronizado.

Por outro lado, Rodrigo oferece uma visão diferente: ele vê nos slides uma ferramenta prática que facilita o planejamento das aulas, especialmente em turmas mais desafiadoras. Esse contraste mostra que o capitalismo cognitivo não afeta todos os professores da mesma forma. Para alguns, ele representa uma limitação; para outros, um suporte diante da sobrecarga de trabalho e da pressão por resultados. Essa ambivalência revela como o currículo rígido não apenas regula o tempo e o conteúdo, mas também redefine o papel do professor — que passa de mediador do conhecimento a executor de materiais previamente definidos, como discutem Dardot e Laval (2016).

Assim, os diferentes pontos de vista revelam uma realidade complexa: enquanto a padronização prejudica a autonomia e a prática pedagógica crítica, ela também pode ser vista como um alívio para professores sobrecarregados, mostrando como a lógica neoliberal

transforma o ambiente escolar e o próprio fazer docente.

Rodrigo “Olha, para ser bem sincero, com o esquema dos slides... Eu adorei.

Porque... a gente tá preparando isso para o futuro né, então assim, futuramente, para uma Faculdade para o que eles forem fazer... Eu adorei o esquema do slide, porque é um tema que eu passo lá para eles, vamos supor, frações, a gente discute o tema baseado no slide, aí vou e passo a explicação na lousa, passo a passo com eles na lousa, entendeu?

Porque varia muito da escola também, eu acredito que na escola que as meninas trabalham é diferente da nossa que é aqui em cima, aqui eles têm muita dificuldade então se algum slide tá bem resumido, então eu procuro outros meios para poder passar para os alunos de uma forma que eu gostei, só que assim, tá mudando muita coisa né, é muita prova para eles [...]”.

Rodrigo expressa uma visão mais positiva sobre o uso dos slides, vendo-os como uma ferramenta útil para estruturar o ensino, especialmente em um contexto em que os alunos enfrentam dificuldade de aprendizagem. A fala de Rodrigo sugere que, quando os slides são usados de maneira flexível e adaptativa, eles podem servir como um guia que facilita a personalização do ensino. Essa abordagem reflete a capacidade dos educadores de encontrar maneiras de personalizar o conteúdo de acordo com as necessidades dos alunos, dentro das restrições impostas.

As divergências entre Bruna e Rodrigo expõem as diferentes experiências, posturas críticas e contextos educacionais em que trabalham. Enquanto Bruna vê o engessamento como um obstáculo à autonomia docente, Rodrigo percebe o potencial para usar os slides como um recurso de apoio, destacando a importância da flexibilidade na adaptação do conteúdo às necessidades dos alunos. Essa diferença de perspectivas pode estar relacionada não apenas às condições específicas de cada escola — como os recursos disponíveis e o perfil dos alunos atendidos —, mas também às condições individuais de cada professor. Fatores como sobrecarga de trabalho, cansaço, solidão, falta de acesso a lazer e bem-estar, pressão profissional e baixos salários podem levar os docentes a valorizarem ferramentas que aliviem o peso da rotina. Assim, é importante reconhecer o professor como produto de um sistema marcado pelas exigências da modernidade líquida, que influencia tanto suas práticas quanto suas percepções em sala de aula.

Ambas as falas evidenciam a precarização do trabalho docente, no qual a imposição de currículos padronizados limita a autonomia e a criatividade dos educadores. Laval (2019) discute como a transformação das escolas em empresas resulta em uma lógica de mercado que

prioriza a eficiência em detrimento da qualidade educacional, uma realidade que se manifesta no uso de slides pré-definidos como ferramenta de controle.

Entretanto, os efeitos do Neoliberalismo não se restringem ao âmbito profissional. Na vida pessoal, os docentes enfrentam dificuldades que vão além da precarização no trabalho, afetando também seu bem-estar e lazer. Os excertos, na sequência, ilustram como a sobrecarga de trabalho e as demandas impostas pelo modelo Neoliberal impactam diretamente no tempo livre e no lazer, muitas vezes tratados como "despesas emergenciais", revelando a pressão contínua que molda tanto o cotidiano profissional quanto pessoal dos educadores.

Vinicius *“Eu acho que lazer em si ainda é uma despesa emergencial”.*

Luiza *“É, porque aparece uma festa para ir, aparece um evento, ou então aparece uma festa mesmo para ir. Eu acho que entra na emergencial”.*

Vinicius *“Ou também, às vezes, não é toda vez que tem uma regularidade, que assim, eu vou, toda semana eu vou para tal lugar. Eu acho que é difícil quem tem isso, não sei se... a gente que tem uma vida tribulada é capaz de toda semana fazer algo ou pelo menos uma vez, não sei, eu acho que... pelo menos eu não tenho essa regularidade de marcar e tipo assim, uma vez por mês eu tenho que sair. Eu tenho que passear, eu tenho que tal. E já muitas vezes é uma vez cada três meses, quatro meses, seis meses, ou às vezes uma vez por ano”.*

As falas de Vinicius e Luiza refletem uma visão do lazer como uma "despesa emergencial" algo que é considerado ocasional ou não essencial, a ser incluído no orçamento apenas quando as condições permitem. Essa perspectiva revela uma das consequências do neoliberalismo, em que a racionalidade econômica prevalece sobre as necessidades humanas básicas, como o bem-estar e o lazer. Harvey (2005, p. 13) argumenta que o processo de neoliberalização³⁰ promoveu uma

‘destruição criativa’, não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais (chegando mesmo a abalar as formas tradicionais de soberania do Estado), mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração.

Assim, essa “destruição criativa” (Harvey, 2005, p. 13) abalou as formas tradicionais de vida e pensamento, afetando inclusive o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, ao priorizar a

³⁰ É a transformação abrangente da sociedade para adaptar-se aos princípios neoliberais, que privilegiam a eficiência do mercado e a maximização de lucros, frequentemente às custas do bem-estar social e da igualdade.

eficiência econômica e os interesses financeiros sobre o bem-estar social e as atividades reprodutivas. Na educação, isso se manifesta na mercantilização do ensino, em que instituições adotam modelos orientados ao lucro, colocando a rentabilidade acima da qualidade pedagógica, e investindo na pressão para que professores gerem resultados rápidos e mensuráveis, frequentemente em detrimento do desenvolvimento crítico e humano dos estudantes.

A fala de Vinicius sobre a vida "atrilulada" e a irregularidade em seus momentos de lazer ilustra como as exigências econômicas e profissionais invadem a esfera pessoal, transformando o tempo livre em algo cada vez mais distante. Essa realidade evidencia uma desigualdade profunda, na qual o lazer deixa de ser compreendido como um direito ou uma necessidade vital para o bem-estar e passa a ser encarado como um privilégio acessível apenas a poucos. A lógica Neoliberal, como discutido por Dardot e Laval (2016), sustenta e reforça essa dinâmica ao promover uma cultura de produtividade incessante, em que o tempo livre é desvalorizado e associado à improdutividade. Nesse contexto, a possibilidade de planejar e aproveitar momentos de lazer se torna limitada, afetando diretamente a qualidade de vida e a saúde emocional dos indivíduos.

O lazer, segundo Padovan (2022), desempenha um papel fundamental na qualidade de vida das pessoas, especialmente quando consideramos suas características básicas: a possibilidade de escolha das atividades e o caráter desinteressado da prática. A definição de lazer é, portanto, baseada em tempo e atitude. De um lado, o lazer consiste nas atividades “desenvolvidas no tempo livre do trabalho, obrigações familiares e compromissos sociais” (Padovan, 2022, p. 488); do outro, está associado à “satisfação provocada pela atividade realizada” (Padovan, 2022, p. 488). No entanto, o autor ressalta que

não é possível conceituar lazer isolando uma das duas variáveis, pois observando só “atitude” poderia entender-se que, por exemplo, o trabalho sendo “agradável”, mesmo que obrigatório, seria um lazer; ou observando somente “tempo” como se categorizaria o tempo de deslocamento até o trabalho ou obrigações sociais prazerosas? (Padovan, 2022, p. 488-489).

Essa reflexão ajuda a entender as dificuldades enfrentadas pelos docentes que relatam a falta de regularidade no lazer e sua percepção como uma "despesa emergencial".

A fala de Vinicius sobre o lazer ocorrendo "uma vez a cada três meses, quatro meses, seis meses, ou às vezes uma vez por ano" exemplifica como o tempo de lazer é o “primeiro na relação trabalho/obrigações sociais/lazer a ter sua carga horária subtraída em detrimento dos outros; logo os conceitos de lazer são deixados num segundo plano” (Padovan, 2022, p. 490). A ausência de lazer regular e de atividades físicas pode levar a transtornos e o

aumento dos problemas de saúde acontece exponencialmente, como os psicológicos (depressão, ansiedade, crises de pânico, stress e Síndrome de *Burnout*³¹) e físicos (obesidade, hipertensão, entre outros), advindos do excesso de trabalho e estresse, e também da não prática de atividades e exercícios físicos (Padovan, 2022, p. 490).

Outro aspecto central dessa discussão é a forma como o tempo de lazer e de trabalho se misturam, especialmente em um contexto no qual a tecnologia permite que o trabalho se estenda para além do ambiente formal. A constante presença de demandas profissionais interfere diretamente no tempo que deveria ser dedicado ao lazer. Assim, Padovan (2022, p. 493) exemplifica dizendo que "o tempo de trabalho e o tempo de lazer se misturam descaradamente, deixando o trabalhador muito aquém da sua dignidade como ser humano". Isso reflete as experiências narradas por Vinicius e Luiza, que veem o lazer como uma atividade rara e difícil de planejar, tornando-se algo esporádico e condicionado a fatores externos, como eventos sociais ou festas.

Além do impacto na saúde física e mental, a falta de lazer tem implicações mais amplas na vida do indivíduo. Padovan (2022, p. 496) argumenta que, ao dedicar parte do dia a atividades como "ludicidade, descanso, exercícios físicos prazerosos, meditação, à execução de atividades desinteressadas, temos um avanço em nossa saúde física e mental". No entanto, "ao mesmo tempo o lazer não consegue suprir o peso de um trabalho infeliz, insalubre e injusto, traz para a vida da pessoa, sendo que a balança trabalho-lazer fica desigual" (Padovan, 2022, p. 496).

É necessário considerar a maneira como o lazer é apresentado na sociedade capitalista. (Padovan, 2022, p. 497) observa que "a felicidade e o bem-estar na sociedade capitalista têm ligação direta com o consumo alienado e abstrato, então o lazer também não escapa disso, sendo apresentado majoritariamente como um produto". Isso reflete a percepção de Luiza de que o lazer está atrelado a eventos emergenciais, como festas e eventos sociais, tornando-o mais uma mercadoria dentro da lógica neoliberal, em que o tempo livre é muitas vezes vendido como um produto a ser consumido. Essa visão distorcida do lazer reforça a necessidade de repensar sua importância e seu papel na vida dos trabalhadores, especialmente em contextos onde ele é constantemente sacrificado.

Laval (2019) discute como o Neoliberalismo transforma a escola em uma empresa, uma lógica que se estende à sociedade em geral, na qual a eficiência e a produtividade são priorizadas sobre o bem-estar pessoal. Essa mentalidade afeta não apenas os profissionais da educação, mas também o público em geral, contribuindo para um ciclo de trabalho sem

³¹ Em alguns contextos, o termo *burnout* é também denominado "síndrome de esgotamento profissional", destacando o desgaste físico e emocional decorrente de condições de trabalho adversas (CNN Brasil, 2024).

descanso adequado.

A relação entre lazer e saúde mental aparece na discussão, porém, mesmo concordando que estão ligados, os docentes interiorizam, em sua maioria, que lazer não deve ser prioridade ou algo a ser feito com frequência. Em uma das falas, Bruna diz o seguinte:

Bruna *“Sim. Quando a gente tem um... Porque eu acho que o lazer a gente sai um pouco da rotina, né? Do cotidiano. Mesmo que seja até mesmo em casa. Eu vejo assim as mulheres que trabalham em casa, que têm que sair para espalhar, conhecer pessoas ou conversar com pessoas. Tanto é que na pandemia aconteceu muito isso, né? As pessoas não interagem, eu não podia, né? Então teve muito... Saúde mental, a galera ficou muito, muito perturbada, né?”.*

Bruna menciona como a pandemia exacerbou o isolamento social, limitando a capacidade das pessoas de interagir e desfrutar de momentos de lazer fora de casa. Essa situação destacou a importância do lazer e da interação social para a saúde mental. Segundo Padovan (2022), a falta de lazer e de socialização levou a um aumento dos problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão, ressaltando a necessidade de tempos regulares de descanso e desconexão das obrigações diárias. Dardot e Laval (2016) discutem como o neoliberalismo enfraquece os laços sociais e a solidariedade, contribuindo para o isolamento e a alienação. Segundo os autores, “o enfraquecimento dos coletivos de trabalho reforça esse isolamento” e “a gestão neoliberal [...] introduz a incerteza e a brutalidade da competição e faz os sujeitos assumi-las como um fracasso pessoal, uma vergonha, uma desvalorização” (Dardot e Laval, 2016, p. 353-354).

O depoimento de Bruna evidencia a pertinência do lazer para as mulheres que trabalham em casa, enfatizando a necessidade de momentos de descontração e de interação social para aliviar a carga mental e emocional. Esse aspecto é crucial quando consideramos as desigualdades de gênero no trabalho doméstico, no qual as mulheres frequentemente enfrentam uma sobrecarga de tarefas e responsabilidades, o que limita seu acesso a momentos de lazer. Conforme Marcellino (1996, p. 60 *apud* Padovan 2022, p. 489), “a concentração de riqueza e os baixos níveis de qualidade de vida levam o trabalhador a ocupar grande parte do seu chamado ‘tempo livre’ com atividades necessárias à sua sobrevivência”. Isso reflete a realidade das mulheres que, mesmo em casa, precisam escapar da rotina e buscar interações sociais para preservar sua saúde mental, ainda mais acentuada durante a pandemia, quando o isolamento social impediu essa troca necessária.

Essa reflexão se conecta diretamente com o impacto mais amplo da falta de lazer

adequado na sociedade. Como Padovan (2022) afirma, a ausência de um equilíbrio saudável entre trabalho e lazer leva ao aumento de problemas de saúde mental, especialmente em contextos de intensificação das responsabilidades. Esse cenário se alinha à crítica de Laval (2019), que aponta para o fato de que o neoliberalismo prioriza a produtividade e o lucro em detrimento das necessidades humanas, ignorando o valor essencial do lazer e da socialização para o bem-estar individual e coletivo. Assim, tanto o isolamento quanto a sobrecarga de trabalho, particularmente para as mulheres, criam um ambiente que compromete o desenvolvimento integral dos indivíduos e afeta diretamente sua saúde mental e emocional.

Ao educar as pessoas sobre como planejar e priorizar o lazer em suas finanças e agendas é possível criar uma cultura que valoriza o bem-estar e a qualidade de vida, resistindo às pressões da lógica neoliberal.

No entanto, muitas opções de lazer disponíveis na sociedade exigem algum gasto financeiro, o que transforma o acesso ao tempo livre em um privilégio restrito a quem pode pagar por ele. Esse cenário não é meramente uma consequência natural da economia, mas uma estratégia inerente ao próprio sistema neoliberal, que mercantiliza até mesmo o descanso e a diversão. Sob essa lógica, o lazer deixa de ser um direito associado ao bem-estar e ao desenvolvimento humano, tornando-se mais uma mercadoria a ser consumida. Assim, indivíduos que desejam incluir atividades recreativas em seu planejamento financeiro enfrentam dilemas constantes: destinar recursos que seriam usados para necessidades essenciais, como alimentação, ou abrir mão do lazer para garantir a sobrevivência. A decisão entre ir ao cinema ou comprar um pacote de arroz, por exemplo, evidencia a perversidade desse modelo, que transforma o descanso em um luxo e reforça a desigualdade social. Dessa forma, o próprio sistema empurra os sujeitos mais vulneráveis para uma vida em que o lazer se torna inalcançável — e, ao mesmo tempo, impõe uma narrativa de culpa individual por não conseguirem "se organizar financeiramente" para usufruir desses momentos. Isso revela como o lazer, que deveria ser um espaço de liberdade e dignidade humana, é capturado por uma lógica de mercado que perpetua a exclusão e a privação.

Por vezes, quando nos deparamos com problemas financeiros, necessitamos de reajustes de gastos e, sobre isso, Bruna e Luiza dizem o seguinte quando estávamos discutindo a proposta de salário mínimo de cada dupla:

Bruna *“Infelizmente quando a gente começa a falar de cortar alguma coisa a gente sempre começa pelo lazer, né? Então lazer é a primeira coisa. [...] Farmácia é mais difícil, combustível, dependendo para que é utilizado, se for para trabalho também não dá para tirar. A investimento também seria um dos itens que tiraria, né, das primeiras coisas [...] O investimento. Academia, lazer, são coisas que a gente vai tirando, que é coisa não tão, assim, é necessária, mas... Tem outras mais necessárias ainda”.*

Luiza *“É sempre cortes em coisas que são necessárias. Não pode falar não é necessário, mas são necessárias, por exemplo, plano de saúde, atividade física, tudo necessário. Mas se chega num ponto desse, você vai cortar”.*

Esses depoimentos evidenciam como, diante de restrições financeiras, itens como lazer, academia e plano de saúde são os primeiros a serem cortados, mesmo sendo considerados necessários. Bruna afirma: “quando a gente começa a falar de cortar alguma coisa a gente sempre começa pelo lazer”, e Luiza complementa: “É sempre cortes em coisas que são necessárias. [...] plano de saúde, atividade física, tudo necessário. Mas se chega num ponto desse, você vai cortar”. Essas falas revelam a internalização de uma racionalidade neoliberal que prioriza gastos com retorno econômico imediato em detrimento do bem-estar e da saúde.

Essa lógica está alinhada ao que Saraiva (2017) aponta como uma cultura de eficiência e racionalização dos recursos, que acaba desvalorizando dimensões fundamentais da vida. Padovan (2022) alerta que negligenciar aspectos como o lazer e os cuidados com a saúde pode gerar “um ciclo de problemas de saúde e despesas emergenciais”, afetando diretamente a qualidade de vida.

Nesse contexto, torna-se fundamental repensar a responsabilidade individual sobre os cortes orçamentários e evidenciar o papel do Estado na garantia de direitos sociais. Padovan (2022, p. 499) afirma que “é necessária ao mesmo tempo uma intervenção com políticas públicas para a defesa da classe trabalhadora hoje”. Isso inclui assegurar que lazer e saúde não sejam tratados como privilégios, mas como direitos essenciais. Ele também ressalta a necessidade de democratizar o acesso ao lazer, pois “a saúde da população se mostrará diretamente afetada por um novo lazer [...] de academias e clubes populares e públicos, que servirão para cumprir o direito humano ao lazer” (Padovan, 2022, p. 498).

Para tanto, é preciso construir políticas públicas que promovam a Educação Financeira numa perspectiva crítica, integrando ações que garantam equilíbrio entre necessidades econômicas e o bem-estar coletivo. Isso implica uma mudança de mentalidade, como defende Saraiva (2017), no sentido de valorizar o orçamento pessoal de forma holística, incorporando

o lazer e a saúde como dimensões legítimas da vida cotidiana.

Entretanto, esse processo enfrenta a resistência de uma cultura neoliberal que exalta a produtividade e minimiza a importância do descanso, da saúde mental e do equilíbrio pessoal. Conforme destaca Padovan (2022, p. 498), “o trabalho e o lazer são realidades há muito tempo para o ser humano, mas que sempre se mostraram ferramentas de opressão, quando monopolizadas na mão de poucos”. Assim, para garantir que o lazer seja acessível a todos, e não apenas às elites, é necessário romper com estruturas que perpetuam a exclusão.

Padovan (2022) reforça que a transformação real virá da mobilização social: “essa conquista se dará somente com a organização e luta populares emancipatórias e revolucionárias” (p. 498). Superar essa lógica exige não apenas ações pontuais do Estado, mas uma reestruturação mais profunda das bases sociais e econômicas, para que a vida possa ser vivida “mais que uma obrigação” (Padovan, 2022, p. 499).

Ao revisarmos os principais pontos discutidos nessa categoria analisada, podemos sintetizar os elementos debatidos pela seguinte figura:

Figura 11 - Elementos discutidos na categoria 5.2



Fonte: produzido pelo autor.

A análise das falas dos docentes evidencia como o neoliberalismo se infiltra em suas vidas de maneira sutil, porém avassaladora. As forças do consumismo os cercam por todos os lados, prometendo felicidade e pertencimento por meio da aquisição de bens, enquanto a realidade impõe um orçamento restrito e escolhas dolorosas. A precarização do trabalho docente amplia esse dilema, pois os salários baixos e a necessidade de múltiplos vínculos empregatícios

tornam o consumo não apenas um desejo, mas, muitas vezes, um elemento de frustração e de exclusão social.

Esse cenário impacta diretamente a qualidade de vida dos professores. O cansaço se acumula, o tempo para o lazer e para a convivência familiar se reduz, e a sensação de instabilidade se torna uma constante. A pressão por resultados, a insegurança diante da incerteza econômica e a solidão causada pela competitividade no ambiente profissional geram um desgaste emocional profundo. Sentimentos de insuficiência e de cobrança interna emergem como reflexo de um sistema que valoriza o desempenho individual acima da coletividade e do bem-estar.

A mercantilização do tempo é um dos aspectos mais cruéis desse modelo. O tempo que poderia ser dedicado ao descanso ou ao convívio se transforma em moeda de troca – quanto mais se trabalha, mais se tenta compensar a falta de recursos financeiros. No entanto, essa matemática raramente fecha: o excesso de trabalho compromete a saúde, enfraquece relações e cria uma rotina de exaustão permanente. O tempo deixa de ser vivido e passa a ser apenas uma ferramenta para sobreviver.

Além disso, o dinheiro, ou a falta dele, estabelece um ambiente de competição entre os próprios docentes. A ideia de que o sucesso depende exclusivamente do esforço individual gera comparações constantes, criando divisões entre aqueles que conseguem se adaptar às exigências do sistema e aqueles que lutam para se manter. Esse processo enfraquece laços de solidariedade e reforça a lógica neoliberal de que cada um deve ser responsável por seu próprio destino, independentemente das desigualdades estruturais.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar os impactos desse modelo sobre a vida dos docentes e buscar alternativas que resgatem o sentido coletivo da profissão. A luta por melhores condições de trabalho e pela valorização da educação não deve ser individual, mas coletiva, exigindo reflexões que ultrapassem a lógica do mérito e da responsabilização individual. Somente assim será possível construir um ambiente em que os professores possam viver, e não apenas sobreviver.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2019, iniciei a graduação em Matemática na Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro. Logo no primeiro ano, tive a oportunidade de ingressar no Programa de Educação Tutorial (PET) de Matemática, o que me proporcionou uma vivência mais intensa com a pesquisa acadêmica, ao mesmo tempo em que ampliava minha formação para além das disciplinas da grade curricular. Nesse contexto, precisei elaborar um projeto de Iniciação Científica. Foi também nesse mesmo período que a disciplina “Educação Financeira numa perspectiva crítica” foi oferecida pela primeira vez, ministrada pelo professor doutor Lucas Carato Mazzi. Essa disciplina foi um marco na minha trajetória: nela encontrei um campo fértil de problematizações que ultrapassavam os cálculos matemáticos e me convocavam a pensar criticamente o papel da escola, da matemática e da própria EF no contexto social. Ao longo dos semestres seguintes, fui participando de grupos de estudos, eventos, apresentações e discussões que solidificaram minha paixão e inquietações, sendo natural que, ingressasse no mestrado com tal temática central.

Guiado por esse percurso e motivação, o estudo foi conduzido por meio de encontros formativos com quatro docentes da Educação Básica, dois supervisores de ensino da rede estadual e uma professora universitária, coordenadora do projeto FAPESP intitulado *Projeto Itinerários Formativos e a Modelagem Matemática no Novo Ensino Médio: perspectivas e práticas* (Processo FAPESP nº 2022/05760-2), ao qual esta dissertação está vinculada. É importante destacar que tanto os professores quanto os supervisores envolvidos eram bolsistas deste mesmo projeto, o que favoreceu o alinhamento temático e metodológico da proposta. A metodologia adotada teve caráter qualitativo, voltado à valorização das experiências docentes, do diálogo e da construção coletiva de saberes, entendendo que o conhecimento emerge do encontro entre sujeitos, e não da aplicação de modelos previamente definidos.

Os encontros, realizados por videoconferência, foram planejados com o cuidado de respeitar a disponibilidade dos participantes, embora essa tenha sido uma das maiores dificuldades enfrentadas durante o processo. Em função da sobrecarga de trabalho e das múltiplas funções assumidas pelos docentes e supervisores, a participação nos encontros não representava uma facilidade proporcionada pela virtualidade, mas a única possibilidade viável para a produção de dados. Mesmo com esse esforço de adaptação, ocorreram diversas faltas, conexões instáveis, e situações em que os participantes precisaram se desdobrar para estarem presentes — como um dos supervisores que, em determinados encontros, assistiu parte da reunião de dentro do carro, voltando para casa após o expediente; ou outro que acompanhava

as discussões enquanto corrigia provas e realizava outras atividades docentes. Essas situações ilustram, de forma concreta, o quanto os profissionais da educação estão imersos em uma rotina extenuante e fragmentada, que dificulta sua participação em espaços formativos e reflexivos.

A escuta atenta e os diálogos nos encontros revelaram um campo fértil de tensionamentos e contradições em torno de como a EF é compreendida e praticada na escola. Inicialmente, os docentes demonstraram entender a EF de maneira superficial, associando-a, exclusivamente, à organização do orçamento doméstico, ao consumo consciente e à prática de poupança. Percebiam-na como um conteúdo técnico, voltado ao ensino de noções como cálculo de juros e controle de gastos. Pouco (ou nada) se falava sobre os aspectos históricos, políticos e sociais da EF. Além disso, os participantes não tinham clareza sobre o impacto da racionalidade neoliberal em suas próprias falas e experiências — ou seja, a ideia de que o neoliberalismo atravessa suas vidas e práticas escolares ainda não fazia parte de suas reflexões.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender como o discurso neoliberal atravessa as discussões sobre EF entre docentes de diferentes áreas do conhecimento. A análise dos dados demonstrou que esse discurso, centrado na responsabilização individual, na meritocracia e na adaptação às exigências do mercado, está presente, ainda que de forma muitas vezes velada, nas falas dos professores. No entanto, diferente de uma presença homogênea e incontestada, observou-se que os participantes oscilavam entre a reprodução e a problematização desse discurso. Em vários momentos, os professores manifestaram certo desconforto com a naturalização de ideias como do consumismo ou meritocracia. Das discussões, notamos que, por vezes, mesmo tendo ciência das injustiças do sistema, sentiam-se impotentes para ir contra ele, uma vez que estavam inseridos em um cotidiano marcado pela precarização do trabalho, pelo acúmulo de funções, pela perda de lazer e saúde, pela solidão e pelas incertezas constantes.

Apesar disso, os dados e discussões revelaram que os docentes reconhecem que falar sobre EF é mais do que abordar Matemática Financeira. Eles enfatizaram a necessidade de discutir questões políticas, sociais e culturais associadas ao dinheiro, ao consumo e à vida econômica. A compreensão de que a EF precisa estar ancorada em uma perspectiva crítica apareceu de forma clara, especialmente à medida que os encontros avançavam e as discussões se aprofundavam. Ainda assim, os participantes evidenciaram que o caminho para essa abordagem crítica não é simples. Muitos se sentiram, por vezes, incapazes de propor mudanças significativas em suas práticas, justamente porque o sistema em que estão inseridos impõe um ritmo e um formato engessado, que desestimula a reflexão e prioriza a

produtividade e os resultados.

Esse engessamento ficou evidente, por exemplo, durante a atividade de elaboração coletiva de um plano de aula. Ao discutir a proposta construída, os docentes perceberam que, embora desejassem trabalhar a EF com profundidade e criticidade, o currículo e a organização escolar, muitas vezes, não permitem esse tipo de abordagem. Houve o reconhecimento de que, para se falar de EF de maneira crítica, seria necessário tempo, espaço e liberdade pedagógica — elementos que nem sempre estão disponíveis nas escolas públicas. Essa constatação reforça a ideia de que o sistema educacional atual, imerso na racionalidade neoliberal, tende a moldar práticas docentes de forma padronizada, com pouco espaço para a autonomia e a criatividade.

Dessa forma, embora os professores não sejam meros reprodutores das diretrizes institucionais, os dados mostram que estão imersos em um mecanismo que os força a trabalharem de forma não crítica e limitada. Suas falas indicam que, com frequência, percebem a EF apenas como uma ferramenta para a organização financeira individual e que suas vidas estão profundamente moldadas por um sistema que os sobrecarrega e cobra resultados constantes — e tudo isso geralmente sem que tenham plena consciência de como essa lógica neoliberal atua sobre seus corpos, mentes e práticas. Em vez de viverem, sobrevivem.

É válido pontuar que, ao longo da pesquisa, não houve uma análise direta de documentos oficiais. No entanto, foi possível identificar, nas falas dos docentes, os efeitos das políticas educacionais que promovem a competitividade entre professores, alunos e escolas, exigindo resultados, produtividade e eficiência — valores centrais do discurso neoliberal. Esses elementos apareciam nos relatos sobre pressões por desempenho, comparações entre escolas e cobrança de metas, revelando como a lógica da competição e da meritocracia está profundamente enraizada no cotidiano escolar.

Mesmo com as limitações impostas pela realidade da pesquisa, os encontros mostraram que há, sim, brechas para a construção de uma Educação Financeira numa perspectiva crítica. A partir das discussões, os docentes começaram a ressignificar suas percepções sobre EF e demonstraram interesse em promover práticas pedagógicas que considerem o contexto dos estudantes e que valorizem a reflexão crítica. Essa abertura é um indicativo de que, apesar dos obstáculos estruturais, há espaço para a formação de sujeitos comprometidos com uma educação libertadora.

Dentre os encaminhamentos futuros possíveis, destaco a relevância de aprofundar a escuta dos estudantes da Educação Básica. Diferente desta pesquisa, que centrou-se nas falas dos

docentes, um olhar voltado para os discentes pode revelar novas compreensões sobre os sentidos atribuídos à EF, as dificuldades enfrentadas no dia a dia e as estratégias que eles próprios constroem para lidar com o dinheiro e com a exclusão social. Além disso, outras possibilidades de investigação incluem: analisar as percepções de sujeitos em situação de vulnerabilidade econômica sobre a EF; estudar quais concepções de EF estão presentes na formação inicial dos futuros professores; investigar como professores da área de Matemática compreendem o tema; ou ainda como docentes de áreas fora da Matemática — como Língua Portuguesa, Geografia ou Sociologia — lidam com a EF e suas implicações pedagógicas. Essas trilhas investigativas podem contribuir para ampliar o campo e enriquecer as reflexões já iniciadas nesta dissertação.

Enalteço que os estudos foram e ainda são, para mim, um divisor de águas, proporcionando uma transformação profunda na forma como percebo o mundo e o meu próprio potencial. Diferentemente do que muitos ao meu redor acreditavam possível, sobretudo no bairro onde nasci, a educação abriu portas que pareciam inalcançáveis. Ela me deu as ferramentas para questionar, criticar e construir novas possibilidades, mostrando que há caminhos além das limitações impostas pelas circunstâncias sociais e econômicas.

O ambiente em que cresci, marcado por desafios e dificuldades, muitas vezes desacreditava o poder dos estudos como motor de mudança. Entretanto, ao me dedicar à educação, percebi que ela não é apenas uma via de ascensão pessoal, mas também um instrumento poderoso de transformação coletiva. A cada etapa acadêmica concluída, novas perspectivas surgiam, ampliando horizontes e me encorajando a sonhar e realizar coisas que antes eram consideradas fora do meu alcance. Hoje, ao olhar para trás, consigo perceber que a educação foi mais do que um meio de produzir conhecimento, foi a base que me permitiu romper barreiras e reimaginar meu papel na sociedade.

Ao contrário da ideia predominante no bairro de que o destino está predeterminado pelas condições em que se nasce, os estudos me mostraram que é possível reescrever histórias. Isso reafirma a crença de que a educação não apenas transforma o indivíduo, mas também planta sementes para mudanças maiores em comunidades inteiras.

Finalizo esta dissertação com a convicção de que a EF, quando ressignificada a partir de uma perspectiva crítica, tem o potencial de fomentar uma educação verdadeiramente libertadora, comprometida com a transformação social. O caminho percorrido aqui é apenas um entre tantos outros possíveis, mas espero que ele inspire novas investigações, práticas e debates. Como sugestão para futuras pesquisas, saliento a pertinência de aprofundar os estudos com estudantes da Educação Básica sobre os sentidos que atribuem à Educação

Financeira, bem como de ampliar as experiências formativas com professores, envolvendo mais áreas do conhecimento e distintos contextos escolares.

Reitero, por fim, a crença que me acompanha desde o início desta trajetória: a educação tem o poder de romper ciclos de exclusão, abrir horizontes e reacender sonhos. Ela me trouxe até aqui, e é com ela que sigo, acreditando que outras histórias, assim como a minha, podem ser reescritas.

REFERÊNCIAS

75 milhões de brasileiros vivem com meio salário mínimo ou menos, diz levantamento: A pesquisa foi feita por profissionais da Universidade Federal de Minas Gerais. Por causa dessa situação de pobreza, muita gente sai de casa em busca de doação de comida. Jornal Hoje. Rio de Janeiro. 15 de junho de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2022/06/15/75-milhoes-de-brasileiros-vivem-com-meio-salario-minimo-ou-menos-diz-levantamento.ghtml>. Acesso em: 05 de abril de 2024.

AdoroCinema. O preço do amanhã. [s.d.]. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-180314/>. Acesso em: 03 de abr. de 2024.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O Debate Contemporâneo Sobre os Paradigmas. In. ALVES-MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 129-146.

ARTHUR, Chris (Ed.). Financial literacy education: neoliberalism, the consumer and the citizen. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.

BARONI, A. K. C. Educação financeira no contexto da educação matemática: possibilidades para a formação inicial do professor. 2021. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2021.

BARONI, A. K. C.; HARTMANN, A. L. B.; CARVALHO, C. C. S. (org.). Uma Abordagem Crítica da Educação Financeira na Formação do Professor de Matemática. 1ª ed. São Paulo: Appris, 2021. p. 97-116.

BAUMAN, Z. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Editora: Zahar, 2008.

BBC News Brasil. As “graves falhas” da Enel na distribuição de energia de São Paulo, segundo o Tribunal de Contas. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cnvd94eny8po>. Acesso em: 28 de nov. de 2024.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 15-26, 2012.

BICUDO, M. A. V. Pesquisas em educação matemática. Pró- posições (UNICAMP), Campinas, v. 4, n. 10, p. 18-23, 1993.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Codex – Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, M. C.; ALMEIDA, H. R. F. L.; GRACIAS, T. A. S. (ORG.). Pesquisa em ensino e sala de aula: diferentes vozes em uma investigação. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (ORG.). Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 05 de abr. de 2024.

BRASIL. [Decreto n. 10.939, de 9 de junho de 2020](#). Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira — ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira — FBEF. Brasília: Diário Oficial da União, 9 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 185, de 14 de janeiro de 1936. Brasília, DF, 14 de jan. de 1936. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-185-14-janeiro-1936-398024-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=1%C2%BA%20Todo%20trabalhador%20tem%20direito,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico>. Acesso em: 04 de abr. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Curitiba, v. 33, n. 66, p. 157-173, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Estratégia Nacional de Educação Financeira. Plano Diretor da ENEF: Anexos. Brasília: MEC/ENEF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Pisa – O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571#:~:text=Pisa%20%E2%80%93%20O%20Programa%20Internacional%20de,obrigat%C3%B3ria%20na%20maioria%20dos%20pa%C3%ADses>. Acesso em: 28 de nov. de 2024.

CNN Brasil. *Inclusão de atenção a pessoas com síndrome de Burnout no SUS é aprovada na Câmara*. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/inclusao-de-atencao-a-pessoas-com-sindrome-de-burnout-no-sus-e-aprovada-na-camara/>. Acesso em: 4 de dez. de 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. 402p.

DIEESE. Análise do salário mínimo necessário e cesta básica de alimentos. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 16 de set. de 2024.

ENGENHEIROS DO HAWAII. 3ª do Plural. Universal Music International: 2002. Suporte (3:13 min.).

FECOMÉRCIO. Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC): outubro de 2024. Disponível em: https://portaldocomercio.org.br/publicacoes_posts/pesquisa-de-endividamento-e-inadimplencia-do-consumidor-peic-outubro-de-2024/. Acesso em: 03 de dez. de 2024.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004. 107 f.

GOLDENBERG, Miriam. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências

Sociais. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

HARVEY, D. O Neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: edições Loyola, 2005.

LAVAL, C.. A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019, 326p.

LIMA, Adriana de Souza. A Educação Financeira no Antropoceno. Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, [S. l.], v. 12, n. 2, 2021. DOI: 10.51359/2177-9309.2021.250483. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/250483>. Acesso em: 6 abr. 2025.

LIMA, A. S.; MAZZI, L. C. Salário-Mínimo, Orçamento Pessoal, Sobrevivência e Dignidade. In: BARONI et al. Uma abordagem crítica da educação financeira na formação do professor de matemática. Curitiba: Appris, 2021. p. 97-116.

MAZZI, L. C.; BARONI, A. K. C. Diálogos possíveis entre Educação Financeira e Educação Matemática Crítica. In: BARONI et al. Uma abordagem crítica da educação financeira na formação do professor de matemática. Curitiba: Appris, 2021. p. 37-53.

MAZZI, L. C.; DOMINGUES, N. S. Educação Financeira na Educação Básica: um foco nas percepções dos estudantes. Em Teia, v. 12, n. 2, p. 2-24, 2021.

MENECUCCI, F. A.; MAZZI, L. C. Educação Financeira como possibilidade de uma Educação Libertadora. **Revista de Educação Matemática**, [s. l.], v. 22, 2024. DOI: 10.37001/remat25269062v22id402. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/402>. Acesso em: 6 abr. 2025.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. 2024. Tributação de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/assuntos/meu-imposto-de-renda/tabelas/2023>. Acesso em: 05 de abr. de 2024.

OCDE - Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies. 2005a. Disponível em: <https://pdf.pub/queue/improving-financial-literacy-analysis-of-issues-and-policies.html>. Acesso em: 16 set. 2024.

OCDE — Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. Directorate for Financial and Enterprise Affairs. Paris: OECD Publishing, 2005b.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas, Paris, dez. 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 15 set. 2024.

PADOVAN, E. Lazer e trabalho contemporâneos: uma perspectiva crítica. Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer - UFMG, Belo Horizonte,

v. 25, n. 1, p. 487-501, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2022.39116>.

SILVA, P. O. Educação financeira na educação básica: um olhar de professores de matemática. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/562c175c-a03a-4992-94a1-68f761332880/full>. Acesso em: 14 de jan. de 2025.

PRORAIZ. ProEduca. 2024. Disponível em: <https://proraiz.com.br/solucoes/proeduca/>. Acesso em: 12 de set. de 2024.

Quase um terço dos brasileiros têm que sobreviver com até R\$ 497 por mês, segundo FGV: Pesquisa aponta que 62,9 milhões de brasileiros registraram renda mensal menor que meio salário mínimo em 2021. Brasil de Fato. Rio de Janeiro. 30 de junho de 2022. Disponível em: <https://brasildefatorj.com.br/2022/06/30/quase-um-terco-dos-brasileiros-tem-que-sobreviver-com-ate-r-497-por-mes-segundo-fgv>. Acesso em: 05 de abr. de 2024.

SACHS, L.; GERETI, L. C. V.; FERRAIOL, T. F.; ELIAS, H. R.; SOUZA, L. G. R. Crítica da Educação Financeira na Educação Matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 37, n. 76, p. 449-478, ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n76a05>. Acesso em: 17 de set. de 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Educação financeira: educação inclui disciplina no currículo e 1 milhão de alunos vão aprender lidar com o dinheiro em sala de aula. 2024. Disponível em: [https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-financeira-educacao-inclui-disciplina-no-curriculo-e-1-milhao-de-alunos-va-aprender-lidar-com-o-dinheiro-em-sala-de-aula/#:~:text=A%20proposta%20visa%20ampliar%20o,Coped\)%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20SP](https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-financeira-educacao-inclui-disciplina-no-curriculo-e-1-milhao-de-alunos-va-aprender-lidar-com-o-dinheiro-em-sala-de-aula/#:~:text=A%20proposta%20visa%20ampliar%20o,Coped)%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20SP). Acesso em: 19 jul. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Sala do Futuro: Educação de SP oferece material digital inédito para professores da rede. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/sala-futuro-educacao-de-sp-oferece-material-digital-inedito-para-professores-da-rede/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SARAIVA, K. S. Os sujeitos endividados e a Educação Financeira. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 157-173, 2017.

SARAIVA, K., & VEIGA-NETO, A.. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, 34(2), p. 187-202, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8300>

SILVA, A. M; POWELL, A. B. Um programa de educação financeira para a matemática escolar da educação básica. *Encontro Nacional de Educação Matemática*, v. 11, p. 01-17, 2013.

SILVA, P. O. Educação Financeira na Educação Básica: Um olhar de professores de Matemática. 2024. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/252457>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SILVA, P. O.; MAZZI, R. G. A Uma trajetória histórica da Educação Financeira: da OECE até a nova ENEF. ResearchGate, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/382935708_A_historical_trajectory_of_Financial_Education_from_OEEC_to_the_new_ENEF. Acesso em: 30 mar. 2025.

Uma pessoa negra foi morta a cada 12 minutos ao longo de 11 anos de Brasil. FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo. 18 de jun. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2024/06/uma-pessoa-negra-foi-morta-a-cada-12-minutos-ao-longo-de-11-anos-no-brasil.shtml#:~:text=Uma%20pessoa%20negra%20foi%20v%C3%ADtima,popula%C3%A7%C3%A3o%20que%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20negra>. Acesso em 15 de julho de 2024.

Vouchers para a educação: entenda os prós e contras. *Veja*, 24 jan. 2023. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/vouchers-para-a-educacao-entenda-os-pros-e-contras>. Acesso em: 7 de mar. 2025.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Uma Educação Financeira para além da Matemática: diálogos com docentes de diferentes áreas do conhecimento” que será desenvolvida por Lucas Lopes Gueiros de Souza, RG 50.431.988-7, Educação Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Lucas Carato Mazzi, professor titular do Programa. O objetivo da referida pesquisa é analisar a seguinte interrogação: Como os professores do Novo Ensino Médio da rede estadual pública de São Paulo, responsáveis por Itinerários Formativos, articulam tópicos da Educação Financeira com sua prática docente?”. compreendendo as discussões e reflexões dos docentes acerca de certos temas sociais; investigando as percepções, conhecimentos e práticas dos docentes em relação a EF e compreendendo quais as potencialidades de diálogos que tratam de Educação Financeira em uma perspectiva crítica em encontros com docentes de diferentes áreas. Os benefícios da pesquisa são: participar de um ambiente de formação continuada envolvendo Educação Financeira, visando desenvolver conceitos que podem emergir dela analisando se os docentes conseguiriam trabalhar em sala de aula e caso seja possível, como produziriam tais espaços para aprendizagem dos discentes.

Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa, deverá estar presente nos encontros e estar disponível para uma possível chamada para realizar entrevistas, sendo um total de 10 encontros com uma duração média de uma hora cada um e possíveis entrevistas após o término destes 10 encontros para elucidar certas falas que surgiram ao decorrer das discussões, tais entrevistas não possuem uma duração estimada. Os dados serão registrados por meio de observação, transcrição de áudio dos encontros e entrevistas, além de análise das produções realizadas ao decorrer dos encontros.

Os encontros e entrevistas podem gerar riscos, tais como constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição. Para minimizar esses riscos iremos agendar previamente a coleta de dados; buscar um local privado e sem interferência de terceiros para a realização da coleta; permitir que o participante tenha acesso ao material, às perguntas antes da gravação da entrevista, caso seja de sua vontade; esclarecer possíveis dúvidas do participante sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa; remarcar a coleta, caso solicitado pelo(s) participante(s); aceitar a solicitação de

interrupção da gravação do procedimento em áudio ou imagem, pelo participante ou providenciar tal interrupção, caso observe alterações de humor ou saúde que coloquem o participante em risco durante a coleta de dados; prever diferentes formas de registro dos dados, caso o participante tenha restrições à captura de áudio e vídeo de sua participação, como, por exemplo, realizar a coleta de dados apenas em registro escrito/anotações.

A qualquer momento, antes, durante ou após sua participação coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa. A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Rio Claro, 04 de outubro 2023

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Uma Educação Financeira para além da Matemática: diálogos com docentes de diferentes áreas do conhecimento

Pesquisador Responsável: Lucas Lopes Gueiros de Souza

Cargo/função:

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – campus de Rio

Claro

Dados para Contato: Celular: (19) 945359222

E-mail: lopes.gueiros@unesp.br

Orientador: Lucas Carato Mazzi

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – campus de Rio Claro

Dados para Contato: E-mail: lucas.mazzi@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome:

Documento de Identidade:

Sexo:

Data de Nascimento: / /

Telefone para contato:

Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Botucatu (FMB)

Chacára Butignoli s/n, Rubião Júnior - Botucatu - São Paulo CEP: 18618-970
(Localizado na FAMESP)

Fone: 3880-1608 / 3880-1609

E-mail: cep.fmb@unesp.br