



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS  
ADULTOS MPEJA



DEYSE QUEIRÓS SANTOS

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA DE JOVENS E ADULTOS:  
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR**

**SALVADOR – BAHIA**

**2019**

DEYSE QUEIRÓS SANTOS

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA DE JOVENS E ADULTOS:  
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do grau de Mestra em Educação de  
Jovens e Adultos do Programa de Pós-Graduação  
em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA -  
**UNEB** – Campus I – Salvador-BA.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Érica Valeria Alves.

SALVADOR-BAHIA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Dados fornecidos pelo autor

S237e

Santos, Deyse Queirós

Educação Financeira de Jovens e Adultos: uma proposta de intervenção a partir da Base Nacional Comum Curricular / Deyse Queirós Santos.-- Salvador, 2019.

124 fls : il.

Orientador(a): Profª Dra Érica Valéria Alves.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Câmpus I. 2019.

1.Letramento Financeiro. 2.Currículo Escolar. 3.Educação de Jovens e Adultos. 4.Sequência Didática.

CDD: 374



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**"EDUCAÇÃO FINANCEIRA DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR"**

### DEYSE QUEIROS SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (Scripto sensu) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professor e Políticas Públicas, em 02 de setembro de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Érica Valéria Alves  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Manoel Joaquim Fernandes  
Universidade Salvador - UNIFACS  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. Clímério Manoel Macêdo Moraes  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Arquitetura e Urbanismo  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Profa. Dra. Jocenides Zacarias Santos  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação e Contemporaneidade  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Dedico este trabalho ao meu marido Emerson Alves, aos meus filhos Júlio Victor, Clarissa e Felipe Gabriel. Aos meus pais Maria Renilda e Nicoméδιο Santos, que sempre acreditaram em mim e muito contribuíram para que eu chegasse até esta etapa da minha vida. Obrigada por todo carinho, compreensão e incentivo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ter iluminado meu caminho e me dado força e coragem para prosseguir com determinação nessa caminhada.

Aos meus filhos Júlio Victor, Clarissa e Felipe Gabriel e ao meu esposo Emerson, por terem suportado meus momentos de estresse, compreendido os momentos de ausência e, sobretudo, pelo apoio moral.

À minha mãe Maria Renilda, ao meu pai Nicomédio Santos, e à minha sogra Luciene Alves, pelas inúmeras vezes que se fizeram presentes na vida dos meus filhos, na minha ausência.

À minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Érica Valéria Alves e a todos os professores do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos pelo apoio, paciência e incentivo, elementos essenciais para tornar possível a conclusão deste trabalho. Muito obrigada, você me transmitiu tranquilidade e segurança quando mais precisei.

A diretora Elizabete, do Colégio Estadual São Vicente de Paulo. Ao professor Maurício, pelo auxílio com as turmas favorecendo o andamento da pesquisa e pelo apoio na realização da mesma. E um obrigado especial aos alunos da EJA, fundamentais na pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, pelo apoio e compreensão nas ausências. Em especial àqueles mais próximos pela amizade e respeito, Izabela Déa, Isabela Magalhães, Karina D'avila, Sandra, Lilian, Rina Lélis, Lídia Magalhães, Ronilda, Marizete e Guionice.

Ao meu amigo Ediênio Farias e aos meus colegas de turma, obrigada pelos momentos inesquecíveis. Cíntia, Luciclaúdia, Dulina, Carminha, Alcides, Nitevaldo, Jhones, Marcos, Naiane, Tiago (a turma toda), Pela partilha do conhecimento. Aprendi muito com cada um de vocês. Cada um tem um lugar especial no meu coração.

Meus eternos agradecimentos!

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

(FREIRE, 1996 p.46).

SANTOS, Deyse Queirós. **Educação Financeira de Jovens e Adultos**: Uma proposta de intervenção a partir Base Nacional Comum Curricular 2019, pg.124. Faculdade de Educação Universidade do Estado da Bahia. DEDC I. Dissertação (Mestrado) do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos MPEJA.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade demonstrar como a Matemática pode servir como ferramenta para a promoção da Educação Financeira nas escolas. A utilização da Educação financeira como metodologia já é utilizada pelas nações desenvolvidas para provocar os indivíduos e desenvolver as sociedades, tendo como objetivo melhorar o seu entendimento na compreensão dos conceitos de produtos financeiros. O objetivo desta investigação é descrever e analisar como a Matemática Financeira, trabalhada nas aulas de Matemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pode influenciar a tomada de decisão financeira, ratificando a importância da utilização de metodologias mais apropriadas para as aulas de Educação Financeira aos alunos da EJA, e responder à seguinte indagação: Como as aulas de Matemática podem viabilizar a abordagem do tema transversal Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos em uma turma de uma escola pública da rede estadual de ensino da Bahia. O tipo de pesquisa de campo desta pesquisa qualitativa foi delineada pela Pesquisa-ação, realizada com o corpo de gestores, docentes e discentes de uma turma da EJA do Colégio São Vicente de Paulo, no interior do estado da Bahia. Teve como suporte teórico autores como: Arroyo (1996, 2004), Barros (2011), Freire (1996, 2014), Gadotti (2011, 2014), Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (1984, 1987), Skovsmose (2000, 2007); D'Ambrósio (1999, 2004), Duarte (2009), Fonseca (2012), Bauman (2007), Cerbasi (2015) e Gitmann (2008), Thiollent (2011), dentre outros que retratam os temas abordados neste estudo. Os dados e informações que foram avaliados pela Análise Qualitativa das informações indicaram que a modalidade carece de metodologias mais apropriadas sobre Educação Financeira e que pode compor a parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular, fortalecendo o letramento financeiro deste público invisibilizado pela proposta atual.

**Palavras-Chave:** Letramento Financeiro. Currículo Escolar. Educação de Jovens e Adultos. Sequência Didática.

SANTOS, Deyse Queirós. **Youth and Adult Financial Education**: An intervention proposal from the National Curricular Common Base 2019, 124 pg. Faculty of Education, State University of Bahia. DEDC I. Dissertation (Master's) of the Master's Program from Professional in Education of Young and Adults MPEJA.

### ABSTRACT

This research aims to demonstrate how could Mathematics be used as a tool for the promotion of Financial Education in schools. The utilization of Financial Education as a methodology is already used by developed nations to instigate individuals and to evolve societies, improving its understanding about the comprehension over the concept of financial products. The objective of this inquiry is to describe and analyze how could Financial Mathematics, when utilized in Math classes of Young and Adults Education (EJA), induce the financial decision making, ratifying the importance of an appropriated methodology for Financial Education classes to EJA students, and to answer the following question: How could Math Classes enable the approach of the transversal theme “Financial Education” in a Young and Adults Education class of the state school system in Bahia. The type of field research for this qualitative inquiry is based on action-research, carried out with the body of managers, teachers and students of an EJA class from the São Vicente de Paulo Schools, in the state of Bahia. As a theoretical support, there are the following authors: Arroyo (1996, 2004), Barros (2011), Freire (1996, 2014), Gadotti (2011, 2014), Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (1984, 1987), Skovsmose (2000, 2007); D’Ambrósio (1999, 2004), Duarte (2009), Fonseca (2012), Bauman (2007), Cerbasi (2015) e Gitmann (2008), Thiollent (2011), among others who debate over the theme of this study. The data and information collected that will be evaluated by Qualitative Analysis revealed that the process lacks appropriated methodology about Financial Education and also that the process can compose the diversified part of the Common National Curriculum Base, strengthening the financial literacy of the targeted audience, already deprived by the current proposal.

**Keywords:** Financial Literacy. School Curriculum. Young and Adults Education. Didactic Sequence.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã
AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
AOCD	Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EDH	Educação em Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Avançada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.
SEC/BA	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
REDA	Contrato em Regime Especial de Direito Administrativo
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01-</b> Endividamento no Brasil por regiões.....	40
<b>Figura 02 -</b> Famílias com dívidas em atraso no Brasil.....	41
<b>Figura 03 -</b> Variação anual dos consumidores negativados.....	42
<b>Figura 04 -</b> Famílias com contas em atraso no Brasil.....	43
<b>Figura 05 -</b> Inadimplentes na região Nordeste.....	43
<b>Figura 06 -</b> Tipos de endividamento.....	44
<b>Figura 07 -</b> Escola Parque no Bairro do IAPI, Salvador Bahia.....	58
<b>Figura 08 -</b> Escola Parque Teoria e Prática.....	59
<b>Figura 09 -</b> Competências Gerais da BNCC.....	64
<b>Figura 10 -</b> Colégio São Vicente de Paulo Bom, Jesus da Lapa-Ba.....	69
<b>Figura 11 -</b> Evolução do IDEB.....	70
<b>Figura 12 -</b> Metodologia Proposta no Estudo.....	72
<b>Figura 13 -</b> Fluxograma da Pesquisa Ação realizada neste Estudo .....	80
<b>Figura 14-</b> Tirocínio Avaliativo dos saberes discentes.....	104

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b> Estrutura da Sequência Didática Aplicada ao Estudo.....	80
<b>Tabela 2-</b> Proposta desenvolvida para Sequência Didática para o Colégio São Vicente de Paulo em Bom Jesus da Lapa, Bahia, .....	103

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1-** Distribuição de Frequência das idades dos estudantes da EJA do Colégio São Vicente de Paulo, em Bom Jesus da Lapa-BA.....89
- Gráfico 2** -Frequência de gênero dos estudantes da EJA,Colégio São Vicente de Paulo, Bom Jesus da Lapa-BA.....89
- Gráfico 3-** Distribuição de Frequência do Tempo de Trabalho dos Estudantes da EJA no Colégio São Vicente de Paulo em Bom Jesus da Lapa-BA.....90
- Gráfico 4** - Distribuição de Frequência entre Tempo de Trabalho e Endividamento dos Estudantes da EJA, no eixo VII do Colégio São Vicente de Paulo em Bom Jesus da Lapa-BA.....91

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1 e 2</b> - Participação dos alunos no Seminário Informativo.....	85
<b>Imagens 3 e 4</b> -Atividade Realizada como Diagnóstico sobre saberes Financeiros dos Alunos do Eixo VII do Colegio Estadual São Vicente, Bom Jesus da Lapa.....	98
<b>Imagens 5 e 6</b> - Alunos do eixo VII realizando atividades da Sequência Didática.....	99
<b>Imagem 7</b> - Realização de Atividade aluno J1.....	99
<b>Imagem 8</b> - Realização de Atividade aluno V.....	101

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA .....	21
<b>2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: HISTORICIDADE</b> .....	26
2.1 PRIMEIRAS INICIATIVAS E MARCOS LEGAIS DA EJA .....	26
2.2 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, SOCIEDADE DO CONSUMO E A VIABILIDADE DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EJA.....	33
2.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A AUSÊNCIA DA EJA .....	45
<b>3 O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DA REALIDADE</b> .....	51
3.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO CURRICULAR.....	51
3.2 INSPIRAÇÕES DAS PEDAGOGIAS DE DEWEY, FREINET E ANÍSIO TEIXEIRA PARA UM CURRÍCULO MAIS HUMANISTA.....	54
3.3 O CURRÍCULO ENTRE AS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO .....	57
3.4 A BNCC EM XEQUE.....	59
3.5 PAULO FREIRE, A EXISTÊNCIA HUMANA E A SUA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA .....	62
<b>4. CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	65
4.1 COMPOSIÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	65
4.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	67
4.3 A ANÁLISE DOS DADOS .....	71
4.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	72
<b>5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E INFORMAÇÕES</b> .....	79
5.1 OBSERVAÇÃO.....	79
5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	80

5.3 SEMINÁRIO.....	83
5.4 QUESTIONÁRIO .....	84
5.5 ENTREVISTA .....	88
5.6 OFICINAS .....	92
6. O PRODUTO EDUCACIONAL – A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O SEU CONSTRUCTO	97
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>116</b>
PARECER CONSUBSTANCIADO DA PLATAFORMA BRASIL .....	116
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>119</b>
QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS ALUNOS (AS) DA EJA DO COLÉGIO SÃO VICENTE DE PAULO EM BOM JESUS DA LAPA-BA.....	119
EXERCÍCIOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA.....	122
ENTREVISTA COM PROFESSORES DA EJA DO COLÉGIO SÃO VICENTE.....	124

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Financeira é uma forma de ensino utilizada pelas nações desenvolvidas para provocar os indivíduos e desenvolver as sociedades tendo como objetivo melhorar o seu entendimento na compreensão dos conceitos de produtos financeiros (OCDE, 2005). Também é entendida como uma habilidade que os indivíduos apresentam para fazer escolhas adequadas ao administrar suas finanças pessoais durante o ciclo de sua vida (HILL, 2009).

O crescente reconhecimento por parte dos jovens e adultos de seus direitos à educação, estabelecidos pela Constituição Federal (1988), estimula as reivindicações em relação ao cumprimento do dever do Estado para com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em contrapartida, aumentam as iniciativas governamentais e não governamentais no atendimento às demandas desta área, na tentativa de assegurar o disposto na lei.

Ressalta-se a iniciativa do governo federal ao publicar no Diário Oficial da União em 26 de dezembro de 2010, o decreto (7.397/10), instituindo a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), com o fito de promover a Educação financeira, contribuindo para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores (BRASIL, 2010).

Destarte, com informação, formação e orientação possam desenvolver os valores e as competências necessárias para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos e assim então, fazer escolhas assertivas, mediante um processo racional de tomada de decisão, conforme a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005)

Observa-se também que uma parte crescente da renda familiar destas camadas da população tem sido destinada ao consumo, o que torna as atuais taxas de poupança demasiadamente baixas. Esta situação, de consumo exacerbado que aflige milhões de brasileiros, diminui a capacidade de investimento do país, afetando negativamente o seu desenvolvimento. É notório que se necessita aprender os elementos básicos do saber letrado, as primeiras letras, a escrita, os rudimentos da matemática, em decorrência de ensinar as primeiras letras ao adulto, a sociedade estará abrindo as portas para as exigências educacionais futuras.

O Brasil tem passado por um decurso de grandes mudanças nas áreas econômica e social. Nas duas últimas décadas, saímos de um período de hiperinflação, conquistamos a estabilidade da moeda com o Plano Real, vivenciamos a ampliação do consumo, acompanhada por um

aumento de acesso ao crédito, e depois retornamos ao período de crise ou recessão da economia mundial em 2008.

Paralelo a isso, houve grandes mudanças na educação, com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>1</sup>, que é um documento criado pelo governo Federal e de caráter normativo que estabelece um conjunto orgânico de conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo das etapas da Educação Básica (BRASIL, 1996).

Este documento faz parte do artigo 210 da (Constituição Federal), onde se previa a criação de uma Base Nacional Comum Curricular com a criação de conteúdos mínimos para a educação fundamental. A Base norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas. A cronologia deste documento inicia no ano de 2010, pois, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), vários especialistas discutiram a educação básica e reforçaram a criação de uma base nacional comum.

Em 2014, é criado o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>2</sup> que é válido por 10 anos e criam-se 20 metas para melhorar a qualidade da educação, sendo que quatro destas metas tratavam da Base Nacional Comum Curricular. Em 2016 a primeira versão da (BNCC) é finalizada, debatida e lançada a segunda versão, neste mesmo ano. No início do mês de abril de 2017, é apresentada a terceira versão e, em 2018, após cinco audiências públicas e muitos protestos da comunidade acadêmica e professores que não concordavam com suas diretrizes, a BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A base tem caráter normativo e não passará por votação no congresso nacional. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) também terá como referência para elaboração de seu currículo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Todavia, a especificidade desta modalidade, que atende um público muito heterogêneo e distinto do ensino regular, exigirá uma adaptação, tanto dos conteúdos abordados, quanto da maneira de tratá-los. A obrigatoriedade da disciplina Educação Financeira, no ensino básico, trará mudanças no currículo desta modalidade de ensino já no ano de 2019, e será obrigatória a partir do ano de 2020.

---

<sup>1</sup>Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares para o ensino infantil e fundamental e médio. O documento foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2019 e todas as escolas do país terão dois anos para se adaptar às mudanças.

<sup>2</sup> O PNE foi aprovado em 26 de junho de 2014 e terá validade de 10 anos. Esse plano estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. Por isso, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos — considerando a situação, as demandas e necessidades locais.

Este trabalho justifica-se pela emergência em sistematizar o conteúdo ofertado pela BNCC, aos alunos da EJA, bem como, a construção de um currículo específico para esta modalidade de ensino, que contemple a Educação financeira. Institui este trabalho expondo um pouco da minha relação com a área de Administração, finanças e economia, o que me moveu para trabalhar com o tema: Educação Financeira de Jovens e Adultos: uma proposta de intervenção a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Sobre a investigação, a questão que se busca responder com a pesquisa é: Como as aulas de Matemática podem viabilizar a abordagem do tema transversal Educação Financeira de Jovens e Adultos em uma turma do Eixo VII , no turno noturno, do Colégio São Vicente de Paulo na cidade de Bom Jesus da Lapa na Bahia ?

Para vislumbrar essa realidade, lançamos como objetivo geral de pesquisa: Descrever e analisar sobre a abordagem da Matemática Financeira nas aulas de Matemática da EJA, ratificando, a importância de metodologias mais apropriadas para as aulas de Educação Financeira para alunos da EJA. Para tal, elencamos o seguinte objeto de investigação: a análise do material ofertado pela BNCC do ensino médio, para subsidiar e aprimorar a prática pedagógica dos professores de Matemática que atuem na Educação de Jovens e Adultos, no que diz respeito à educação financeira. No intuito de explorar as possíveis realidades durante o estudo, em termos práticos e teóricos, elegemos os seguintes objetivos específicos:

a) Diagnosticar a eventual abordagem de educação financeira, caracterizando-a em uma turma da EJA no Colégio São Vicente de Paulo, no município de Bom Jesus da Lapa-Ba.

b) Analisar as potencialidades e limitações da utilização da Educação Financeira nas aulas de Matemática do EIXO VII da turma de EJA do Colégio São Vicente de Paulo, em Bom Jesus da Lapa Ba, com o intuito de aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos da EJA.

c) Propor uma sequência didática com atividades de Educação Financeira abordando o conteúdo integrante da BNCC como planejamento de ensino da disciplina, de modo a potencializar a aprendizagem dos estudantes da EJA numa perspectiva sócio-crítica.

Esses objetivos nos levaram a descrever e refletir sobre a Matemática Financeira nas aulas de Matemática da EJA, ratificando, assim, a importância de uma metodologia para as aulas de Educação Financeira do Colégio Estadual São Vicente de Paulo, em Bom Jesus da Lapa, Bahia - Brasil, oportunizando aos estudantes a dialogarem e interagirem com atividades, as quais gerarão investigação, discursos e interpretações, porque, quando o professor utiliza metodologia e recursos pedagógicos adequados, permite que os alunos participem do processo de aprendizagem e, com isso, além de expor o conteúdo de forma diferenciada, preenche lacunas que uma metodologia inadequada pode deixar.

Para conhecer a dinâmica que permeava o espaço escolar, no que diz respeito à abordagem da Educação Financeira, nas aulas de Matemática na EJA, escolhemos, para o espaço físico da pesquisa, o Colégio Estadual São Vicente de Paulo, situado à Rua Manoel Novaes, no bairro São Gotardo, no município de Bom Jesus da Lapa-Ba. Optamos pelo turno noturno, pois o mesmo atende somente ao alunado da EJA. A escolha dessa escola deveu-se, basicamente, ao fato de a autora deste estudo ter contato com esta escola por meio da diretora e docentes dessa unidade escolar e a pretensão de contribuir com o desenvolvimento da escola e das turmas de EJA, através da sua pesquisa.

Elegemos como atores principais 1 coordenador pedagógico, 2 professores de Matemática da EJA e 25 estudantes da modalidade da EJA, do terceiro segmento o EIXO VII, por ser da área do conhecimento das Ciências da Natureza Matemática e suas tecnologias, pois o estudo incidiu diretamente na observação e na prática pedagógica, concernentes à utilização da Educação financeira.

Assim, do ponto de vista da abordagem metodológica do problema, definiu-se este estudo como uma pesquisa qualitativa e o tipo de pesquisa que melhor definiu esta investigação foi a Pesquisa Ação. Segundo Elliott (1997, p. 15), “a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática”. A pesquisa-ação não deve ser confundida com um processo solitário de auto avaliação, mas sim, como uma prática reflexiva de ênfase social que se investiga e do processo de se investigar sobre ela.

Na revisão bibliográfica, que nos embasou teoricamente sobre o objeto da pesquisa, incluímos dentre outros, os seguintes estudiosos, com seus respectivos aportes teóricos: Arroyo (1996, 2004), Barros (2011), Freire (1996, 2014), Gadotti (2011, 2014), Haddad e Di Pierro (2000), Paiva (1984, 1987), Cury (2018), que discutem, dentre outros autores, o contexto histórico da EJA e suas especificidades; Saviani (1999), Silva (2007, 2013) Moreira e Tadeu, (2013) Lopes e Macedo (2011) que discutem Currículo. D’Ambrósio (1999, 2017), Barbosa (1999, 2001, 2004), Bassanezi (1990, 2002), Biembengut (2014), Blum (1995), Burak (1987, 2004, 2012), Skovsmose (2000, 2007), que abordam a Educação Matemática. Bail (2002), Duarte (2009), Fonseca (2007, 2012), que discutem a Educação Matemática de Jovens e Adultos. Bauman (2007) Cerbasi (2015), Gitman (2016) Barros (2015) Resende (2011) Frigotto e Kistemann JR (2013) que falam sobre o consumo consciente e Educação Financeira. Por fim os que discutem os procedimentos técnicos Thiollent (2012), Candau (1999), Dione (2005), Bogdan e Bicklen (1997,) Scaramucci (2011).

Para tanto, estruturou-se o texto da seguinte forma: na Seção 1, I Introdução, apresentamos o contexto desta pesquisa, as questões de investigação, os objetivos geral e específico, a experiência da pesquisadora e alguns aspectos gerais que fazem parte deste texto.

Na Seção II, intitulada “Educação de Jovens e Adultos no Brasil: historicidade” traçamos um breve cenário da EJA, abordando a prescrição e efetivação da Legislação para essa modalidade, apresentamos as especificidades desta modalidade de ensino, como também, a EJA no campo dos direitos humanos e da cidadania. Neste capítulo falamos da ausência da EJA, na BNCC, comprovando o aspecto de invisibilidade da modalidade perante o governo.

Na Seção III, intitulado “O currículo e a produção da realidade” refletimos sobre os currículos e as teorias, críticas, não críticas e pós-críticas e a proposta transformadora de Freire. Tratamos das concepções e perspectivas para o processo de aprendizagem da Educação financeira na Educação de Jovens e Adultos. Abordamos também a utilização da Base Nacional Comum Curricular para a promoção da aprendizagem dos alunos da EJA.

Na Seção IV, “Os caminhos percorridos e o contexto da pesquisa”, explicitamos os aspectos relacionados à metodologia. Definimos a natureza da pesquisa, a caracterização do lócus da pesquisa, os sujeitos e as técnicas utilizadas para geração e o corpus de análise de dados. Elaboramos neste capítulo, uma proposta de atividades subsidiadas pelo uso da proposição de uma sequência didática para ser apresentada aos professores de Matemática que atuam na EJA e sua aplicação com resultados.

Por fim, encerramos o trabalho com algumas considerações finais, nas quais são retomados os aspectos básicos da pesquisa, discutidos durante o estudo, algumas conclusões, em relação ao uso da Sequência Didática, bem como a sua importância no processo de construção da aprendizagem dos estudantes da EJA.

## 1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Começo essa narrativa depois de um intervalo de 10 anos em que me dediquei ao trabalho e à minha família, com a conclusão do Bacharelado em Administração de Empresas pela Faculdade Vasco da Gama em Salvador, Bahia. Em seguida, iniciei uma pós-graduação em Gestão de Varejo pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Neste período, mantinha uma loja do varejo da moda, de um nicho específico, com a venda de artigos indianos e africanos. O nome da loja era ÉWÁ, tinha uma grafia em Yorubá, que chamava a atenção dos clientes. No ano de 2009 e com o fim do meu primeiro casamento,

resolvi encerrar as atividades dessa empresa e voltar para a cidade onde meus pais residem, Ipiaú, na região sudoeste da Bahia.

A minha família é composta por meus pais e mais três irmãs, duas delas são professoras da rede pública de ensino e uma comerciante. Meu contato com uma realidade diferente da minha motivou-me a continuar estudando e me aprimorando para o mercado de trabalho, que exigia e ainda exige qualificações constantes.

Nessa cidade tive a oportunidade de conhecer meu segundo marido, que era professor da rede estadual, na modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional) e que me incentivou a fazer uma seleção para ministrar aulas da área técnica de Administração. O processo seletivo era para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego; o Programa Nacional do Ensino Técnico e Tecnológico (PRONATEC)<sup>3</sup>, que era uma política pública do governo vigente na época. Nesse mesmo período, fui contratada para ministrar aulas em uma Faculdade no município de Valença, a Faculdade Zacarias Góes (FAZAG).

Consegui passar na seleção e ministrei aulas no Instituto Federal da Bahia, campi Ilhéus (IFBA), na modalidade PRONATEC, lecionando as disciplinas: Recursos Humanos, Planejamento e Controle da Produção e Operação, Introdução à Logística, Gestão e Empreendedorismo, Gestão de Pessoas, e Relações Interpessoais, e depois, com a renovação do contrato até o final do ano de 2015, esse lugar foi onde tive contato direto com o meu objeto de estudo. Continuei trabalhando nessa instituição, mas em outra modalidade de ensino, o ensino técnico e tecnológico, como professora substituta.

Para lecionar essas aulas, era necessário fazer uma espécie de nivelamento para que esses alunos pudessem entender e aprender a disciplina. Foi nesse momento que percebi a grande realidade e desigualdade que assolava esta modalidade de ensino, como consequência da falta de acesso à educação no período considerado “normal” e o resultado dessa situação era a exclusão destes trabalhadores do mercado de trabalho. Essa condição transforma o cidadão em operário oprimido pelo sistema.

No final de 2015, meu esposo foi convocado para trabalhar no IF baiano de Bom Jesus da Lapa e, concomitantemente, surgiu uma seleção para professor de Administração na mesma cidade. Participei da seleção e passei no concurso para professor substituto pelo regime REDA, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus XVII, onde leciono

---

<sup>3</sup> PRONATEC. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

disciplinas da área de Administração e, assim, nos mudamos para a região Oeste da Bahia. Nesse mesmo ano, recebi o convite para lecionar a disciplina Educação Financeira e Matemática em um colégio de ensino médio e fundamental do município de Bom Jesus da Lapa.

No Campus XVII da UNEB, tive contato com os outros cursos ofertados pela instituição, o que me aproximou do curso de Pedagogia, onde experienciei contato com os professores e alunos por meio do grupo de pesquisa, Grupo de Estudos Multidisciplinares em Educação, Psicologia e Administração - GEMPA, da Universidade do Estado da Bahia, Campus XVII.

Essa aproximação me fez observar alguns gargalos no currículo do curso de Pedagogia e um entrave que me chamou a atenção foi à falta de formação específica para o público da modalidade EJA. O que me aproximou da linha de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação de Adultos (MPEJA). Lembrei que meu pai fora estudante do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e que essa referência era vista com um tom de sarcasmo pelas pessoas, uma espécie de *bulling* da época.

Esse tipo de comportamento é um traço característico das pessoas que tiveram acesso à educação em período considerado normal, em detrimento das que foram impossibilitadas pelas adversidades da vida, de concluir os estudos. As consequências desse comportamento são nocivas, pois impedem, desde o primeiro momento, a correta consideração do problema da educação de adultos.

Situações como essas acima descritas e a necessidade de entender o universo de muitos dos meus alunos, pois o ensino de jovens e adultos me fez pleitear uma vaga no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos o MPEJA, que é um programa de pós-graduação *Stricto Sensu* ofertado pela UNEB Campi I.

Sempre estive muito preocupada em me tornar uma profissional mais qualificada, para poder atender melhor aos anseios e expectativas dos meus alunos com relação à Educação Financeira e a Matemática, e também aprender novos conhecimentos para aplicá-los em meu cotidiano profissional. Acredito que essa formação foi um divisor de águas em minha profissão como professora, pessoa e cidadã. Consegui entrar para este programa que me abriu os olhos para uma realidade nunca observada, a do sujeito da EJA, aquele mesmo do PRONATEC, que é colocado de lado pelo mundo do trabalho pela ausência de qualificação adequada.

Essa qualificação adequada eu conhecia bem, pois advinha de um modelo tecnicista tayloriano que fazia parte do meu dia a dia, ministrando aulas de Administração da Produção e Fundamentos da Administração, que, didaticamente, lecionava no Instituto Federal de Ilhéus e

nas faculdades que ministrava aulas na região sul da Bahia. O modelo tecnicista ditou em início do século passado, as diretrizes curriculares das escolas, procurando assim, ter sempre à mão de obra necessária, e que, a indústria precisava para se manter ativa e sempre contando com essa grande parte da população que fazia parte do modelo clássico da administração ou Fordismo<sup>4</sup>.

Com a partida da minha família para a cidade de Bom Jesus da Lapa-Ba, e a oportunidade de ministrar aulas, não só em um colégio de ensino médio e fundamental, mas também na universidade, vislumbrei a possibilidade de aplicar meus conhecimentos da área de gestão financeira para esses alunos, desenvolvendo projetos que criassem uma consciência do uso correto do dinheiro, além de todos os paradigmas que envolvem esse tema.

Com a obrigatoriedade ditada pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) da transversalidade da disciplina Educação Financeira, tive, a oportunidade de criar projetos de empreendedorismo nessa escola com os alunos do 8º ano do ensino fundamental, que desenvolveram uma brincadeira, utilizando todos os parâmetros estudados nas aulas de Educação Financeira, quando aplicamos os conteúdos programáticos da disciplina, conceitos como porcentagens, razão e proporção, probabilidade, sistema de amortização e sistematizando o conteúdo para que eles entendessem o que é lucro e prejuízo e qual a decisão mais assertiva no momento de compra, se devemos esperar para comprar determinado bem, ou de venda ou mesmo de um investimento.

Desse pensamento de introdução de conceitos de finanças na vida de alunos do ensino fundamental, parti para um projeto de intervenção nas aulas de matemática em um colégio da rede estadual de ensino que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos na cidade de Bom Jesus da Lapa-Ba.

Faz-se necessário ressaltar neste estudo, que a pesquisadora envolvida nas ações de intervenção no lócus da pesquisa, o Colégio São Vicente de Paulo em Bom Jesus da Lapa BA, criou oportunidades significativas de coleta de informações e evidências durante o trabalho de campo, principalmente quando este buscou recorrer às suas próprias vivências, pressupostos existenciais e conhecimentos assimilados durante a sua formação acadêmica na área de ciências humanas e sociais.

Para Thiollent (1996), teórico que norteou o presente estudo, o engajamento do pesquisador em um processo de intervenção, leva em conta a relação/interação entre pesquisador

---

<sup>4</sup> Fordismo. Conjunto de métodos de racionalização da produção elaborado pelo industrial norte-americano Henry Ford, baseado no princípio de que uma empresa deve dedicar-se apenas a produzir um tipo de produto. Para isso, a empresa deveria adotar a verticalização, chegando a dominar não apenas as fontes das matérias-primas, mas até os transportes de seus produtos. Para reduzir os custos, a produção deveria ser em massa, e dotada de tecnologia capaz de desenvolver ao máximo a produtividade de cada trabalhador (SANDRONI, 2003, p 249).

e pesquisado, sem perder de vista a implementação de soluções a partir do problema apresentado, a aquisição do conhecimento por parte de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa e a possível generalização do pesquisado para a comunidade científica e local.

Esse trabalho será um marco para a introdução dos conteúdos ditados pela BNCC, para a Educação de Jovens e Adultos, e uma oportunidade como professora de Educação Financeira, uma vez que iremos construir, junto com os discentes, uma nova forma de entendimento dos velhos e novos conceitos financeiros, para uma transformação da realidade social dos sujeitos envolvidos neste estudo.

## 2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: HISTORICIDADE

Este capítulo relembra momentos e marcos legais e históricos que conceberam a EJA enquanto política compensatória. Esta análise foi feita com a intenção de desenvolver uma criticidade em relação à história e propor alternativas de suplantarem o vazio das propostas curriculares norteadas pela premissa de uma educação libertadora, cujas raízes se encontram fincadas nos princípios da educação popular de Paulo Freire.

### 2.1 PRIMEIRAS INICIATIVAS E MARCOS LEGAIS DA EJA

Observando a história da educação popular, notamos que ela é praticamente inexistente, no período imperial, não obstante, a ação dos religiosos que iniciaram as atividades educativas como instrumento de assentamento da cultura eurocêntrica e da religião cristã no Brasil a fim de facilitar a domesticação pela fé, (PAIVA, 2003).

Não existia escola básica pública para a população nesse período, visto que não era necessária nenhuma escola alimentando o sistema produtivo. Somente nas décadas anteriores à “Proclamação da República Brasileira, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita começaram a se tornar objeto de preocupação de administradores públicos e de algumas províncias brasileiras” (MORTATTI, 2010 p. 330).

Ao adentrar na história da EJA, podemos traçar uma linha histórica que procurará demonstrar as diferentes realidades educacionais brasileiras, e as primeiras iniciativas de educação popular, que abrangem três períodos distintos, o Período Colonial (1500-1930), o segundo período que vai de (1930 a 1960) e o terceiro período, que vai até os nossos dias (FREITAG, 1980).

No Brasil, a educação de Jovens e Adultos, existe desde os tempos da colonização, pois o projeto de catequização, implementado pelos jesuítas também visava o ensino da língua e a conversão dos indígenas adultos. Contudo, no século XVIII, com a implantação da reforma pombalina, e a consequente expulsão dos religiosos de territórios nacionais, houve uma regressão referente ao contexto da EJA, pois essa passou a ser responsabilidade do império.

Com isso, a educação brasileira fica destinada aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e homens) e as populações negras e indígenas ficam excluídas (AGUIAR, 2011). Todavia, houve uma tentativa de garantir, aos cidadãos, a instrução primária por meio da Constituição Imperial de 1824, sendo essa, restrita aos livres e aos libertos. O letramento, os

domínios de leitura e escrita eram vistos como desnecessários aos escravos, índios e caboclos. A eles, lhes bastariam a doutrina aprendida na oralidade e a obediência física ou simbólica (BRASIL, 2000).

Durante o império, houve uma grande discussão sobre a inserção das classes inferiores da população, nos processos de instrução formais e nos últimos anos do Império e início da primeira república, o progresso determinou o surgimento de escolas para adultos. Com o Ato Adicional de 1834, a responsabilidade da Educação Básica, ficou a encargo do Estado e ao governo imperial, o direito sobre a educação das elites no Rio de Janeiro e a educação de nível superior ficaram subordinadas às províncias, elas formularam políticas de instrução para jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1876, o país tinha 117 dessas escolas, no entanto, algumas foram extintas por baixa frequência na Paraíba, em Pernambuco, Alagoas e no Rio de Janeiro, mantidas na Capital e nas casas de detenção (PAIVA, 2005). Como exemplo desse sistema, tem-se o Regimento das Escolas de Instrução Primária em Pernambuco de 1885, que trazia as diretrizes para o funcionamento das escolas: “Homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos destinadas a receber alunos maiores de quinze anos” (SACRAMENTO, 2009, p. 4).

Nos anos de 1880, com o advento da reforma eleitoral, o Projeto Saraiva<sup>5</sup> é apresentado em sessão extraordinária realizada em 29 de abril de 1880. Nesse projeto reforçasse a ideia de que o analfabeto é um ser ignorante e incapaz. E nesse substitutivo os analfabetos seguem excluídos de fato do direito de voto, já que a pessoa habilitada a votar deverá escrever de próprio punho o nome do(s) candidato(s) escolhido(s) e assinar a ata da eleição e com sua implementação, surgem nesse interim novamente às escolas “para todos” (PAIVA, 2005).

De acordo com Sacramento (2009), o século XX se inicia com intensas mobilizações sociais com o fito de extinguir a causa de todos os problemas que entravavam o desenvolvimento do Brasil, o analfabetismo. No entanto, estas mobilizações também tinham como objetivo estabilizar a república e aumentar a quantidade de votos de alguns candidatos, uma vez que somente os alfabetizados tinham direito ao voto. No Brasil neste período, segundo o Censo de 1890, cerca de 80% da população brasileira era analfabeta.

O terceiro período se deu no governo Getúlio Vargas em (1930), e o nascimento do Estado Novo. A partir daí, o ensino tornou-se obrigatório e gratuito. Houve a criação de Escolas Técnicas e Universidades, e foram criadas as primeiras políticas públicas nacionais destinadas à

---

<sup>5</sup> Projeto Saraiva de Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, conhecido como Lei Saraiva, teve como redator final o Deputado Geral Rui Barbosa. Deveu-se tal denominação à homenagem feita a José Antônio Saraiva, Ministro do Império, que foi o responsável pela primeira reforma eleitoral do país (PAIVA, 2005).

instrução dos jovens e adultos, que foram implementadas a partir de 1947. Foi neste período que se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), (PAIVA, 2005).

Essa Campanha tinha características militares em seu planejamento, o articulador da campanha e principal interlocutor foi Lourenço Filho, primeiro coordenador da CEAA, e tinha como objetivo a erradicação do inimigo Nacional, o analfabetismo. Para o alcance dos resultados foram utilizadas táticas de guerra. A campanha possuía duas estratégias: os planos de ação extensiva voltados para a alfabetização de grande parte da população, e os planos de ação em profundidade que era voltado para a capacitação profissional e atuação junto à comunidade. Observa-se neste período forte tendência ao Entusiasmo pela Educação (NAGLE, 1976).

De acordo com Paiva (2005), a campanha funcionaria como uma metodologia de aprendizado que resultaria num amplo processo de formação e diminuiria a distância entre o povo e a elite. Assistiram-se no período a duas outras campanhas que obtiveram poucos resultados efetivos: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. Várias críticas foram feitas às campanhas, devido às suas superficialidades no que tange ao aprendizado em curto período de tempo e materiais pedagógicos que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional o que culminaram na extinção do programa.

Nos anos 1960, o entendimento do estado era que a educação precisava desenvolver-se e assim surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a LDB e se inicia uma nova fase na educação (FREITAG, 1980). De acordo com Brasil (2000), nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024/61) vê a educação como um direito de todos e que já estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos e que só seria ministrado na língua nacional. Os alunos que iniciarem após essa idade poderiam ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de ensino. Seu artigo 99 determina que:

[...] Aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginásial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar.

§ único: Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos (BRASIL, 2000, p. 19).

A Constituição de 1967, em seu art. 168, mantém a educação como um direito de todos e pela primeira vez na história de nosso país, a obrigatoriedade da escola é estendida até os quatorze anos.

Na década de 70 a LDB nº 5692/71 implanta o ensino supletivo. Nesta Lei um capítulo especial foi dedicado a Educação de Jovens e Adultos com pretensão ao ensino profissionalizante:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Com esta Lei, foi criado o ensino de segundo grau, objetivando a formação integral do adolescente, proporcionando a qualificação para o trabalho como componente básico para esta formação.

No ano de 1974, com a forte influência militar que o país experimentava, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o tripé tempo, custo e efetividade. Estes centros se caracterizavam por manter características tecnicistas adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas – modular e semestral. Como conseqüências, ocorreram, então, a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

Surge nesta época o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no intuito de erradicar o analfabetismo no Brasil. A metodologia utilizada pelo Mobral era o de ler e escrever, com o mesmo intuito do precursor da educação de jovens e adultos, Paulo Reglus Neves Freire<sup>6</sup>, educador que sempre lutou pelo fim da educação elitista, com o objetivo de desenvolver uma educação libertadora e democrática, que emergia a partir da realidade vivida do aluno. Segundo Aranha (1996, p.209):

Ao longo das mais diversas experiências de Paulo Freire pelo mundo, o resultado sempre foi gratificante e muitas vezes comovente. O homem iletrado chega humilde e culpado, mas aos poucos descobre com orgulho que também é um “fazedor de cultura” e, mais ainda, que a condição de inferioridade não se deve a uma incompetência sua, mas resulta de lhe ter sido roubada a humanidade. O método Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo-se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra.

---

<sup>6</sup> Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, nasceu em 1921 e morreu em 1997. Durante a ditadura, foi exilado e passou 16 anos fora do Brasil morando no Chile, Estados Unidos e Suíça. Tornou-se conhecido e respeitado, em todo o mundo, por suas ideias expostas em livros, como: “Educação como Prática da Liberdade”, “Pedagogia do Oprimido”, dentre outros. Inspirou trabalhos de educação junto aos povos pobres de todos os cantos do mundo. No Brasil, suas ideias estão presentes principalmente na educação de jovens e adultos. Dedicou toda sua vida ao sonho de ajudar a construir uma sociedade justa e democrática em que homens e mulheres não fossem mais vítimas da opressão e da exclusão (BRASIL, 2006)

Esta preocupação de Paulo Freire com a formação crítica dos educandos utilizava em sua metodologia o diálogo, enquanto que o Mobral usava cartazes, fichas, família silábica, e nunca o diálogo. Essa ausência de dialogicidade juntamente com criticidade desenvolvida pelos alunos era a principal diferença entre o MOBREAL e o método de Paulo Freire. Os alunos, que aprendiam a ler e escrever eram destituídos de uma visão de mundo crítica e interventora, a pretensão do programa era, portanto, formar sujeitos aptos a consumir e adaptados as novas formas de produção.

O MOBREAL tem seu fim no ano de 1985, e quem toma seu lugar é a Fundação EDUCAR, que fomentava as iniciativas de alfabetização existentes. A promulgação da constituição de 1988 amplia o dever do Estado com a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o artigo 208 da Constituição de 1988:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

Com a redemocratização e a elaboração da Constituição de 1988, muitas alterações aconteceram que abrangeram toda a organização da educação nacional (CURY et al, 2018). O autor ainda assevera que

[...] as orientações suprarreferidas, ainda que recepcionadas por novos dispositivos colocados pela constituição de 1988 quanto a gratuidade, gestão democrática, direito público subjetivo, municipalização e outros foram nela reafirmados, sem contudo se fazer referência a existência de um Conselho Nacional ou Federal ( que só aparecerá nas propostas da LDB.(CURY et al 2018 p. 41).

Nos anos 90 pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96, a EJA se transforma em uma modalidade de ensino integrada a educação. Essa norma rompeu com a distinção que muitos faziam entre ensino regular e ensino supletivo (HADDAD, DI PIERRO, 2000). Soares (2002) afirma que não ocorreu apenas uma mudança de vocábulo, mas uma supressão da idéia de instrução para a troca de um termo mais amplo a “educação”.

Ao final da década de 90, foi instituído o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que redefiniu as formas de financiamento das políticas educacionais, especialmente para o ensino fundamental que então era apenas a etapa obrigatória da educação básica, implicando em retrocessos para a educação de jovens e adultos do país, como os que se seguem na próxima seção.

As políticas educacionais dos anos 90 não corresponderam às expectativas geradas pela nova Constituição. Frente à reforma do Estado e às restrições impostas ao gasto público pelo ajuste da economia nacional às orientações neoliberais, as políticas públicas da década de 1990 priorizaram a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao ensino fundamental.

Outros níveis e modalidades de ensino, entre os quais a educação de jovens e adultos, foram relegados a um plano secundário na agenda das políticas educativas. No início do terceiro milênio, a alfabetização de jovens e adultos adquiriu nova posição na agenda das políticas nacionais, com o lançamento, em 2003, do Programa Brasil Alfabetizado e a progressiva inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB), a partir de 2007.

Compreendemos que a Educação de Jovens e Adultos - EJA é um espaço propício para acolher educandos egressos de um sistema educacional excludente, que não volta seu olhar às suas especificidades; na EJA, eles buscam desenvolver suas capacidades e aprender conteúdos e saberes necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e amplas, condição fundamental para o exercício da cidadania (ARROYO, 2005).

Entretanto, dadas as especificidades da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, é possível perceber no cotidiano escolar as dificuldades da adoção de uma postura pedagógica mais clara e realista, dificuldades que se concentram, principalmente, nos conceitos que professores e alunos possuem a respeito dessa forma de educação.

Na prática, compreendemos que apesar desta busca em desenvolver habilidades e competências, encontramos ainda a ausência de uma proposta curricular que mais se aproxime do aluno dessa modalidade de ensino, onde carga horária não seja o fator primordial de reprovação. Além do mais, as políticas precisam estar afinadas à intersetorialização, ou seja, é necessário que dê conta da diversidade destes sujeitos, o cuidado integral da clientela.

É notória que a EJA tem uma caracterização pela negação o que para Torres (1993) está compreendida em uma forma de educação não formal e que engloba várias outras como a educação permanente, a educação libertadora, a educação popular e se inclui também a educação de adultos.

Se existe uma característica que predomina na educação de jovens e adultos é a sua definição pelo negativo: a quem se deve educar? Alguém que nunca foi à escola ou que a abandonou, alguém que não sabe e que é maior de 15 anos, ou que ao menos deixou de ser criança, ou seja, uma categorização pela negação (TORRES, 1993 p.42). No entanto nota-se

que as demandas dos tempos atuais fazem com que o que antes parecia ser tão simples, agora se exija um currículo mais adequado as exigências da LDB.

Buscando uma aproximação entre a escola e o aluno, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96, que é a legislação que regulamenta o sistema educacional, seja público ou privado do Brasil, da educação básica a educação superior, estabeleceu como incumbência de cada estabelecimento de ensino a elaboração e execução coletiva de sua Proposta Pedagógica, com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar, apoiada numa gestão democrática, cujas normas são definidas pelo sistema de ensino.

Nesta perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos – Resolução CNE 01/2000 surge também com a proposta de abranger os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como uma das modalidades da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da LDB nº 9.394/96.

O Plano Desenvolvimento da Educação – PDE propõe consigo, através de um conjunto de Programas, melhorias a Educação do Brasil e redução das desigualdades relativas às oportunidades educacionais, ou seja, o direito de aprendizagem. Saviani (2007) destaca que o PDE, é um iniciativa do Compromisso Todos Pela Educação, e veio ao encontro dos clamores da sociedade pela qualificação da Educação Básica, frente aos alarmantes índices de fracasso escolar apontados por indicadores nacionais e internacionais.

O PNE é um projeto de nação que determina diretrizes, metas e estratégias para políticas educacionais num período de dez anos. Compreendendo um pouco destas políticas, essas e outras articulações políticas se voltam ao sujeito de direito que ainda está à margem da sociedade, ainda assim, questionam-se medidas protetivas, políticas compensatórias e focalizadoras que possam oportunizá-los em obter um posto de trabalho melhor, melhorar sua qualificação profissional, de participar ativamente na solução de problemas sociais exercendo direito à sua cidadania.

As Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos – Resolução CNE 03/2010 é o resultado de discussões, iniciado no ano de 2011 que perpassou pelos anos de 2012, 2013 e 2014, em um trabalho de construção coletiva com estudantes, professores, orientadores, coordenadores, gestores, técnicos e demais profissionais e convidados que objetivavam propor a reorganização estrutural, política e pedagógica para a oferta da modalidade na rede pública de ensino.

Embora esforços tenham sidos dirigidos com intuito de estabelecer um dialogo inclusivo e articulado com os principais atores que participam do universo da educação, nota-se, portanto,

ainda uma discrepância na escola onde o professor não sabe lidar com as questões de “ensinagem” e o aluno da EJA, por muitas vezes, busca a escola como um refúgio da sua vida cotidiana, já outros, apenas buscam reforçar a leitura e a escrita.

Muitas expectativas de aprendizagens são depositadas, mas atreladas a isso, estão à rotina, o cansaço, pois muitos são trabalhadores. Entre outras situações, nota-se a baixa autoestima, muitas limitações, ausência de memória, seja por problemas neurológicos ou pela idade avançada, enfim, infinidades de questões que impossibilitam a aprendizagem efetiva.

Por um lado, abarcam-se em uma sala alunos jovens, adultos e idosos deixando uma interação conflitiva, por outro, acrescentam-se às novas práticas que, decerto são necessárias à sobrevivência do sujeito e sua mobilidade social.

Desta forma, apesar de ser vista como integrante da Educação Básica Regular, a Educação de Jovens e Adultos apresenta peculiaridades e necessidades distintas na formação integral do indivíduo visto que os educandos buscam, também, novas perspectivas de vida, melhores empregos e remuneração, além de acolhimento e compreensão por parte dos docentes atuantes na EJA, uma vez que enfrentam inúmeras dificuldades para retornar o ambiente educativo e nele permanecer.

## 2.2 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, SOCIEDADE DO CONSUMO E A VIABILIDADE DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EJA

A educação matemática ganhou prioridade na educação, na transição do século XIX para o século XX. No entanto, somente a partir das três grandes revoluções da modernidade a Revolução Industrial (1767), a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789) que as preocupações com a educação matemática da juventude começam a se concretizar (MIGUEL et al, 2004 p.2).

Os passos que abrem essa nova área de pesquisa são devidos a John Dewey (1859-1952), ao propor em 1895, em seu livro *Psicologia do número*, uma reação contra o formalismo e uma relação não tensa, mas cooperativa, entre aluno e professor, e uma integração entre todas as disciplinas.

Ainda segundo o autor a “consolidação da educação matemática como uma subárea da Matemática e da educação, de natureza interdisciplinar, se dá com a fundação da Comissão Internacional de Instrução Matemática, conhecida pelas siglas IMUK/ICMI, sob liderança de Felix Klein<sup>7</sup>” (D’AMBRÓSIO 2004, p.3).

---

<sup>7</sup> O passo mais importante no estabelecimento da educação matemática como uma disciplina é devida a contribui-

A matemática é inerente à construção da cidadania, e quando falamos da Matemática na EJA, de acordo com Fonseca (2007 p.14),

[...] não estamos nos referindo ao ensino da Matemática para o estudante do ensino dito como regular, graduação ou da pós-graduação, estamos falando de uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre aos bancos na idade adulta ou na juventude.

Assim seu acesso converte-se em uma situação necessária para a emancipação do cidadão. Falar sobre Educação de Jovens e Adultos é falar sobre algo pouco e explorado. Com o direito de acesso à educação com a integralização dos marcos legais, como a Constituição de 1988 e a LDB nº 9394/96 vê-se a necessidade de criar estratégias de ensino e aprendizagem e transmiti-las aos Jovens e Adultos que não tiveram oportunidades de formação na idade dita correta.

[...] A educação de Adultos no Brasil se constitui muito mais como um produto da miséria social do que do desenvolvimento. E consequência dos males do sistema público regular de ensino e das precárias condições de vida da maioria da população, que acabam por condicionar o aproveitamento da escolaridade na época apropriada. (HADDAD, 1994, p.86).

Enfatizamos que a caracterização antes social e cultural está na especificação do público da EJA e que pauta as decisões pedagógicas a serem avaliadas e assumidas no âmbito da Educação Matemática. Por isso para Fonseca (2007), quando falamos de Educação Matemática de Jovens e Adultos, esperamos por uma ação educativa dirigida um sujeito de escolarização básica incompleta, e esta interrupção ou impedimento de sua trajetória, não lhe ocorre apenas como episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo.

Diante dessa perspectiva, e embasada pelas peculiaridades do público da EJA, o ensino de matemática mediado por situações problemas contextualizando-as por meio de sequência didática representada nos problemas do dia a dia, se apresenta como instrumental importante na construção do processo educativo. “Etimologicamente a palavra Matemática surge do grego *Mathematikos* significava disposto a aprender ao passo que *Mathema* era uma lição era o verbo aprender” (PAPERT, 1997, p. 79).

---

ção do eminente matemático alemão Felix Klein (1849-1925), que publicou, em 1908, um livro seminal, *Matemática elementar* de um ponto de vista avançado. Klein defende uma apresentação nas escolas que se atenha mais a bases psicológicas que sistemáticas. Diz que o professor deve, por assim dizer, ser um diplomata, levando em conta o processo psíquico do aluno, para poder agarrar seu interesse. Afirma que o professor só terá sucesso se apresentar as coisas de uma forma intuitivamente compreensível (MIGUEL et al. 2004, p. 2).

De forma genérica percebe-se que existe um certo receio por parte dos alunos pelas disciplinas ditas como duras, e neste contexto a disciplina de Matemática é um dos fatores que contribui para essa indisposição em aprender ou mesmo aversão.

O bom professor é o que consegue enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas certezas (FREIRE, 1996, p.96).

. Os conteúdos matemáticos são abordados de uma forma geralmente difícil de ser compreendida pelo aluno, e na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é bastante comum terem adultos e adolescentes trabalhadores que buscam na vida estudantil uma bagagem que lhes possa ser útil para desempenhar seu papel na sociedade, e para que possam compreender melhor o mundo a sua volta.

A contextualização do processo ensino-aprendizagem proporciona uma formação significativa, visto que aproxima o cotidiano, a comunidade e a prática social dos alunos. A aprendizagem contextualizada é utilizada no intuito de possibilitar ao aluno mobilizar competências na resolução de problemas nos contextos apropriados, de maneira a ser capaz de aplicar os conceitos estudados na resolução de problemas nos contextos do dia a dia (FERNANDES, 2006).

Desta forma, a estratégia de contextualizar problemas de Educação Financeira nesta modalidade de ensino pode permitir que o aluno compreenda a importância do conhecimento em finanças e possibilite a obtenção de um aprendizado mais significativo. Além disso, a contextualização da matemática para o aluno de EJA propicia a ele a capacidade de conhecer melhor o mundo a sua volta, participando de maneira ativa nas decisões em comunidade.

De acordo com Braga e Sá (2015), problemas contextualizados em sequências didáticas como ferramenta de ensino de matemática na EJA, podem contribuir para a aproximação dos conceitos do cotidiano do aluno. Várias são as tendências em educação matemática, estudadas e pesquisadas no intuito de melhorar o processo de aprendizagem matemática, entre elas se destaca a resolução de problemas, como uma metodologia fundada no fomento ao desafio, à curiosidade dos alunos e ao desenvolvimento do raciocínio independente.

É importante salientar que a abordagem da Matemática mediada pela resolução de problemas pode contribuir na formação de cidadãos mais autônomos e críticos, à medida que os mesmos tornam-se agentes de sua própria aprendizagem, criando seus métodos e estratégias de

resolução, em contraponto a metodologias mais tradicionais, que preconizam a mecanização (FURLANETTO, DULLIUS, e ALTHAUS, 2012).

Dentre os vários tipos de problemas destacam-se os que são apresentados de forma contextualizada à realidade dos educados. Aprender sobre o mundo das finanças é primordial para a vida das pessoas. Para Gitman (2008 p. 49), a definição de finanças é:

[...] A arte e a ciência da gestão do dinheiro. A área e a ciência da gestão do dinheiro, a área de finanças preocupa-se com os processos, as instituições os mercados e os instrumentos associados a transferência de dinheiro entre indivíduos, empresas e órgãos governamentais.

Sendo assim a área de finanças e a Educação Financeira, afetam a vida de todos os indivíduos de uma sociedade, principalmente a sociedade do consumo, uma vez que oferece possibilidades e oportunidades para quem está disposto a se beneficiar das tomadas de decisões financeiras e pessoais. Desta forma é notória a necessidade de formação de professores na área de finanças para viabilizar a educação financeira na modalidade EJA, uma vez que estamos vivendo na sociedade de consumo.

Muito já se ouviu sobre a sociedade de consumo, e até que, se não consumirmos não faremos parte desta sociedade. Para a sociedade de consumo, quem não obtiver meios para compra, não se adequa a esta sociedade, portanto são os não consumidores, (BAUMAN, 2008). Quando proferimos a expressão Sociedade de Consumo, nos referimos ao termo que despontou entre os anos 1920 e popularizou-se entre os anos 1950 e 60 (LIPOVETSKY, 2007).

O consumo se tornou, desde o último século algo essencial para a manutenção do *status quo*. Bauman (2008) refuta esta situação quando afirma que o consumo não é um sinônimo de felicidade nem uma atividade que promove uma satisfação plena. Lipovetsky (2010) corrobora com tal questão, afirmando que a felicidade não se compra. Para o autor:

[...] A sociedade mobiliza-se em torno de um projeto de criar um cotidiano confortável e fácil, sinônimo de felicidade [...] há também todo um ambiente de estimulação dos desejos, a euforia publicitária, a imagem luxuriante de férias, a sexualização dos símbolos e dos corpos (LIPOVETSKY 2000. p. 30-31).

Observa-se, no entanto que as pessoas são induzidas pelas ações publicitárias como propagandas, cartazes, *banners*, *outdoors*, além da utilização da mídia impressa e falada além de todas as formas de Marketing para o atingimento dos objetivos do mercado.

Toda essa informação de acordo com Belloni (2003) culmina na manutenção de um ciclo, ou seja, a formação de sujeitos passivos, vazios, consumistas e individualistas. O Marketing tem um apelo midiático que muitos não conseguem se desvencilhar tudo é pensado de forma que o consumidor crie uma fidelidade à marca.

Segundo Pinho (1996, p. 14) “a definição de marca de acordo com a American Marketing Association (AMA) são sinais e símbolos eram utilizados como forma de identificação e distinção de produtos, fabricantes e serviços”. Assim, os comerciantes, que eram em sua maioria analfabetos, conseguiam ter maior controle sobre suas produções, e os consumidores identificavam as suas mercadorias.

Para a criação e percepção de uma marca, [...] “é necessário ensinar aos consumidores ‘quem’ é o produto, bem como a ‘que’ ele se presta e ‘por que’ o consumidor deve se interessar por ele” asseveram Kotler e Keller (2006, p.269).

Assim:

A identidade é marcada pelo consumo não apenas dos objetos como das marcas espalhadas pelo mundo e que se tornaram objeto de desejo, nos mais diversos países e culturas, independente de fatores como qualidade, durabilidade, adequação ao uso, preço (BRASIL, 1998, p. 353).

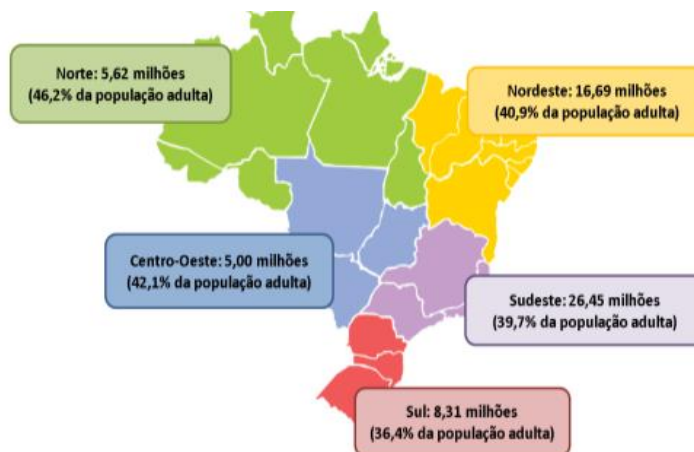
Faz-se necessário a observação do comportamento de nossos sujeitos de pesquisa, que na fuga da realidade em que estão inseridos, e que os transformam em cidadãos empedernidos pelas estratégias de fidelização que o Marketing utiliza.

Não obstante a necessidade de letramento financeiro, o PCN, na década de 1990 já informava que:

[...] a publicidade é mais do que uma simples forma de divulgar um produto ou um serviço para torná-lo conhecido do público e, portanto, vendável. Além de produtos e serviços, por meio da publicidade, divulgam-se estilos de vida, padrões de beleza e comportamento que traduzem determinados valores e expectativas [...] Sua presença é marcante nos centros urbanos, através dos diferentes meios de comunicação comerciais – rádio, TV, jornais e revistas -, nas ruas (outdoors, painéis eletrônicos, meios de transporte, cartazes), nas feiras e mercados, em peças de vestuário, atingindo públicos cada vez mais amplos, chegando, via TV e rádio, às regiões rurais (BRASIL, 1998, p. 392)

Tomadas de decisão financeiro-econômicas podem estar atreladas a questões recorrentes do seu dia a dia, como: o consumo exagerado, a utilização de marcas, os gastos excessivos, o desperdício constante, o endividamento familiar, a falta de capacidade de ter e manter um planejamento financeiro equilibrado é a grande causa do endividamento de parcela significativa da população brasileira (SPC, BRASIL 2019). Como mostra a (Figura 1) diante destas informações nos deparamos com o mapa do endividamento por regiões no Brasil.

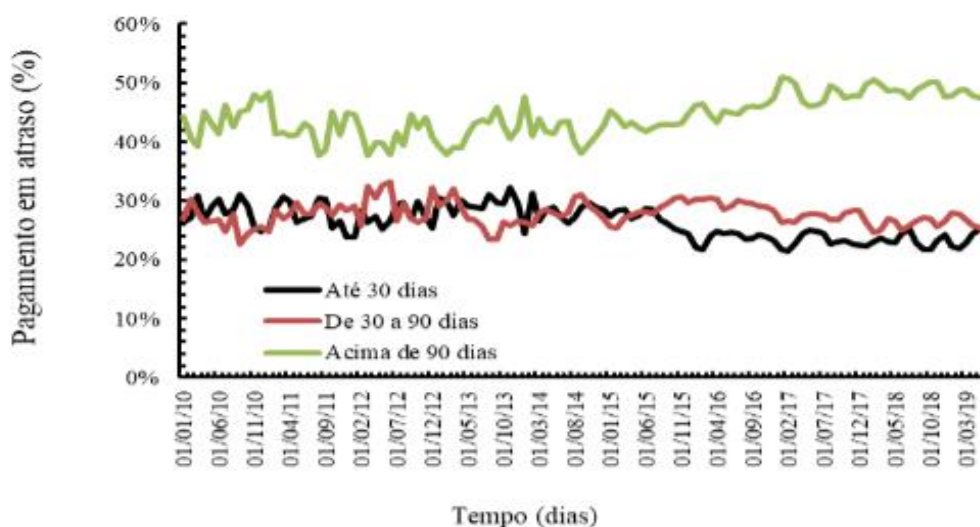
**Figura 1.** Endividamento no Brasil por regiões.



Fonte: SPC Brasil (2019).

Como resultado da tomada de decisão influenciada pela mídia, amigos e sociedade de uma forma geral são informados e notificados da ausência de pagamentos de suas dívidas pelo Serviço de Proteção ao Crédito (SPC) que é o órgão de negativação dos consumidores inadimplentes no Brasil. Os dados obtidos pelo SPC BRASIL (2019), evidenciam a falta de educação financeira das cinco regiões do Brasil. Para Resende (2011, p.18), “A constante busca pela satisfação das necessidades é resultado de um mundo globalizado em que quase tudo está ligado ao consumo.[...] inclusive os alunos e alunas da EJA” É o que vem ser comprovado com os dados do IPEA (2019) na (Figura 2) sobre famílias que estão com suas dívidas em atraso.

**Figura 2.** Famílias com dívidas em atraso no Brasil. Série Histórica.

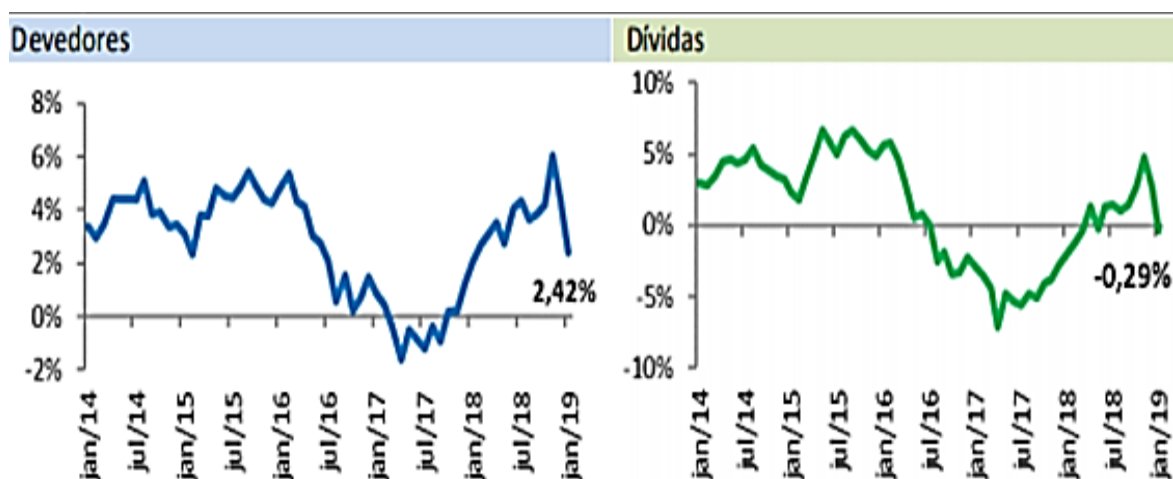


Fonte: Dados do IPEA (2019)

As pessoas jovens e adultas que precisam trabalhar para manter os seus entes, muitas vezes não resistem aos apelos publicitários, e caem nestas armadilhas. Tornando-se reféns, de um sistema econômico que incentiva o consumo, sem ofertar uma educação apropriada para o desenvolvimento de uma consciência financeira e de conhecimento dos produtos financeiros' como a poupança, o cartão de crédito, os financiamentos, os títulos de capitalização os investimentos entre outros.

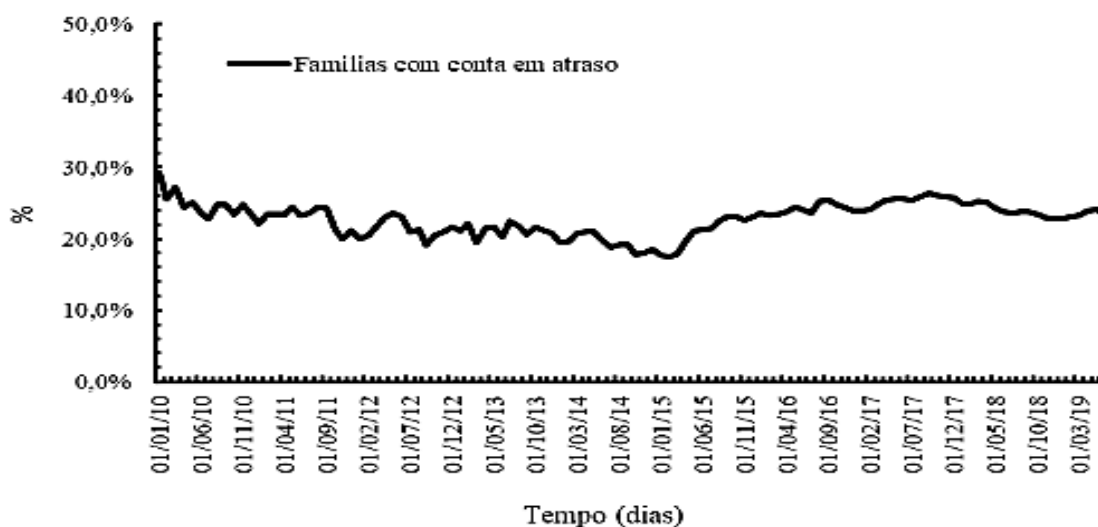
Em janeiro de 2019, na comparação com o mesmo mês do ano anterior, o número de consumidores negativados avançou, registrando crescimento de 2,42% em relação ao mesmo período do ano de 2018 de acordo com a (Figura 3). Cumpre notar, porém, que a variação ficou abaixo daquela observada em dezembro de 2018, na mesma base de comparação, quando se verificou crescimento de 4,41% (SPC BRASIL, 2019).

**Figura 3.** Variação Anual Consumidores Negativados



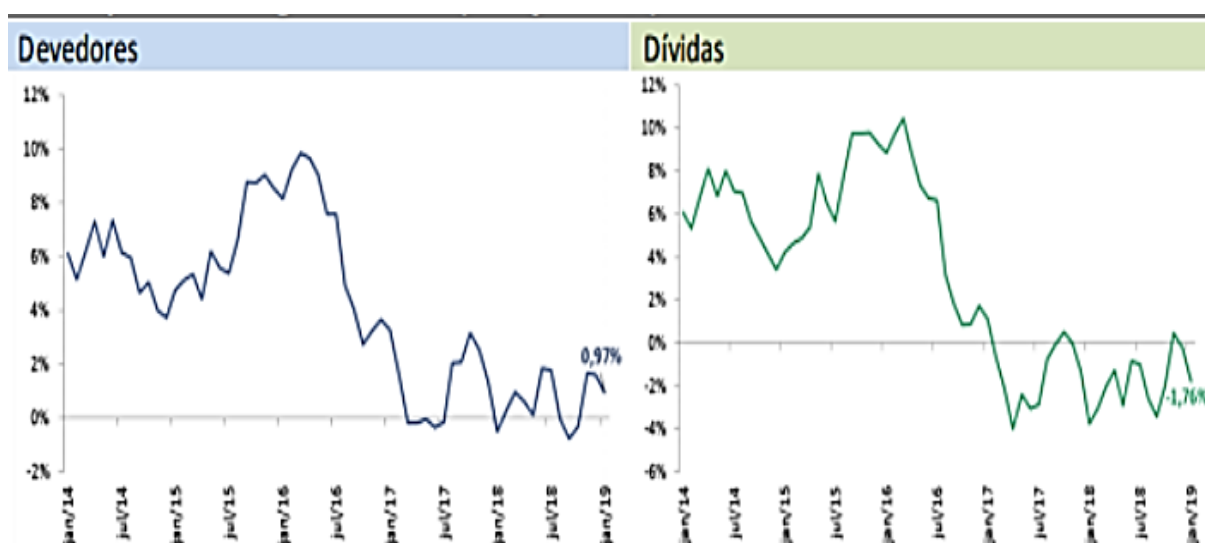
Fonte: SPC Brasil 2019.

De acordo com o SPC Brasil, o crescimento do número de negativados desacelerou em três das regiões do país. Entretanto no Nordeste, observou-se um avanço de 0,97%; no Sudeste (3,90%); e no Sul (1,76%). Na região Centro-Oeste, o número de negativados chegou a cair 0,21%. Já na região Norte, o crescimento foi de 1,69%, avanço que ficou um pouco acima do que se observara em dezembro (SPC BRASIL, 2019). Essas informações disponíveis na (Figura 4), vêm corroborar com os dados do (IPEA) que sinaliza o nível de endividamento das famílias brasileiras com contas em atraso no Brasil no ano de 2019.

**Figura 4.** Famílias com contas em atraso no Brasil.

Fonte: Dados do IPEA (2019).

Faremos um recorte desta situação exposta pelo SPC Brasil que traz a informação que na região Nordeste (Figura 5), região onde foi realizado o estudo em questão, em janeiro de 2018, o número de consumidores negativados cresceu 0,97%, na comparação com o mesmo mês do ano anterior, (2017). Pela comparação mensal, isto é, entre janeiro de 2018 e dezembro de 2018, houve queda de 3,40%. Já o número de dívidas registrou queda de 1,76%, na base de comparação anual.

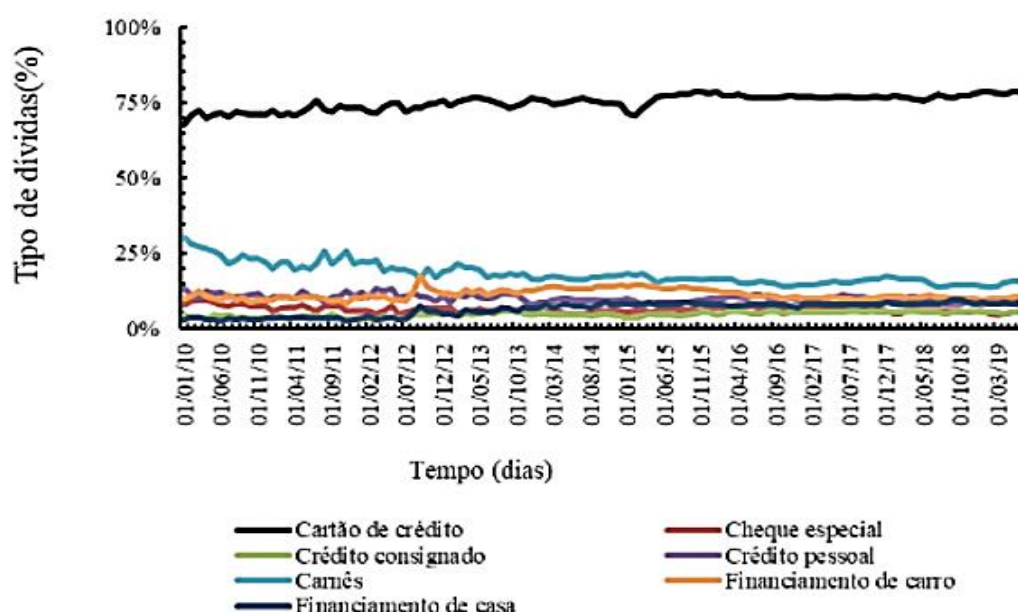
**Figura 5.** Inadimplentes na Região Nordeste

Fonte: SPC Brasil, (2019).

A pesquisa SPC BRASIL, (2019) também informa que a falta de planejamento e o consumo excessivo, principalmente, podem acarretar sérias consequências na vida financeira

desses consumidores. O IPEA (Figura 6) demonstra em uma série histórica do ano de 2010 até o ano de 2019 o maior causador das dívidas do brasileiro dentre: Crédito consignado, carnês, cartão de crédito, financiamento de casa, cheque especial, crédito pessoal e financiamento de carro, é o cartão de crédito com 75% de indicações que lidera há 10 o ranking das causas de endividamento.

**Figura 6.** Tipos de Endividamento e suas Categorias.



**Fonte:** Dados do IPEA (2019)

Esses dados só sinalizam a necessidade de Letramento Financeiro, assunto que será abordado na próxima seção, para as camadas mais atingidas pela falta de Educação Financeira as camadas mais pobres da população brasileira e consequentemente o seu endividamento, tornando essa camada, a mais atingida pela ausência de planejamento nas tomadas de decisões financeiras.

### 2.3 LETRAMENTO FINANCEIRO, EDUCAÇÃO FINANCEIRA E A EJA

Na pesquisa sobre o tema Letramento ou “Educação Financeira” junto à literatura disponível, trabalhos como Paula (2007), Kern (2009), Negri (2010), Frigotto (2011), Costa (2012), Resende (2011), Kistemann Jr (2011 e 2013), Buaes (2015) representaram notória significância e juntamente com os trabalhos do professor Marco Aurélio Kistemann Jr da

Universidade Federal de Juiz de Fora, em Juiz de Fora, Minas Gerais, foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Observou-se também que em algumas dissertações e artigos que seus autores compreendem que a inserção da Educação Financeira no currículo de Matemática, tanto da Educação Básica, incluindo nesse contexto a EJA, quanto da Superior, é uma solução para os problemas financeiro-econômicos de seus estudantes, e/ou de quem detém conhecimentos da Matemática Financeira toma melhor suas decisões financeiro-econômicas diante das situações de consumo (RESENDE, 2011).

O que se percebe em trabalhos como a dissertação Negri (2010) “Educação Financeira para o ensino médio da rede pública: uma proposta inovadora” associando noções de Economia com conteúdos de Matemática, focando a Matemática Financeira no Ensino Médio das Escolas da Rede Pública de São Paulo, com a intenção de mostrar possibilidades para melhorar a problemática que reside no cenário financeiro dos adolescentes (entre 14 e 18 anos) e que, segundo a autora, não possuem elementos para compreender e ter uma Educação Financeira.

Kern (2009) em sua dissertação: “Uma reflexão sobre a importância de inclusão de Educação Financeira na escola pública”, teve como objetivos refletir sobre a importância de preparar cidadãos para a vida; verificar se conteúdos relacionados à Educação Financeira foram trabalhados durante a vida estudantil de alunos do terceiro ano do Ensino Médio; propiciar situações práticas que viabilizassem o conhecimento de assuntos relacionados ao tema e analisar a importância da inclusão da Educação Financeira na escola pública de forma que relacionasse os diferentes aspectos do mundo financeiro com os conteúdos curriculares. A autora afirma que não teve a pretensão de esgotar toda a reflexão que demanda um assunto tão importante e complexo como o de se incluir Educação Financeira na escola pública. (RESENDE, 2011).

A dissertação de Buaes (2015) Educação Financeira com Idosos em um Contexto Popular discute o consumo entre idosos de classes populares no contexto brasileiro e a importância de pensarmos intervenções educativas destinadas a esta população. Os resultados demonstraram que as participantes produziram coletivamente estratégias de controle financeiro e novas construções conceituais dos mecanismos do crédito consignado. Propõem-se alguns princípios para a criação de práticas de educação para o empoderamento e protagonismo do consumidor idoso (BUAES, 2015).

Para adentrar a discussão sobre o letramento financeiro e a educação financeira na EJA, é imprescindível o conhecimento do termo Letramento ou Literácia.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), Letramento é reconhecido como a capacidade para identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e usar novas tecnologias de acordo com diversos contextos; também envolve um processo contínuo de aprendizagem, que permitem que os indivíduos alcancem as suas metas e objetivos, desenvolvendo as suas competências, potencialidades e participem de forma plena em sua comunidade e de forma mais ampla na sociedade (UNESCO, 2005).

Destarte, a OCDE (2004) afirma que a Educação financeira é uma competência necessária para a vida das pessoas e competência chave para a estabilidade e o desenvolvimento econômico. Essa competência será muito abordada na BNCC como o conhecimento, o saber, e a habilidade, seria o que se faz com esse conhecimento, é o saber agir com o conhecimento.

Teixeira (2015 p.13) ressalta que:

A Educação Financeira não consiste somente em aprender a economizar, cortar gastos, poupar e acumular dinheiro, é muito mais que isso. É buscar uma melhor qualidade de vida tanto hoje quanto no futuro, proporcionando a segurança material necessária para obter uma garantia para eventuais imprevistos.

É notória a relação entre a Educação Financeira e o Letramento Financeiro, haja vista que a maioria das definições de educação financeira perpassa a idéia de aumento de conhecimento por meio do fornecimento de competências relacionadas à compreensão e ao poder de escolha e de decisão na área de finanças pessoais (COUTINHO; TEIXEIRA 2015). Assim como a Educação Financeira a Matemática se manifesta de várias formas em nossas vidas, a talvez a mais recorrente seja a atividade econômica.

[...] É nela que as operações matemáticas encontram amplo espaço de aplicação, sendo imprescindíveis à prática de trocas mercantis. Talvez por isso, os problemas de caráter financeiro e econômico protagonizem, em muitos livros, a contextualização textual dos problemas matemáticos numa função semiótica (MORO; HOFMANN, 2012, p. 47).

Para entender melhor a implicância da Educação Financeira Frigotto (2005), explica que o trabalho, a propriedade, a ciência e a tecnologia deixam de ter centralidade como valores de uso para os trabalhadores e são apropriadas pelos capitalistas para se constituírem em valores de troca. Sendo assim

[...] A força de trabalho expressa sua centralidade ao se transformar em produtora de valores de troca, com o fim de gerar mais lucro ou mais valor para os capitalistas. O trabalho, então, de atividade produtora imediata de valores de uso

para os trabalhadores, se reduz à mercadoria força de trabalho e tende a se confundir com emprego. O capital detém como propriedade privada, de forma crescente, os meios e instrumentos de produção. A classe trabalhadora detém apenas sua força de trabalho para vender. Ao capitalista interessa comprar o tempo de trabalho do trabalhador ao menor preço possível, organizá-lo e gerenciá-lo de tal sorte que ao final de um período de trabalho – jornada, semana ou mês – o pagamento em forma de salário represente apenas uma parte de tempo pago e a outra se transforme em ganho do capitalista ou um sobre valor [...] (FRIGOTTO, 2005, p. 4).

Freire e Carneiro (2006 p. 8), informam que “ na sociedade moderna em que vivemos a educação não pode responder apenas às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento do trabalhador exigidas pelo mercado de trabalho”. Para isso devemos construir uma educação que tenha preocupação fundamental com o trabalho em sua forma mais ampla, que reflita sobre as contradições da organização deste na sociedade, bem como as possibilidades de superação das condições adversas, para alcançar tal objetivo temos como arcabouço para a superação das contradições desta sociedade capitalista o ensino da Educação Financeira.

Ademais, o ensino da Matemática facilita o processo de entendimento de finanças, posto que desenvolve as suas capacidades cognitivas, contribuindo para a sua cidadania, (BRASIL, 1998). Ou seja, a preparação do aluno para uma vida ativa, reflexiva e crítica, na qual ele possa exercer seu papel de cidadão consciente dos problemas sociais, políticos, econômicos, ambientais, etc., que permeiam sua comunidade. O artigo 2.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação informa que uma nova educação:

[...] almeja criar ambientes que possam preparar e educar cidadãos críticos, atuantes e livres, que liberem energia em atividades em grupo; no pensar e no fazer modernos, que sejam questionadores, que participem de uma educação mais humana e fraterna com o emotivo e o artístico presente; enfim, que os futuros cidadãos sejam atuantes e reflexivos em nossa sociedade (LDB n. 9394/96, BRASIL, p. 15).

Essas Iniciativas governamentais surgiram com a intenção de mudar o quadro de endividamento de parte da população brasileira e ajudar a população a tomar decisões financeiras mais autônomas. No ano de 2007, o governo brasileiro constituiu um grupo de trabalho formado por representantes do BCB (Banco Central do Brasil), e da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) da Secretaria de Previdência Complementar e Superintendência de Seguros Privados para construir uma proposta de Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF).

Assim, por meio do Decreto Federal nº 7.397/2010, o governo federal criou a ENEF, constituindo uma mobilização multissetorial para a promoção de ações de Educação Financeira

Alinhado à ENEF, o Banco Central do Brasil criou o Programa Cidadania Financeira, voltado principalmente para a promoção da Educação Financeira e o acesso a informações sobre o Sistema Financeiro Nacional (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2019).

## 2.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A AUSÊNCIA DA EJA

No trajeto de redemocratização do país veio a tona a noção de currículo sob o conceito de Base Nacional Comum Curricular, enfatizando que a Base não se trata de um currículo, mas sim um conjunto de conteúdos que devem ser utilizadas como parâmetros.

Arroyo (2007) aponta que a EJA ainda apresenta resquícios de um processo histórico, marcados por negação e não reconhecimento, mesmo diante dos debates e discussões travados nos espaços acadêmicos, por muitos estudiosos e pesquisadores, esta ainda não tem sido prioridade em nosso país, haja vista a sua ausência na BNCC.

Neste processo histórico revisitamos autores como Paulo Freire com a Pedagogia da Criticidade e Malcolm Knowles, teórico que discute a Andragogia<sup>8</sup> enquanto Teoria ou Sistema de idéias e conceitos de aproximação com a aprendizagem do adulto (VOGHT, 2007). Esses dois teóricos trouxeram grandes contribuições para o entendimento sobre a Educação de Adultos na atualidade e a emergência da criação de metodologias mais apropriadas para este público, como os fundamentos indicados para a Aprendizagem de Adultos de Knowles (1978, p. 31),

1. Adultos são motivados a aprender à medida que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos, por isso essas são as particularidades mais apropriadas para se iniciar a organização das atividades de aprendizagem do adulto;
2. A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida, por isso as unidades apropriadas, para organizar o programa de aprendizagem, são as situações de vida e não as disciplinas;
3. A experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem do adulto, assim a essência metodológica da educação do adulto é a análise das experiências;
4. Adultos tem uma profunda necessidade de serem autodirigidos, por isso o papel do professor é engajar-se no processo de mutua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes o seu conhecimento e depois avalia-los;
5. As diferenças individuais, entre as pessoas, aumentam com a idade, logo a educação de adultos deve considerar as diferenças no estilo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Já parara Freire (1970) o ser humano é um sujeito concreto, situado no tempo e no espaço, num contexto socioeconômico-político-cultural. O processo de ensino-aprendizagem

---

<sup>8</sup> O termo Andragogia foi formulado pelo professor alemão Alexander Kapp, em 1883, mas caiu em desuso e ressurgiu no relatório de Rosenstock sobre educação, sinalizando que a Educação de Adultos requer métodos e filosofias diferenciados (VOGHT, 2007).

passa pela problematização da realidade, numa relação horizontal em que o educador se torna o educando, e vice-versa. Real e definido, o homem só será um sujeito através da reflexão sobre o seu ambiente concreto. Na década de 1960, Paulo Freire desenvolveu um método próprio para alfabetização de adultos trabalhadores, com base em três etapas:

- a) investigação: busca conjunta entre professor e aluno de palavras e temas mais significativos ao universo vocabular e à comunidade do aluno;
- b) tematização: momento de tomada de consciência do mundo por meio análise dos significados sociais das palavras e temas selecionados;
- c) problematização: ocasião em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão acrítica do mundo.

A educação é vista pelo educador como um processo de descoberta, exploração e de observação, além de eterna construção do conhecimento (FREIRE, 1997). Compreendendo a conscientização como um processo de inserção crítica na realidade para transformá-la.

O autor ainda assevera que novos valores e realidades podem ser compreendidos pelo diálogo libertador. Paulo freire criou uma teoria completa do conhecimento ao situar a educação como um dos principais pilares para a construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária.

A práxis educativa freireana incorporou sempre, desde o início da sua ação alfabetizadora com adultos, o objetivo de contribuir para desenvolver e aumentar a democracia, porque partiu do pressuposto epistemológico de que a prática educativa nunca é neutra e de que o educador tem que estar ciente, quer trabalhe na alfabetização ou na pós-alfabetização, de que o processo educativo que operacionaliza na sua prática profissional irá contribuir para incluir ou excluir o educando (BARROS, 2018, p.08).

Tanto Knowles, quanto Paulo Freire compreendem, que tratar da Educação de Adultos, como a Educação convencional, não apetece uma modalidade com tantas especificidades e como estabelece a CONFERENCIA INTERNACIONAL DE JOVENS E ADULTOS (CONFITEA).

A CONFITEA<sup>9</sup> é uma conferência organizada pela ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO).

A UNESCO é o principal organismo das nações unidas para a educação e vem desenvolvendo diversas ações nesta área por meio de conferências dos estados membros das

---

<sup>9</sup> Com o objetivo de debater e avaliar as políticas implementadas para a modalidade de educação de adultos, a Conferência Internacional de educação de Adultos - CONFITEA é realizada a cada 12 anos, desde 1949. As seis edições foram recepcionadas, respectivamente, pela Dinamarca ( 1949), Canadá(1963), Japão(1972), França(1985), Alemanha (1997) e Brasil (2009). BRASIL, Ministério da Educação. Confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/breve\_historico.pdf.Acesso em 07/10/2019.

reuniões Gerais, dos Seminários e das Reuniões surgiu na década de 40 do século XIX, com o intuito de estimular ações na área da educação.

[...] é uma filosofia, uma marca conceitual princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do Conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a conviver com os outros (CONFINTEA, 2009, p. 6)

A EJA traz o conceito de aprendizagem ao longo da vida, retratando o viés humanitário, inclusivo, e a possibilidade de aprendizagem na aplicação de resolução de problemas cotidianos, sejam na esfera local ou global. Essa possibilidade de aprendizagem utilizando os saberes adquiridos ao longo da vida foram esquecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma vez que na 3ª versão da BNCC, a afirmação é de que a EJA “está incluída na educação regular e, como tal, foi considerada no conjunto dos direitos de aprendizagem de todos” e as especificidades de EJA devem ser discutidas relativamente aos pormenores de currículo.

A BNCC carrega em si, o sonho iluminista de universalização de direitos no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos (CURY, TEODORO e ZANARDI, 2018).

Com as discussões relativas à criação da BNCC, que fora mencionada na LDB, no artigo 38, a Educação de Jovens e Adultos voltou a ser parte dos itens em discussão. Em um primeiro momento, nas versões 1 e 2 surgidas do debate nacional houve algum foco específico em EJA, como se pode perceber ao analisar o documento e verifica-se a existência de itens e tópicos em que tal modalidade é referenciada, incluída e debatida.

No entanto, as versões finais suprimem o olhar mais detalhado e específico em relação à EJA. De acordo com a secretária Maria Helena Guimarães, do MEC, para que este segmento não seja estigmatizado em relação ao ensino regular, e corroborado pela educadora Guiomar Namó de Mello, uma das profissionais responsáveis pela elaboração (MACHADO, 2018).

A BNCC está na agenda da política educacional, mas não é de hoje que o currículo é objeto de disputas, muitas reformas educacionais colocaram o currículo no cerne delas, uma vez que a escola tem como um de seus pilares a constituição de conhecimentos e de valores, sendo assim não há como fugir de centralizar o currículo como constituinte de ambiência escolar como um todo (CURY, 2018).

A diferença está para esta nova nomenclatura e se deve a clara indicação no ordenamento jurídico, de que estas disputas não podem mais ficar restritas aos círculos governamentais, por mais fundadas que sejam. Para um melhor entendimento do advento da BNCC, cabe salientar que de acordo a LDB nº 9394/ 96

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos desenvolverão ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)

Destarte, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) em Brasil (2013) onde é apresentado o documento com orientação voltada para princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 210, a LDB nº 9.394/96, art. 26, e o PNE, já vislumbravam um documento que abarcasse os objetivos educacionais fruto das similitudes entre classes antagônicas. Este documento de regulação do Estado exclui a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do seu texto sujeitos importantes que fazem parte da história, quais sejam: mulheres, ribeirinhos, extrativistas, trabalhadores do campo, indígenas, caminhoneiros, pantaneiros e, de um modo específico, apresentados na BNCC.

A reflexão e a análise das ações sobre os impactos ou consequências educacionais que esta política pública pode exercer sobre a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos-EJA e a análise das ações da BNCC que contemplam a EJA.

Desse modo quando se trata de um tema transversal<sup>10</sup> e muito relevante que é a Educação Financeira como se darão os encaminhamentos que as Secretarias de Educação estão desenvolvendo para atender a formação docente de Matemática na modalidade de ensino EJA. A relevância dessa pesquisa está em reconhecer o impacto que uma política pública representa para a comunidade que será assistida pela pesquisa, no seu lócus e a colaboração para qualidade na oferta do ensino praticado na EJA.

---

<sup>10</sup> Os “temas transversais” dizem respeito a conteúdos de caráter social, que devem ser incluídos no currículo do ensino fundamental, de forma “transversal”, ou seja: não como uma área de conhecimento específica, mas como conteúdo a ser ministrado no interior das várias áreas estabelecidas (FIGUEIRO, 2000, p.1).

Na medida em que buscaremos sinalizar os caminhos percorridos entre Matemática na EJA e o tema transversal Educação financeira que está contemplada na BNCC e frente a esses aspectos, corroborando a imperiosa necessidade de compreensão da BNCC no contexto da EJA.

A BNCC seria o instrumento para qualificar a educação através de uma educação e de uma identidade de conhecimentos que seja proporcionada a todos os estudantes, e nela estão inclusos o da modalidade EJA, apesar de não constar um capítulo próprio. Este documento serviria para superar as desigualdades evidentes em nosso sistema educacional (CURY, 2018).

Os entusiastas pela BNCC entendem que uma das mazelas da educação brasileira a ser superada é a ausência de um conteúdo básico e comum em todo o país. Entre os entusiastas pela BNCC está a Fundação Lemann participou ativamente e também foi secretária executiva do Movimento pela Base, onde uma de suas principais funções eram a promoção de debates e mobilizar atores em torno da causa (FUNDAÇÃO LEMANN, 2015).

Em maio de 2015 a fundação Lemann<sup>11</sup> notória entusiasta pela BNCC em colaboração com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública (IBOPE) realizaram um levantamento em que os professores da rede pública do Brasil se posicionaram majoritariamente a favorável ao estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular Nacional. De acordo com a Fundação Lemann, (apud CURY, 2015, p. 84)

[...] Na pesquisa divulgada 82% dos professores entrevistados concordaram totalmente ou em parte que os currículos de todas as escolas dos professores das escolas de todo o Brasil deve ter uma base comum' e que 93 concordam totalmente ou em parte que 'saber o que é esperado que os alunos aprendam a cada ano escolar facilita o trabalho do professor.

Essa afirmação difundida pela Fundação Lemann, enfatizava a necessidade de um currículo que servisse de base para os professores saberem o que é esperado que os alunos aprendessem em cada ciclo de aprendizagem.

Em Brasil (2018) é impossível entender a Base sem observar o cenário desenhado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que reconhecidamente influência políticas educacionais brasileiras, como atesta a própria BNCC em seu texto.

A OCDE exerce importante papel na elaboração de discursos que estejam de acordo com os seus interesses privatistas que concordam com a perspectiva exclusivamente meritocrática de educação e deixam de lado as questões de fundo sobre as desigualdades

---

<sup>11</sup> A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos, brasileira criada em 2002, pelo empresário Jorge Paulo Lemann, conhecido por sua trajetória financeira de sucesso. Sua fundação faz parte de um grupo de formadores de reformadores empresariais que se voltaram para a Educação Básica nos últimos anos (CURY, 2018).

socioeconômicas (SANTOMÉ, 2003, p.19). A OCDE ainda traz uma pressão externa e internacional para as políticas unificadoras do currículo escolar que internamente emergiram na última década, movimentos empresariais capitaneados por organizações privadas dedicadas a uma educação de qualidade designados como Reformadores Empresariais (CURY, 2018).

Todas essas mudanças no cenário educacional brasileiro, trazem uma reflexão sobre a formação do currículo no início do século XX e a importância de teóricos como Tyler<sup>12</sup>, Bobbit<sup>13</sup> e Dewey<sup>14</sup> para a construção deste campo de estudo e a corrida tendo como plano de fundo a origem e criação do que hoje conhecemos como conceito de currículo.

---

<sup>12</sup> Ralph Tyler foi um educador norte-americano que se destacou no campo da avaliação educacional. Ficou conhecido principalmente pelo seu livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* (LOPES; MACEDO, 2011 P.277).

<sup>13</sup> John Franklin Bobbit foi professor de Administração da Educação na Universidade de Chicago. É considerado um dos precursores dos estudos curriculares, sendo responsável pelo estabelecimento do currículo como campo de especialização na área de Educação (LOPES; MACEDO, 2011 P.259).

<sup>14</sup> John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano, exerceu grande influência sobre toda a pedagogia contemporânea. Ele foi o defensor da Escola Ativa, que propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno. Sua filosofia da educação foi determinante para que a Escola Nova se propagasse por quase todo o mundo (GADOTTI, 1999, p. 148).

### 3 O CURRÍCULO E A PRODUÇÃO DA REALIDADE

Neste capítulo abordaremos as Teorias Curriculares, as concepções sobre o campo curricular e a sistematização do conhecimento considerado importante a ser ensinado aos estudantes e o tipo de ser humano desejável para um dado tipo de sociedade. O currículo corresponde assim tanto a uma questão de poder na seleção de conhecimentos escolar, quanto a uma questão de formação de “identidade” do educando.

#### 3.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO CURRICULAR

Falar de currículo é divagar sobre as Teorias curriculares. Expressaremos um pouco do significado do termo currículo que para Sacristán (2013, p.16) o termo currículo etimologicamente tem a seguinte definição:

[...] deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveria cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Entendemos que diferentes forças atuam na construção do currículo e que, todos que dele participam, não o participam de maneira neutra, mas deixam sua marca, visto que o currículo se trata de um campo impregnado de ideologias, valores, forças, interesses e necessidades que, diretamente ou indiretamente, formam a visão de mundo dos sujeitos envolvidos em sua estrutura, e de certa forma, contribui para a própria formação identitária dos indivíduos que o cercam (PACHECO, 2017).

Para se cogitar o próprio conceito de Teoria comungamos com a idéia de “uma representação, uma imagem, um signo de uma realidade que cronologicamente ontologicamente a precede” (SILVA 2013 p. 11). O autor afirma que seria a forma tradicional de se perceber a teoria que está sendo aplicada ao currículo, seria o mesmo que pensarmos que o currículo já existe e a teoria o descobre, descreve e explica-o.

Todavia, a explicação acerca do conceito de currículo que melhor objetiva essa reflexão, implica em evidenciar as diferentes dimensões que compõe o próprio currículo, sejam elas sociais, econômicas, políticas ou culturais (PACHECO, 2017).

Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso, a teoria está envolvida em um processo circular: “ela descreve como descoberta, algo que ela própria criou. Ela primeiro

cria e depois descobre, mas por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba aparecendo como uma descoberta” (SILVA, 2013, p. 12)

Na perspectiva pós-estruturalista, o objeto (currículo) de certo modo é uma invenção discursiva. Recorremos então ao pós-estruturalismo<sup>15</sup>, visto que não se trata de uma questão ontológica, mas sim histórica do termo. Desta forma, enquanto no conceito de teoria nos disporíamos de um “objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria”, na perspectiva discursiva o “objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve” (SILVA, 2013 p.12).

As teorias sobre currículo emergiram da necessidade de se identificar o campo do currículo como um campo profissional especializado de estudos e pesquisas sobre o tema. O entendimento das teorias sobre o currículo é necessário, haja vista que poderemos perceber quais as construções históricas que o currículo vivenciou e como essas estruturas influenciaram na construção da educação.

Assim sendo,

[...] As professoras e professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos de uma forma ou de outra com o currículo, antes mesmo do que o surgimento de uma palavra como currículo pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como currículo (HAMILTON, 1992, pg 35).

Esta necessidade do campo do currículo esta intimamente ligada a processos como a formação de um corpo de especialistas a formação de disciplinas e departamentos universitários. Entretanto o significado do termo currículo etimologicamente explicita o sentido do significado em latim da palavra Curriculum que quer dizer “corrida” trata-se de uma metáfora ao atletismo clássico o que nos remonta ao currículo Clássico Humanista (HAMILTON, 1992).

O Curriculum Clássico Humanista, não se tratava de uma Teoria mas, implicitamente de uma teoria curricular que tinha como objetivo, introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas e gregas, que vindo da antiguidade Clássica. Estabelecer-se na Educação da Idade Média e do Renascimento O currículo Clássico Humanista era composto do Trivium que era constituído das disciplinas (Gramática, Retórica e Dialética) e do Quadrivium com as disciplinas (Astronomia, Geometria, Música, Aritmética), e as Três Filosofias (Ética, Metafísica e Filosofia Natural) (MOREIRA E TADEU, 2013).

---

<sup>15</sup> O pensamento pós-estruturalista desenvolveu uma série de diferentes métodos e abordagens como, por exemplo, a arqueologia, a genealogia, a desconstrução, cada um dos quais funciona de acordo com sua própria lógica, mas, considerados em seu conjunto, eles tendem a enfatizar as noções de diferença, de determinação local, de rupturas ou descontinuidades históricas, de serialização, de repetição e uma crítica que se baseia na ideia de ‘desmantelamento’ ou de ‘desmontagem’ (leia-se ‘desconstrução’) (PETERS, 2000, p. 37).

A partir de 1918, o currículo torna-se uma disciplina e campo de estudo especializado, e devido às condições históricas do advento da Industrialização. Neste interim surge o primeiro teórico sobre a área de currículo Franklin Bobbit de seu livro *The Curriculum*. Concomitantemente ao período de industrialização e com o desprezo do currículo Clássico Humanista, que vigorava incólume até algumas décadas do século XIX. O currículo tecnocrático trouxe uma nova modelagem para o ensino, baseados em atividades contemporâneas mais abrangentes e com a institucionalização da Educação de massa, com o Estado exercendo o seu papel de controle com a Burocracia Estatal Educacional (PAIVA, 2005).

A Teoria Curricular Tradicional ou Teoria Tradicional nasceu em 1918 quando o teórico Franklin Bobbitt, o seu maior expoente, escreve e publica um livro com o título “*The Curriculum*”. Esta obra inaugura o início dos estudos sobre currículo e também a corrente tradicional (SILVA, 2017). Concomitantemente ao surgimento da Teoria Curricular emerge deste cenário outra teoria, advinda da industrialização e da urbanização da sociedade, a Teoria Clássica da Administração<sup>16</sup> que tem com um dos seus expoentes o engenheiro Frederick Taylor, líder de um grupo que promoveu o movimento da Administração Científica.

Este movimento acreditava que a prosperidade econômica seria conseguida com a maximização da produtividade dos trabalhadores, isso por sua vez, só seria conseguido por métodos que redesenhariam a forma de trabalhar dos operários, e só assim poderia ser medido o desempenho de suas funções (MAXIMIANO, 2008). O taylorismo desenvolveu-se em uma época de expansão da indústria e junto com outra inovação revolucionária do início do século: a linha de montagem de Henry Ford (CHIAVENATTO, 2005).

A linha de montagem criada por Henry Ford se assemelha aos ideais de currículo ofertado pelo Estado e inspira Franklin Bobbitt em sua Teoria Curricular. Nessa linha de raciocínio, os currículos são entendidos como normatização, prescrição, centrada nos conteúdos disciplinares e/ou listas de objetivos. Esses modelos difundiram a ideia de currículo como equivalente à grade curricular racionalizado a uma questão de gestão e organização, ocorrendo de forma mecânica e burocrática (EYNG, 2010).

O modelo de currículo de Bobbit estava voltado claramente para a Economia e sua palavra chave era eficiência. Para Bobbit o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica (SILVA, 2017). Na proposta de Bobbitt a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da Administração Científica proposta por Taylor. Bobbitt constituiria assim uma das vertentes dominantes da educação

---

<sup>16</sup> Teoria Clássica da Administração era um modelo de administração de organizações que se caracterizava pela ênfase na estrutura que a organização deveria possuir para ser eficiente (CHIAVENATO, 2005, p.80).

estaduniense ao final do século XX (SILVA, 2007, pg 230. Essa Teoria curricular de Bobbitt, extrapolou as cercanias norte-americanas e se tornou a perspectiva Tradicional de Currículo, juntamente com as idéias de Ralph Tyler com a publicação do seu livro Princípios básicos de Currículo e Ensino, publicado em 1949 (Ibid., Silva, 2017).

No entanto outro teórico de corrente mais progressista e com concepção distinta a de Bobbit surgiu neste cenário, John Dewey, um dos precursores do movimento Escolanovismo, ou Pedagogias Renovadas e que havia bem antes de Bobbit, escrito um livro que tinha em seu título a palavra Currículo seria “The child and the curriculum” (MOREIRA; TADEU, 2013). Dewey era demasiadamente preocupado com a construção da Democracia e nas experiências das crianças e jovens em detrimento ao funcionamento da Economia, e por isso mesmo o seu discurso não teve a mesma repercursão que a de Bobbit (SILVA, 2010).

### 3.2 INSPIRAÇÕES DAS PEDAGOGIAS DE DEWEY, FREINET E ANÍSIO TEIXEIRA PARA UM CURRÍCULO MAIS HUMANISTA

Termos como Pedagogias renovadas, ou Escolanovismo trouxeram uma metodologia que pressupõem uma constante conexão entre o ser humano e o mundo em que vive, e a ação recíproca entre ambos. O movimento Escolanovista trata o indivíduo que vive na marginalidade da sociedade não mais como ignorante e sim como um rejeitado, desajustado biológica e psiquicamente. Desta forma, as escolas passam a ser a forma de adaptação e de ajuste do indivíduo a sociedade (SAVIANI, 1999).

O objetivo do Escolanovismo era adaptar o aluno ao meio social, com o fito de reproduzir no seu contexto a própria existência humana, sendo que o conhecimento se resumiria ao que está vinculado à atuação e às descobertas dos aprendizes. Embora seus teóricos não tenham sido teóricos de currículo, é possível extrair pressupostos curriculares, que podem coadunar-se com os anseios da EJA, a exemplo dos já mencionados nesse estudo como Dewey, Freinet e Anísio Teixeira no Brasil.

As idéias da Pedagogia Renovada foram inspiradas nos estudos de Montessori, Decroly, Freinet, Dewey. Para Freinet o currículo deveria ter idéias atreladas ao comunismo e no socialismo, era contra a uma pedagogia seletiva e diretiva subordinada ao lucro e a exploração desenfreada da natureza; a razão e coração; o “amor ao outro”. A escola popular ativista aberta para o mundo e a sociedade, o mundo natural, ou seja, a realidade das pessoas comuns, e o ensino artístico (LIMA, 2018).

A experiência pragmatizada<sup>17</sup> de Anísio Teixeira inspirada em Dewey com as Escolas Parque surgiu no final da década de 40 quando o então governador da Bahia, Otávio Mangabeira, solicitou ao seu Secretário de Educação e Cultura Anísio Teixeira, que criasse um projeto para resolver a crescente demanda por vagas nas Escolas Públicas (CARBELO, 2016). A primeira célula criada por Anísio Teixeira foi o modelo de Salvador, e a denominou de Centro de Educação Popular, Figura 7. Para ele, o Centro deveria ser a primeira demonstração da passagem da escola de poucos para a escola de todos.

**Figura 7.** Escola Parque no Bairro do IAPI em Salvador-Ba.



**Fonte:** Acervo próprio.

O perfil pedagógico educacional de Dewey era pragmático, trazia a Pedagogia da Ação (Sociedade e Democracia) discordando da Pedagogia submissa ao Mercado a competição e ao consumismo e o Pragmatismo entre a teoria e prática (SILVA, 2010).

O currículo de Dewey trazia o conhecimento do lar e do entorno a matéria-prima para o educador. Dewey era contrário ao dualismo Educação Tradicionalista versus Educação Nova (Romântica). Havia no seu conteúdo as disciplinas: Ciência, História e Arte e a premissa que o conhecimento só se processa pela ação e o currículo seria igual à Formação do professor. As escolas Parque em Salvador (Figura 08) trazem o pragmatismo entre teoria e prática, pensados por Dewey e reelaboradas por Anísio Teixeira.

---

<sup>17</sup> Doutrina segundo a qual as idéias são instrumentos de ação que só valem se produzirem efeitos práticos (FERREIRA, 2018, p. 604).

**Figura 08.** Escola Parque, Teoria e Prática nas Oficinas.



**Fonte:** Acervo próprio

O perfil pedagógico educacional de Anísio Teixeira<sup>18</sup> era contrário a uma educação exclusivista de formação das elites. Uma Educação pública gratuita, laica e integral, era o seu objetivo e o público alvo eram as crianças pobres da região, inclusive abrigando-as. O currículo de Anísio Teixeira trazia as Escolas-Classe, um misto de conhecimento convencional mais a Escola Parque com o interesse, ação e ludicidade, espaço e arquitetura, design, pinturas e painéis, som, iluminação, conforto térmico, paisagismo e também o currículo explícito e sem perder de vista o que se pode extrair de bases no Currículo oculto<sup>19</sup> (MORAES, 2019; anotações de aula 2019).

Ante o exposto, um viés da Pedagogia Nova (e conseqüentemente seus pressupostos curriculares) pautada nos estudos de Dewey, Freinet e Anísio Teixeira não se subordinou á lógica do Capital e do lucro. Seus valores educacionais/curriculares assentam-se em idéias da democracia, da sociedade, das pessoas comuns. Isso sem perder de vista em princípios metodológicos sustentados na ação concreta da ludicidade. Portanto, usar o currículo na EJA

<sup>18</sup> Educador e fundador da universidade de Brasília, do Instituto de Pesquisas Educacionais, da Fundação Nacional de Ciência e do instituto de Educação. É considerado um pioneiro no Brasil na formação superior de professores a escola primária. Seu pensamento sofreu forte influência de Dewey (LOPES; MACEDO, 2011, p.277).

<sup>19</sup> Currículo formal (também conhecido como currículo prescrito ou explícito), que é o currículo em sua forma mais idealizada. Ele é “prescrito” porque é pensado fora das especificidades de uma sala de aula, quer dizer, vem antes do contato efetivo entre professores (as) e estudantes. Aparece, por exemplo, nas diversas formas de diretrizes curriculares (nacionais, estaduais, de educação especial etc.) e constitui-se de um conjunto de conhecimentos que a escola e o sistema de ensino julgam imprescindíveis para os(as) estudantes em determinada disciplina ou em determinado ano escolar. O Currículo “oculto” é constituído por todos os saberes que não estão prescritos nas diretrizes curriculares, mas que acabam por afetar, positiva ou negativamente, o processo de aprendizagem. dos conhecimentos escolares. São os conhecimentos adquiridos fora da escola, com a família, os amigos; ou, ainda, no espaço escolar, nas brincadeiras dos corredores, na forma de dispor as carteiras, na maneira de se comportar diante de professores (as) e colegas etc. (JESUS, 2008).

inspirado nesses valores, tendem a produzir realidades socioculturais mais justas na realidade dos educandos.

### 3.3 O CURRÍCULO ENTRE AS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO

Surgem na década de 1960, as primeiras teorias que questionavam fortemente a sociedade e suas organizações e em particular as concepções educacionais tradicionais sobre currículo. Para Saviani (1999) estas teorias fazem parte de um grupo de teorias denominadas por ele de "teorias não críticas" que percebem e concebem a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio.

A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em relação à sociedade, estariam, por esta razão, capacitados a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade (SAVIANI, 1999, p.14).

Neste sentido, Silva (2017, p. 29) afirma que "As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais". A preocupação deste momento é fortalecer conceitos que permitissem desenvolver um viés marxista a função do currículo.

A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado, de Louis Althusser é a obra pioneira deste momento. Em tese a sua teoria diz que "a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável" (SILVA, 2017, p. 32).

Destes movimentos de criticidade surgiram dois muito importantes, no movimento estaduniense chamado "Movimento da Reconceptualização" e na Inglaterra o movimento chamado Nova Sociologia da Educação (NSE), com o sociólogo inglês Michael Young (SILVA, 2017), que tinha como referência a antiga sociologia da educação

Os autores da NSE propõem questões sobre a seleção e a organização do conhecimento escolar. Diferentemente das questões técnicas, tais questões buscam entender os interesses envolvidos em tais processos, compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente dos grupos que o detêm (LOPES; MACEDO 2011, p.29).

Agora o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica. E surgem questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos? Assim a escola demonstra o

caráter de reprodução da estrutura de classes, criando um arcabouço básico de conceitos, sob o qual a escola atua na manutenção da estrutura social.

As Teorias pós-críticas surgem em meados da década de 1990, mas apenas nos anos 2000 tornam-se dominantes no campo do currículo, efetuam mudanças no campo educação promovendo a abertura e a transgressão do que já foi significado (PARAISO, 2004). De acordo com Neira (2011 p.1)

Com a democratização do acesso, adentraram à escola representantes de grupos culturais, até então, alijados os desse direito. Se outrora, os conhecimentos socializados pelo currículo advinham dos grupos situados em condições privilegiadas sem qualquer questionamento, neste momento, tal perspectiva enfrenta o desafio da sociedade multicultural.

O multiculturalismo de acordo com Paraíso (2004) representa a luta política na busca da inclusão no ensino da cultura dos povos chamados minoritários e através dele ganham força o estudo das obras consideradas como intelectualmente inferiores elaboradas por negros, mulheres e homossexuais.

Assim:

O fenômeno chamado multiculturalismo tem sua origem nos países dominantes do norte e é discutido atualmente em duas vertentes [...] dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional e outra que aponta a solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante (SILVA, 2017, p. 85).

As duas vertentes do multiculturalismo representam um importante instrumento de luta política, visto que emerge da situação a seguinte questão: o que conta como conhecimento oficial? Nesse sentido o autor nos faz refletir que “a igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico” (SILVA, 2017, p. 90), sendo necessárias mudanças substanciais do currículo existente.

Outra tendência inserida no campo do multiculturalismo é a relação de gênero com a Teoria “Queer<sup>20</sup>”. Neste sentido, um dos maiores esforços desta teoria reside na crítica ao que se convencionou chamar de heteronormatividade homofóbica, defendida por aqueles que veem o modelo heterossexual como o único correto e saudável. Essa teoria questiona o predomínio da heterossexualidade como a identidade considerada normal, discutindo a forma como os processos discursivos de significação tentam fixar determinada identidade sexual. Segundo esse pensamento, “nós somos o que nossa suposta identidade define que somos” (SILVA, 2017 p. 107).

---

<sup>20</sup> Teoria Queer: o termo tem operado uma prática linguística com o propósito de degradar os sujeitos aos quais se refere. “Queer adquire todo o seu poder precisamente através da invocação reiterada que o relaciona com acusações, patologias e insultos” (Butler, 2002, p. 58).

Para McLaren (1997 apud Pansini e Menezes 2008, p. 35) existem pelo menos quatro tendências de multiculturalismo enquanto projeto político: “O multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico e de resistência”. Para os fins deste estudo abordaremos o multiculturalismo crítico uma vez que nessa luta na busca de inclusão, o nosso principal teórico, Paulo Freire propõe uma educação multiculturalista, democrática e participativa, mostrando-se contrário a uma educação elitista e mecânica, e engajado na defesa de uma educação que respeitasse e valorizasse a cultura popular, e o saber do povo (MOREIRA, 2011).

Freire se contrapõe aos conteúdos da educação tradicional e de cunho fortemente acadêmico e nos conduz à ação, ao esforço de reformular nosso agir educativo, a mudança de atitude que nos leve a superar os índices de analfabetismo, a evasão escolar, buscando diminuir a exclusão social (LOPES; MACEDO, 2011).

Os estudos de Paulo Freire e as premissas dos movimentos de cultura popular no Brasil têm sido ampliados sob os olhares dos pensadores da perspectiva multicultural crítica (MOREIRA, 2011, p.3). De acordo com Silva e Bradim

O multiculturalismo crítico levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas pelos grupos dominantes. Celebrar o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meios às relações de poder em que tais diferenças são construídas. Conceber, enfim, o multiculturalismo numa perspectiva crítica e de resistência pode contribuir para desencadear e fortalecer ações articuladas a uma prática social cotidiana em defesa da diversidade cultural, da vida humana, acima de qualquer forma discriminatória, preconceituosa ou excludente (2008, p.64).

Desta forma, imaginar a educação de jovens e adultos sob a perspectiva do multiculturalismo crítico é ponderar a respeito da diversidade e das identidades culturais de seus sujeitos e suas especificidades (MOREIRA, 2011).

### 3.4 A BNCC EM XEQUE

As competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto aos itinerários formativos a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas BRASIL (2018).

O objetivo apontado no texto da BNCC, isto é, o Currículo Oficial trata-se da educação brasileira pública e privada caminhem para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. No entanto, quando se trata da Educação de

Jovens e Adultos, precisa-se entender as especificidades da modalidade, para que a formação seja realmente integral.

Na BNCC (Figura 08), de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

**Figura 09.** Competências gerais da BNCC.



Fonte: Brasil (2019).

Antes de tudo é preciso salientar que há um grande hiato entre o Currículo oficial e o Currículo em Ação. E vale a pena frisar que apesar dos esforços da BNCC as intenções expostas na figura acima, e o dobramento da BNCC em suas disciplinas específicas, acaba por engessar o currículo com 60 % de conteúdos obrigatórios, como veremos posteriormente.

De acordo com Brasil (2018), além das competências gerais da Educação Básica, a BNCC – Etapa Ensino Médio está organizada por áreas do conhecimento, com a finalidade de integrar dois ou mais componentes (disciplinas) do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa. As áreas do conhecimento definidas na BNCC da

Etapa Ensino Médio são: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

A BNCC define as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as quatro áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do Ensino Médio definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio. As disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2018). Especificando para este estudo as habilidades e competências sugeridas pela BNCC que especifica as competências específicas de matemática e suas tecnologias para o ensino médio

1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, ou ainda questões econômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a consolidar uma formação científica geral.
2. Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.
3. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos - Aritmético, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística -, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.
4. Compreender e utilizar, com flexibilidade e fluidez, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas, de modo a favorecer a construção e o desenvolvimento do raciocínio matemático.
5. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas. (BRASIL, 2018, p. 525)

A construção da BNCC é composta de 60% dos conteúdos mínimos trabalhados em sala de aula os quais reúnem direitos e objetivos de aprendizagem relacionados às quatro áreas do conhecimento; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Linguagens e Matemática, e seus respectivos componentes curriculares, sendo que, os 40% restantes ficam a critério de cada sistema educacional de cada estado brasileiro.

Enquanto a BNCC traz definições pertinentes a todos os estudantes e instituições de ensino do país, a parte diversificada pode trazer aos currículos das escolas conteúdos complementares, a serem definidos pelas próprias redes, instituições e sistemas de ensino. A parte diversificada complementa e enriquece a Base comum, respeitando características regionais e locais da sociedade. Isso não significa alterar aquilo que já está previsto no documento da BNCC, e sim inserir novos conteúdos integrados a ele, que estejam de acordo com as competências já estabelecidas (BRASIL, 2018).

Contudo, uma das grandes críticas que se faz à BNCC, diz respeito a Avaliação Nacional dos órgãos estatais pautada nos 60 % do currículo obrigatório.

Nesse sentido, o trabalho em questão, tem o fito de inserir nos 40% da parte diversificada<sup>21</sup> de um currículo mais singular com questões relacionadas a Educação financeira nas aulas de Matemática com a inserção destes saberes associados a realidade destes sujeitos, implicando na transformação e concebendo a criticidade de um processo intelectual e político que exige reflexão e ação transformadora (LOPES; MACEDO, 2011).

### 3.5 PAULO FREIRE, A EXISTÊNCIA HUMANA E A SUA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

A BNCC se encontra na lógica do capital e econômica traz consigo uma determinação curricular tecnicista, individualista e meritocrática que culpa os sujeitos pela qualidade da educação e considerando que em sua última versão demonstra uma visão mais conservadora do sistema governo vigente, que é também normativa e prescritiva das competências e supostos direitos de aprendizagens, por conseguinte trará consequências para os professores do ensino público e da Educação Básica (CURY, REIS e ZANARDI, 2018).

Faz-se necessário buscar alternativas que proporcionem articular esta proposta curricular, com vivências experiências e problematizações necessárias a transformação social e o desvelamento das causas das desigualdades sociais.

As contribuições de Paulo Freire (1968), ainda que não seja um teórico do currículo, traz contribuições para a problematização em relação aos saberes e os conhecimentos, elencados na Pedagogia do Oprimido, com os seus temas geradores, conteúdos programáticos e ação

---

<sup>21</sup> Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

dialógica, influenciaram teorias curriculares. A concepção deste educador sobre o conhecimento valoriza a realidade concreta dos sujeitos, como referência para uma construção dialógica com os conhecimentos científicos tratados por Paulo Freire como conhecimento padrão (CURY, 2018).

Entender a BNCC sob o olhar de Paulo Freire é rejeitar que a escola e os educadores são tábulas rasas e serão reprodutores de conhecimentos habilidades e competências pré-concebidas. Nesse sentido ele afirma:

A “concepção e as práticas “bancárias”, imobilistas, fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em uma realidade que, sendo histórica, também é igualmente inacabada (FREIRE, 2005, p. 83).

Essa lógica bancária cabe em um trabalho que utiliza a BNCC, como ressalta Cury (2018) em que o professor, especialista que transmite o mundo do seu ponto de vista do professor e é através do professor que o aluno conhece o mundo. Uma percepção libertadora de currículo se desenvolve na relação Eu – Tu, mediada pelo mundo (FREIRE, 2005). Também se compreende a prática pedagógica docente, infelizmente ainda recorrente, que emprega com jovens e adultos a mesma metodologia utilizada com crianças (BRANCO 2007).

Lopes e Macedo (2011) inferem que Freire em sua teorização traz a base da educação popular:

[...] um projeto de educação que visa possibilitar a luta dos oprimidos por meio de sua conscientização política e sua libertação no âmbito desse projeto que sua concepção de conhecimento deve ser inserida. Porém este projeto não é concebido por Freire como algo a ser feito para os oprimidos, mas com os oprimidos. Por isso deve levar em conta os saberes e a existência real dos oprimidos (LOPES ; MACEDO, 2011 p.85).

Paulo Freire era contrário aos conteúdos da educação tradicional, para ele estes conteúdos são estáticos desvinculados da realidade dos educandos (FREIRE, 2005).

Sendo assim, a BNCC serve como prescrição, que pode servir de subsídio tanto para educadores que utilizam a lógica bancária e aumentando o abismo entre as camadas da população. A escola abraçando a BNCC e sendo detalhadamente cumprida, coloca em sério risco os princípios estabelecidos pela constituição de 1988 no que diz respeito á pluralidade, diversidade e não discriminação.

Assim, a EJA corre o risco de uma formação voltada apenas pra atender as necessidades do mercado. Tende a diminuir o potencial curricular do cotidiano, das experiências vividas, das problematizações não respondidas, das violências sofridas, das desigualdades naturalizadas que

necessitam ser incorporadas ao conhecimento a ser escolarizado e a educação escolarizada se insere no contexto entre sujeitos educadores (as) e educandos (as) mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005).

Para Arroyo (2001) a história da EJA se fortalece no âmbito das lutas sociais, seja pela crítica que os movimentos são capazes de fazer, seja pela dinâmica educativa intrínseca desses processos, e diante disso percebe-se que os movimentos populares educam para a cidadania, igualdade social, sustentabilidade, educam a si mesmo e ao Estado.

Em suma, com base nas apreciações feitas acima, compreendemos que o currículo produz realidades e forja a identidade dos educandos. Contudo, para que esta identidade seja libertária, faz-se mister conceber o currículo como uma instância de resistência, como já assimilara o curriculísta Henry Giroux<sup>22</sup>, nos anos 70, já influenciado por Paulo Freire.

---

<sup>22</sup> Henry Giroux está na vanguarda da integração entre estudos culturais e Educação. Teoricamente influenciado por autores da escola de Frankfurt, ganhou destaque internacional no fim da década de 1980, ao retornar propostas como a de Dewey, e Freire, e a propor o currículo como política cultural (LOPES;MACEDO, p.265).

## 4. CAMINHOS PERCORRIDOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o desenho metodológico da pesquisa. Compreender a contextualização do campo e dos sujeitos, bem como as técnicas de coleta de dados e informações. Uma vez que o método se constitui como importante requisito para uma avaliação dos caminhos percorridos da pesquisa.

### 4.1 COMPOSIÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa teve como lócus o Colégio São Vicente de Paulo que pertence à rede Estadual de ensino da Bahia, situado na cidade de Bom Jesus da Lapa- BA e oferece turmas noturnas destinadas à Educação de Jovens e Adultos. A escolha dessa instituição de ensino pela pesquisadora se deu pelo envolvimento em projetos de extensão desenvolvidos pela UNEB campus XVII e uma forte relação de amizade com o corpo de gestores e docentes da instituição.

O município possui uma população de 68.609 habitantes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) e conta com 14.300 alunos matriculados na Educação Básica. A Instituição (Figura 10) localiza-se no extremo Oeste do Estado, e distante 796 km de Salvador, no Território de Identidade do Velho Chico, às margens do Rio São Francisco.

**Figura 10** - Colégio São Vicente em Bom Jesus da Lapa - Bahia

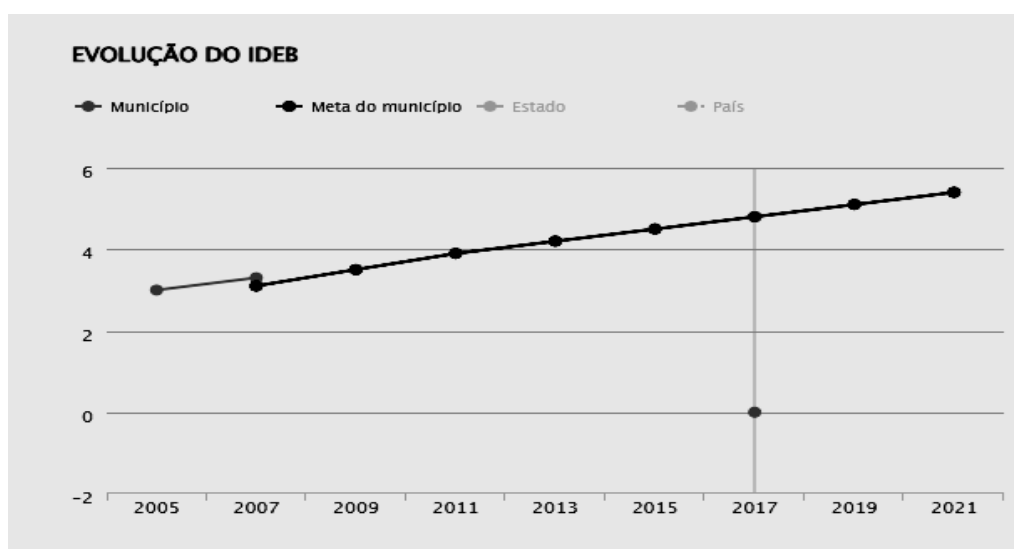


**Fonte:** Dados da autora (2018).

Economicamente, a cidade gira em torno do comércio e da hotelaria (IBGE, 2018), que são beneficiados pelo movimento anual de três romarias que levam aproximadamente um milhão de pessoas à cidade, entre os meses de julho e outubro de cada ano, mais eventualmente romeiros que fogem do tumulto das datas das romarias e visitam o santuário em outros períodos do ano, o que traz um movimento constante de pessoas na cidade.

Os últimos dados referentes aos indicadores de desempenho educacional demonstram que a cidade se encontra abaixo da média nacional, mas em alavancagem em relação aos outros anos em consideração (Figura 11). Percebe-se então a existência de um longo caminho para se alcançar os objetivos da secretaria de educação, mas não se pode deixar de identificar também um esforço para a mudança deste cenário.

**Figura 11** - Evolução do IDEB de Bom Jesus da Lapa-Bahia.



**Fonte:** Dados do IDEB/INEP (2017).

A turma da EJA na escola é composta por estudantes com diferentes profissões, atuando ou não, atualmente no mercado de trabalho. São quatro professores que ministram a componente curricular Matemática. Todos participaram das oficinas para elaboração de propostas para implementação da Educação Financeira nesse referido componente.

O quadro de gestores formado pela diretora, os dois vice-diretores e os coordenadores foram imprescindíveis na construção do seminário informativo sobre BNCC, e uma vez que estão envolvidos nas ações das práxis educativas, também foram considerados sujeitos investigados da pesquisa.

Para determinar o tamanho da amostra de estudantes participantes da pesquisa, foi levado em conta o nível de confiança desejado ( $\sigma = 95\%$ ), a margem de erro admitida (erro =10%) e um tamanho populacional de 14.300 alunos matriculados no município. A proporção de estudantes da EJA nesta população foi estimada em 5%, percentual aproximado com base nos dados cadastrais. Ao todo, com base em estudos de populações finitas (MARTINS, 2006), foram 25 alunos do eixo VII do Colégio São Vicente de Paulo.

#### 4.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

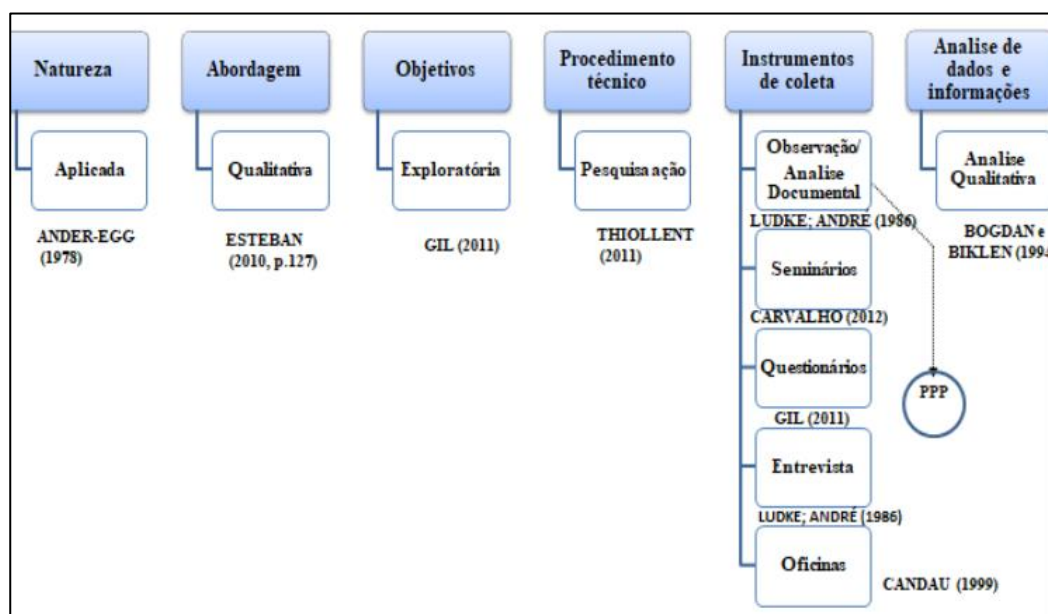
A pesquisa é a sistematização de processos metódicos de investigação utilizados para o desenvolvimento de um estudo. Dessa forma, o trabalho dissertativo em questão trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, que busca trabalhos originais e aquisição de novos conhecimentos, oferecendo assim, um produto final de acordo com a resolução do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e adultos (MPEJA).

A metodologia é a base fundamental para desenvolver um trabalho de pesquisa. Ela nos dá a possibilidade de criar e analisar o objeto de estudo, por meio de particularidades e detalhamento naquilo que se deseja. Para uma melhor compreensão sobre o conceito de metodologia, Minayo (2008, p. 14), esclarece: “Entende-se por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente, a operacionalização do conhecimento, as técnicas e a criatividade do pesquisa.

A metodologia é essencial para detalhar tudo que vai realizar durante a pesquisa, pois possibilita ao pesquisador, a liberdade e criatividade para definir as técnicas de coletas de dados, assim como, justificar o tipo de estudo. dor, juntamente com sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade.

Para uma melhor visualização e compreensão do percurso metodológico empregado, construímos o diagrama a seguir, em que destacamos todas as etapas, procedimentos e instrumentos utilizados, bem como os sujeitos e o universo da pesquisa que serão caracterizados posteriormente (Figura 3).

**Figura 12.** Metodologia Proposta no Estudo



**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

A metodologia é essencial para detalhar tudo que vai realizar durante a pesquisa, pois possibilita ao pesquisador, a liberdade e criatividade para definir as técnicas de coletas de dados, assim como, justificar o tipo de estudo. Sendo assim, tendo em vista a natureza da temática: Educação Financeira de Jovens e Adultos: uma proposta de intervenção a partir da Base Nacional Comum Curricular no município de Bom Jesus da Lapa/BA, a natureza da pesquisa em questão constituiu-se de abordagem qualitativa, por tratar-se de uma pesquisa que é entendida por alguns autores, como pesquisa que trabalha os dados, buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto.

Para Esteban (2010, p. 127),

[...] A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenário socioeducativos à tomada de decisões e também ao descobrimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, por contemplar um estudo de familiarização entre pesquisador e o objeto estudado. Para Gil (2008), esse tipo de pesquisa visa proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo), e ainda pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado.

A opção metodológica adotada para atender ao problema suscitado foi a pesquisa-ação, pelo fato desse tipo de pesquisa, permitir que o pesquisador estabeleça uma relação com as pessoas da comunidade pesquisada e que desempenhem um papel ativo na resolução dos problemas encontrados. Segundo Elliott (1997, p.15),

[...] a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças.

Na elaboração das fases da pesquisa foram utilizados instrumentos de coleta de dados com diferentes aspectos a fim de se extrair elementos mais detalhados e diversificados para análise e discussão do conteúdo em questão. Os instrumentos eleitos foram: observação, seminários, questionário, oficinas, entrevistas e análise documental.

A escolha do seminário é pertinente para coleta de dados porque os docentes terão a oportunidade de discutir a Educação Financeira na EJA e a importância da inserção deste tema de forma no currículo, com o fito de possibilitar a esses alunos tomarem decisões mais assertivas em relação às suas finanças pessoais. Infere-se que esse instrumento é uma estratégia metodológica que possibilita a motivação e o desenvolvimento em um processo de aprendizagem significativa para docentes e discentes. Diante do exposto e embasado nas ideias de Carvalho (2012),

[...] O seminário tem sido um recurso duplamente importante: de um lado possibilita a disseminação das ideias de autores importantes para a formação em qualquer área de conhecimento; de outro por sua característica de metodologia ativa, possibilita, cada vez mais, o desenvolvimento e autonomia intelectual, por meio do debate, da reflexão e da análise crítica das ideias e temas abordados nas discussões em grupo (p.171)

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a oficina, realizada após a comunidade escolar ouvir, refletir e dialogar com as propostas. Nesta etapa da pesquisa, professores, alunos e a comunidade participaram ativamente nas discussões sobre a construção de um novo currículo escolar, incluindo o reconhecimento e a valorização do direito à Educação Financeira. Segundo Candau e Zenaide (1999 p. 24) “oficina é a construção coletiva do saber, de uma análise da realidade dos sujeitos e a confrontação entre trocas de experiências”. Corroborando com esta definição, Vieira (2002) ainda afirma que:

Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre a teoria e a prática. O pensar, o

sentir e o agir são elementos permanentes numa Oficina de Ensino. Oficina é uma modalidade de ação. (VIEIRA, 2002, p. 11)

Nessa fase da pesquisa foi de fundamental importância mobilizar e sensibilizar a escola e a comunidade local para o reconhecimento dos direitos dos alunos, ao saber sobre a importância do currículo de Educação Financeira nas aulas da modalidade EJA, mediante um diagnóstico participativo sobre o reconhecimento do currículo da escola, buscando compreender as necessidades de inclusão de novos conhecimentos.

A observação, a análise documental e a entrevista também foram utilizados como instrumentos de coleta de informações. De acordo com Lüdke e André (1986), a observação é um método de investigação que, quando associada a outros instrumentos de coleta, estabelece um contato pessoal entre o pesquisador e o objeto de estudo.

Lakatos (1996, p. 79) afirma que:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não tem consciência, mas orienta seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade.

Na presente pesquisa a observação foi indispensável no momento de captação de várias informações em relação ao currículo e a inserção da Educação Financeira, visto que a observação viabilizou obter uma variedade de informações que não podem ser detectadas em outros métodos.

A análise documental constitui-se da avaliação do Projeto Político Pedagógico e o currículo escolar do lócus em estudo, com um enfoque cuidadoso, voltado para as metas e ações que contemplam a inclusão das diretrizes da BNCC. Como enfatiza Ludke e André (1996, p. 39).

As análises de documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. Para isto, ao escolher os documentos, estes devem ser analisados de forma criteriosa e cuidadosa.

Para verificar como ocorre a abordagem de conteúdos relacionados à Educação Financeira na grade curricular, foram realizadas entrevistas com a direção administrativa, corpo docente e alunos. A entrevista foi adequada na obtenção de informação acerca do que os sujeitos sabem e pensam sobre a temática em estudo, já que, com outro instrumento, fica mais difícil obter tais informações com a clareza e fidedignidade que a entrevista permite, assim como,

confrontar o que foi dito pelos entrevistados, com o percebido através da observação e análise documental. A esse respeito Ludke e André (1986, p. 34) enfatizam:

[...] A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e concorrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

O último instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário que, como sugere Gil (2011, p. 86) “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Para Martins e Lintz (2000, p. 50) “é um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis, e situações que se deseja medir ou descrever”. Esta ferramenta foi utilizada com o intuito de coletar evidências e servirá de elemento para registro das principais impressões da investigação e embasará a etapa de análise de dados.

#### 4.3 A ANÁLISE DOS DADOS

O processo de análise dos dados deste estudo ocorreu por meio da Análise Qualitativa, que foi utilizada amplamente após reflexão e ação crítica sobre as informações coletadas no processo de diagnóstico e avaliação da implementação das ações. A análise qualitativa é um fenômeno que se caracteriza pela indução e tem foco na fidelidade ao universo de vida cotidiana dos sujeitos (ALVES; SILVA, 1992).

Para Fernandes (1991)

A análise qualitativa se caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e de limitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho desta natureza não tem a pretensão de atingir o limiar da representatividade (FERNANDES, 1991 p. 56).

De acordo com Bogdan e Biklem (1994) “as investigações qualitativas partilham, até certo ponto, do objetivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista”. Entretanto os autores informam que quando examinamos esta afirmação cuidadosamente, a frase com base nos seus pontos de vista, apresenta-nos uma problemática, uma vez que:

Trata-se da questão fundamental relativa ao fato de "os seus pontos de vista" não ser uma expressão que os próprios sujeitos utilizem; pode não representar o modo como eles pensam sobre si próprios. "Os seus pontos de vista" um modo como estes investigadores abordam o seu trabalho. Portanto, "ponto de vista" é um construto de investigação (BOGDAN; BIKLEN 1991, p. 54).

Para os autores o entendimento desta análise de informações com base “nos seus pontos de vista” é forçar a experiência que os sujeitos têm do mundo a algo que lhes é diferente. São três os pilares que sustentam a constituição desta análise:

1-As questões advindas do seu problema de pesquisa (o que ele indaga, o que quer saber); 2 -As formulações da abordagem conceitual que adota (gerando pólos específicos de interesse e interpretações possíveis para os dados); 3 - A própria realidade sob estudo (que exige um "espaço " para a mostrar suas evidências e consistências). O momento de sistematização é um movimento constante, em várias direções: das questões para à realidade, desta para abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de "desenho significativo de um quadro", multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis. (ALVES; SILVA, 1992 p. 5)

. Os investigadores qualitativos pensam que o fato de abordarem as pessoas com o fito de compreenderem o seu ponto de vista ainda que não constitua algo de perfeito é o que menos distorce a experiência dos sujeitos Entretanto esta intrusão do investigador no mundo do sujeito é primordial para o sucesso da pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1991).

#### 4.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A estratégia metodológica de pesquisa social escolhida foi a pesquisa-ação, na qual existe ampla e explícita interação entre o pesquisador e as pessoas envolvidas na situação investigada.

##### O método utilizado na Pesquisa Ação

[...] consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes por intermédio de grupos que encontram-se reunidos, pesquisadores, membros, da situação-problema e outros parceiros e autores e parceiros interessados na resolução de problemas levantados ou pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais técnicas ou políticas (THIOLLENT, 2011 p 7.)

O objetivo da pesquisa-ação segundo Custódio (2015) é resolver ou esclarecer os problemas identificados na situação observada. Por isso, devemos dar uma maior atenção aos problemas a serem pesquisados e as soluções a serem encaminhadas em ações

pragmáticas. Nesse sentido, o objeto de investigação não são as pessoas, mas sim, as situações sociais e seus problemas.

Para especificar melhor a pesquisa ação, trazemos a seguinte definição para a metodologia desta pesquisa:

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, pg 20)

De acordo com Ghedin e Franco (2011) existem alguns motivos para se escolher a pesquisa ação: preocupação com a necessidade de se ajudar os educadores a resolver problemas práticos do cotidiano pedagógico; efervescência das abordagens qualitativo-interpretativas nas pesquisas em educação; o aprofundamento de estudos sobre os modelos colaborativos, metodologia de caráter formativo e emancipatório.

A pesquisa-ação envolve, portanto, três momentos: investigação exploratória, visando o conhecimento da realidade, a sua compreensão e a transformação dos problemas vividos pelos grupos excluídos; a participação coletiva de todos os envolvidos e; a ação de cunho educacional e político (CUSTÓDIO, 2015).

Para Dionne (2007), utilizar o método da pesquisa-ação obriga-se a levar adiante duas tarefas paralelamente: uma tarefa de pesquisa, cujo objetivo é desenvolver conhecimentos, e uma tarefa de ação, cujo objetivo é modificar uma situação peculiar. Observa-se então, que a pesquisa ação serve, essencialmente, como uma metodologia de “intervenção” na realidade circundante da parceria pesquisadores e sujeitos, implicados em determinadas situações problemáticas. Juntos, vão promover ações para transformarem a situação inicial em uma situação desejada.

A intervenção não é imposta às comunidades, ou aos grupos considerados, por uma força externa e, menos ainda, por um “interventor”, mas tende a ser uma forma de atuação para promover a mudança, a ser conduzida com base em uma atitude de abertura e de valores democráticos (DIONNE, 2007, p.13).

De acordo com Thiollent, (2011 p. 22) na fase de definição da pesquisa-ação, existe uma condição necessária que consiste na elucidação dos objetivos e, em particular, da relação existente entre os objetivos de ação. Para o autor, as especificidades da pesquisa-ação, consiste no relacionamento de dois tipos de objetivos:

Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às soluções e proposta de ações correspondentes às soluções para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc.) (THIOLLENT 2011, p. 24).

Esses dois tipos de objetivos são variáveis, pois se considera que, com maior conhecimento, a ação é melhor direcionada. As exigências do cotidiano da prática, frequente, limitam o tempo de dedicação do conhecimento. Deve-se manter um equilíbrio entre as duas ordens de preocupação. Para Barbier (2002), a pesquisa-ação, caminha numa perspectiva crítica, e traz o diálogo como elemento essencial, cujo objetivo central é a estruturação e socialização do conhecimento produzido, enriquecendo o saber prático e é aperfeiçoado por experiências humanas dialogadas. No entanto, a recomendação é de que os atores envolvidos na pesquisa-ação busquem um discurso explícito, favorecendo a transparência e valorização das vozes envolvidas (BARBIER, 2002).

Para Franco (2005), quando um pesquisador opta pela pesquisa-ação como método de pesquisa é porque existe a certeza de que pesquisa e ação devem caminhar juntas quando se pretende a transformação na prática. A autora identificou três conceituações diferentes sobre pesquisa-ação:

- a) Pesquisa-ação colaborativa – O grupo de referência solicita a transformação e o papel do pesquisador é de participar e cientificar um processo de mudança;
- b) Pesquisa-ação crítica – A percepção da transformação é percebida a partir de trabalhos iniciais do pesquisador;
- c) Pesquisa-ação estratégica – A transformação é planejada, o papel do pesquisador é acompanhar os efeitos e avaliar os resultados de sua aplicação. Ainda de acordo com a autora, a pesquisa-ação possui também caráter emancipatório:

[...] pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua auto-concepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p.486).

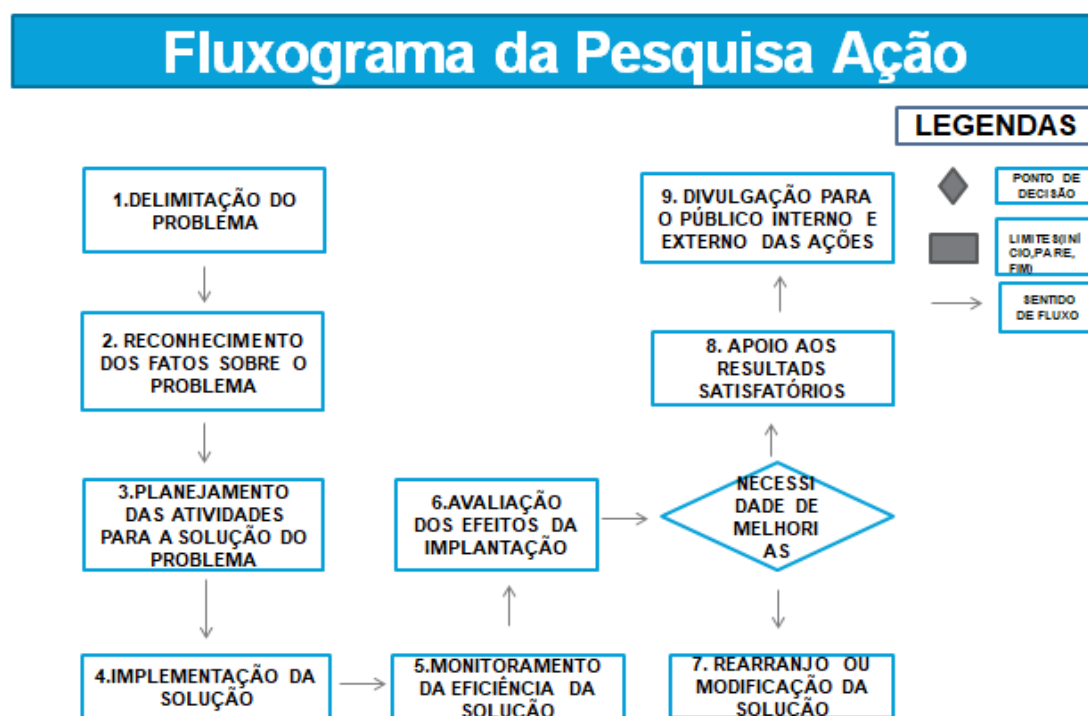
Na área de educação, existe uma tradição de pesquisa participante e de pesquisa ação em matéria de formação de adultos, educação popular, formação sindical etc. A pesquisa ação de acordo com Thiollent (2011) promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções de seus problemas.

Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogos com os interessados na sua linguagem popular. Na reconstrução não se trata de observar ou descrever. O aspecto principal é projetivo e remete a criação e ao planejamento. O problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suporte materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados (THIOLLENT, 2011,p. 85).

A pesquisa visa intervir na implementação de assuntos referentes à Educação financeira que estão incluídos na Base Nacional Curricular do Ensino Médio, na forma de competências, habilidade e atitudes que se esperam dos discentes do período que equivale ao eixo VII do Colégio São Vicente de Paulo, que oferece a modalidade EJA em seu turno noturno. O objetivo dessa intervenção é dar oportunidade e voz aos sujeitos que sofrem impactos e exclusões na sociedade, pela falta de Educação Financeira e expansão do sistema hegemônico capitalista. Portanto, a intervenção faz-se no sentido de colaborar com as comunidades nesse conflito, no subsídio de documentos para que os mesmos possam ter seus direitos efetivados, tendo em vista que são sujeitos de direitos, e não de favores.

Baseado nestes pressupostos, a pesquisa-ação colaborativa foi à pesquisa social escolhida para solucionar a problemática exposta no início deste trabalho: Como as aulas de Matemática podem viabilizar a abordagem do tema transversal Educação Financeira de Jovens e Adultos? Para isso ordenou-se as etapas de execução conforme a sequência apresentada abaixo (Figura 13).

**Figura 13.** Fluxograma da Pesquisa Ação realizada neste Estudo



Fonte: Autora (2019).

As análises obtidas através das observações, entrevistas, oficinas e questionários possibilitaram a proposição de uma sequência didática como instrumento pedagógico efetivo para inserção da temática Educação Financeira dentro do currículo escolar voltado para os estudantes da EJA. Para garantir o engajamento cognitivo e enfoque profundo dos alunos nas situações problemas, o método consistiu em quatro etapas ( Tabela 1) , conforme descrito por Moreira (2011, p. 186).

**Tabela 1.** Estrutura da Sequência Didática aplicada ao Estudo

Etapas	Objetivo
<b>0. Raio x da experiência</b>	Ficha técnica contendo enunciado dos objetivos de ensino, direitos de aprendizagem, disciplinas e conteúdos relacionados (com base em documentos curriculares) tempo previsto e materiais necessários.
<b>1. Exploração</b>	A exploração contextualiza o tema e o apresenta de forma cativante, motivando o interesse dos alunos pelo problema a ser estudado e bem mais definido na etapa seguinte. O tema ou problema estudado pode ser proposto pelo professor ou pelos alunos. Porém o professor conduz a sistematização da exploração para registrar conhecimentos prévios (o que os alunos sabem ou imaginam sobre o assunto) Mapas conceituais e tabelas de hipóteses são

		ótimas ferramentas de registro e avaliação processual.
<b>2. Investigação</b>		Investigar o tema como um problema. Realizar pesquisa por meio de diferentes linguagens (gráficos, infográficos, textos, imagens, hipertextos, etc.) e fontes (periódicos, entrevistas, atividades de campo, levantamentos de dados estruturados, etc.). Reunir subsídios para dar respostas para o problema apresentado na etapa anterior e construir hipóteses hierarquizar e ordenar dados com informações, delimitar variáveis com dados relevantes e irrelevantes, ordenar conceitos. Em seguida estabelecer uma estratégia investigativa e testar hipóteses ou experimentá-las de maneira concreta na próxima etapa.
<b>3. Resolução de Problemas</b>	<b>de</b>	Esta etapa é o momento de “mão na massa” enfrentar o problema ou a problematização que se colocou na primeira etapa e se definiu (afunilou na segunda). Trata-se de testar hipóteses, construir argumentos, fazer observações, seguir protocolos, confrontar dados, estabelecer comparações, analisar os resultados e estabelecer conclusões
<b>4. Avaliação</b>		A avaliação se caracteriza pelo julgamento frente a evidências sistemáticas da aprendizagem. Deve buscar a coerência entre objetivos do professor e a aprendizagem dos alunos: favorecer que os objetivos de ensino e aprendizagem sejam conscientes e intencionalmente atingidos. Pode ser feito por meio de diferentes estratégias por meio da metacognição. Isto é visando a amarrar todo percurso formativo da sequência didática e favorecer que alunos comparem o que aprenderam com o que sabiam no início.
		Integração: as etapas procuram estruturar de forma coerente, sequencial e integrada um percurso de experiências investigativas com o conhecimento para que o estudante de modo contextualizado significativo e profundo.



**Fonte:** Andrade e Senna, (2012; 2014)

O termo Sequência Didática (SD), surgiu em 1996, nas instruções oficiais para o ensino de línguas na França, quando pesquisadores viram a necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas.

Como asseveram Dolz e Schneuwly (2004, p. 53), “elas procuram favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação”. Para esses, elas devem ser entendidas como uma série de atividades organizadas e planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Desse modo, entre as ações de uma SD estão às atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos (análise linguística), superando os limites da gramática normativa:

[...] esse dispositivo didático contribui para uma conscientização à necessidade de repensar o ensino e a aprendizagem da escrita em uma perspectiva que ultrapassa a decodificação de fonemas, grafemas, sintagmas, frases, indo em direção ao letramento que implica a aquisição da leitura e escrita (NASCIMENTO, 2009 p. 68).

Tem como referência o ensino em espiral, ou seja, a compreensão de que não se deve tentar esgotar o trabalho com um gênero em uma única série/ano da educação posto que a maturidade psicolinguística deve ser respeitada, que o aluno, ao longo dos anos, pode entrar em contato com o mesmo gênero e, também, que os gêneros transmutam-se e imbricam-se, sendo necessário voltar a “antigos” gêneros para entender os mais recentes.

Este processo de construção permite que o professor dialogue e possa ir além dos conteúdos estabelecidos pelos materiais didáticos, desenvolvendo e criando algo que faça sentido para a escola e para os alunos, sistematizado em um percurso formativo que permite refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, sendo desafiado a escrevê-la e comungá-la com os outros professores (SCHÖN, 1990).

Quanto à avaliação, segundo Zabala (1998, p.21), “seja qual for o sentido, a avaliação sempre incide nas aprendizagens e, portanto, é uma peça-chave para determinar as características de qualquer metodologia”. Dessa forma, pode-se dizer que a sequência didática pode contribuir para ajustar determinada metodologia, de acordo com a aprendizagem dos alunos. Destarte, o que impulsiona os alunos no ensino é justamente a superação de desafios, a resolução de problemas e a oportunidade de construir novos conhecimentos (FREIRE, 1970).

## 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E INFORMAÇÕES

Este capítulo compõe-se de apresentação da análise descritiva dos dados coletados através de questionário, a análise documental e das entrevistas e oficinas feitas com professores de Matemática da Modalidade e estudantes da EJA, além de uma Proposta de Intervenção com inserção da Educação Financeira de acordo as especificidades da modalidade, tendo como norteador a BNCC.

### 5.1 OBSERVAÇÃO

A observação foi à primeira ferramenta utilizada para compreender o universo dos sujeitos envolvidos neste estudo. E para auxiliar neste processo de compreensão do cotidiano desses sujeitos, o diário de bordo foi uma ferramenta primordial para a promoção de um pensar crítico do que foi vivenciado em determinado contexto a partir dos processos de observação, descrição e análise conforme a visão de (LIMA; MIOTO; DAL PRÁ 2007).

O contato com a equipe gestora e com o grupo de professores e alunos se deu normalmente devido a contatos anteriores e por meio de jornadas pedagógicas. No entanto, para seguir todo o processo de coleta de dados e informações, foi necessário respeitar, todas as etapas e recomendação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia - UNEB (<http://www.uneb.br/comitedeetica>) para a realização de uma pesquisa acadêmica.

A observação continuou permeando todo o processo de coleta de informações e antes mesmo do contato com os alunos em sala de aula, foi possível fazer um diagnóstico a respeito das expectativas e ouvir alguns comentários sobre a Educação Financeira por parte de alguns alunos da EJA do Colégio São Vicente de Paulo.

Quando os alunos descobriram que estaríamos desenvolvendo a intervenção para realizar um trabalho de Educação Financeira com a disciplina de Matemática, demonstraram atitudes positivas e negativas, além do interesse em saber do que se tratava as aulas. Ouvimos alguns posicionamentos desses alunos tipo:

Professora “Eu uso a lógica” quando faço as minhas vendas, mas “Detesto matemática”;(Aluno A).

“Matemática não entra na minha cabeça”;(Aluna B).

“Não sei como à senhora gosta de matemática”; (Aluno C).

“Por que precisamos fazer tantos cálculos matemáticos?”. (Aluna D).

“Para que aprender assuntos que nem uso na minha vida!” (Aluna E).

Mas também ouvi comentários positivos, como:

“Que bom que teremos aula de Educação Financeira. Assim ninguém mais me enganará quando for comprar os eletrodomésticos e eletrônicos para minha casa!” (Aluna F).

“Agora vou saber certinho quanto ganho na loja em que trabalho!”(Aluna G).

Foram muitas as falas desses alunos, em uma conversa informal antes do início dos trabalhos, que corroboraram com a necessidade de estimular a aprendizagem da Matemática utilizando os saberes adquiridos ao longo da vida. Nesse sentido,

[...] o ensino da matemática nesta concepção permitirá ao aluno vincular os conceitos trabalhando em classe a sua experiência cotidiana, de acordo com seu ambiente natural, social e cultural. Não se trata de rejeitar a matemática acadêmica, mas sim incorporar a ela valores que são vivenciados nas experiências em grupo, considerando os vínculos histórico-culturais (CARNEIRO, 2012, p. 3).

Portanto existe a necessidade de mergulharmos no universo cultural da sala de aula, com intuito de reconhecer o processo educativo e a sua influência no ensino e aprendizagem em educação financeira como assevera D’Ambrósio (1993). Assim:

Depende essencialmente de o professor assumir sua nova posição, reconhecer que ele é um companheiro de seus estudantes na busca de conhecimento, e que a Matemática é parte integrante desse conhecimento. Um conhecimento que dia-a-dia se renova e se enriquece pela experiência vivida por todos os indivíduos deste planeta (D’AMBRÓSIO, 1993, P.14.)

Ainda na visão do autor, o futuro do ensino da matemática não dependerá apenas de revisões de conteúdo, mas da dinamização da própria Matemática, procurando levar nossa prática à geração de conhecimento. Isso posto é no sentido de dinamização no ensino da educação financeira nas aulas de matemática que buscamos alicerçar este estudo.

## 5.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

O ponto de partida da análise documental foi o Projeto Político Pedagógico do Colégio São Vicente de Paulo com o objetivo de identificar políticas ou ações direcionadas aos alunos da EJA na escola, e servir de base para a construção do seu currículo a BNCC.

A LDB nº 9.394/96 regulamenta a obrigatoriedade das instituições de ensino a desenvolverem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) com a efetiva participação de toda a

comunidade escolar, com total autonomia para a sua elaboração, garantindo assim que esses projetos sejam coerentes com a realidade econômica e social em que a escola está inserida.

Manifesta na visão de Vasconcelos (2009) o PPP tem a função de promover atividades que norteiem a instituição escolar e o desenho das metas que serão traçadas bem como as ações que vão ser desenvolvidas para melhorar ou até mesmo erradicar os problemas que estão prejudicando o desenvolvimento escolar. Por essa razão, de acordo com Schultz et al. (2000) o sistema educacional brasileiro vem estabelecendo nos últimos anos estabelecendo que as esferas federal, estadual e municipal em seus estabelecimentos de ensino, elaborem seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), a partir dos parâmetros criados pelos próprios órgãos responsáveis pelos sistemas de ensino, dentro da respectiva esfera.

No mesmo sentido a LDB nº. 9.394/96 dita que a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) é também uma atribuição do professor, por isso faz-se importante a participação de todos os professores da escola para que juntos possam planejar as suas ações, tanto pedagógicas como de gestão escolar conforme as orientações do PPP de sua escola. A importância da participação do professor na construção do PPP. é manifestada nos escritos de Brasil(1996) tratando da LDB que em seu Título II, artigo 13, parágrafos “I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e “II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

O Colégio São Vicente de Paulo oferta para a comunidade a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio e conta com a seguinte Infraestrutura: alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à Internet, TV, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojeter, impressora, e fax.

Em relação às dependências, segundo dados da coordenação pedagógica, o colégio contam com 12 salas de aulas, 67 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida e sala da secretaria.

Para fazer uma análise do PPP do Colégio São Vicente de Paulo, contamos com o auxílio da coordenadora pedagógica da instituição, que se disponibilizou a responder questões relacionadas a ações destinadas ao público da EJA. Infelizmente em nossa conversa ficou evidente o esvaziamento de políticas destinadas ao público da modalidade.

A coordenadora informou que em relação a inclusão da BNCC nas discussões sobre o currículo ofertado para a modalidade EJA, não houve avanço, pelo menos neste ano de 2019.

Neste sentido é importante salientar que em relação à constituição da política curricular em nosso país que, a grosso modo, importa currículos produzidos por “especialistas”, mas que não condizem com sua realidade interna, de suas redes e de seus sistemas de ensino. Para Chizzotti e Ponce (2012, p. 32)

Os currículos brasileiros estão contraditoriamente condicionados por duas fortes tendências: de um lado, a da tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social; de outro, a voltada para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das instituições educativas.

No nosso entendimento, não há, assim, muito espaço para o desenvolvimento didático-pedagógico. A oposição entre o que os autores chamam de tradição humanista e a competição característica da globalização marca muito profundamente o mundo para os adultos, muitas vezes já inseridos no trabalho e que voltam à escola com outros objetivos (SOUSA et al, 2017).

A jornada pedagógica, organizada pela Secretaria de Educação do Estado (SEC), não trouxe nenhuma diretriz para este público. O que se pode inferir da análise é que todo conteúdo programático ofertado está associado ao livro didático da modalidade. As avaliações são interpretadas como conceitos, mesmo que haja por parte dos alunos uma cobrança para um sistema em que se mensure as suas aptidões. Não houve nenhuma mobilização da SEC em trazer para o currículo destes sujeitos na Educação Matemática com o tema transversal voltado para a Educação Financeira, o que constata a invisibilidade do público desta modalidade frente às outras.

A instituição escolar evidencia a falta de ajustamento às transformações sociais, políticas e econômicas da sociedade onde vive e essas transformações são frutos dos pressupostos neoliberais e de uma sociedade globalizada onde a educação é vista, como algo imprescindível para que ocorra a promoção do desenvolvimento do cidadão, no entanto a escola precisa atentar para o fato de que em relação a EJA, que tipo de cidadão a escola deseja formar, como criar neste educando uma visão crítica da sociedade em que esta inserido.

O Colégio precisa atuar no sentido de transformação desses sujeitos para busca do desenvolvimento econômico e social tornando-os sujeitos críticos e reflexivos em sua tomada de decisão financeira atuando na sociedade de forma ativa e diminuindo o abismo social existente principalmente nesta camada da educação. Faz parte das atribuições da escola contextualizar os conteúdos trabalhados, pois ensino e aprendizagem devem trabalhar juntos.

### 5.3 SEMINÁRIO

Outra etapa do projeto de intervenção foi o seminário temático, onde foi oportunizado aos alunos da EJA a possibilidade de conhecer a proposta da pesquisa através de alguns dos pressupostos da Matemática Financeira, como os produtos financeiros e as taxas de juros embutidas nos empréstimos, aplicações e investimentos bancários (Imagem 1 e 2). As informações foram coletadas durante a interação pesquisador e participante

#### **Imagens 1 e 2.** Participação de Alunos no Seminário Informativo



**Fonte:** Acervo da autora

O Seminário com o tema: A importância da Educação Financeira para a Educação de Jovens e Adultos, foi realizado com intuito de despertar noções de economia e demonstrar atitudes financeiras que tomamos sem ter consciência da dimensão das nossas ações. Compreender a diferença entre atitudes intempestivas e planejamento financeiro pode contribuir para fomentar atitudes gerenciais mais organizadas. E, ao trabalhar estes conteúdos de forma mais contextualizada, o aluno vê a possibilidade de transformar os enunciados de problemas em sala de aula, como semirrealidade, conforme afirma Skovmose (2000). Sendo assim, discentes e docentes se tornam parceiros na reflexão sobre os produtos financeiros, traçando, através do diálogo, possíveis caminhos no processo de ensino e aprendizagem. E é por este caminho que o educador percebe que aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender (FREIRE, 1996).

No mesmo sentido

[...] um professor e um estudante podem ser diferentes, mas podem de qualquer modo entrar em uma situação de diálogo como iguais. Aqui igualdade, entre outras coisas, refere-se a ideia de que discussões, afirmações e boas razões não têm um poder especial apenas porque são estabelecidos por alguém que está em uma posição mais poderosa. Quaisquer discussão ou afirmação pode obter força

apenas a partir de seu próprio conteúdo e não a partir das pessoas (ou das posições) que a apresentem (SKOVSMOSE,2007, p. 231-232).

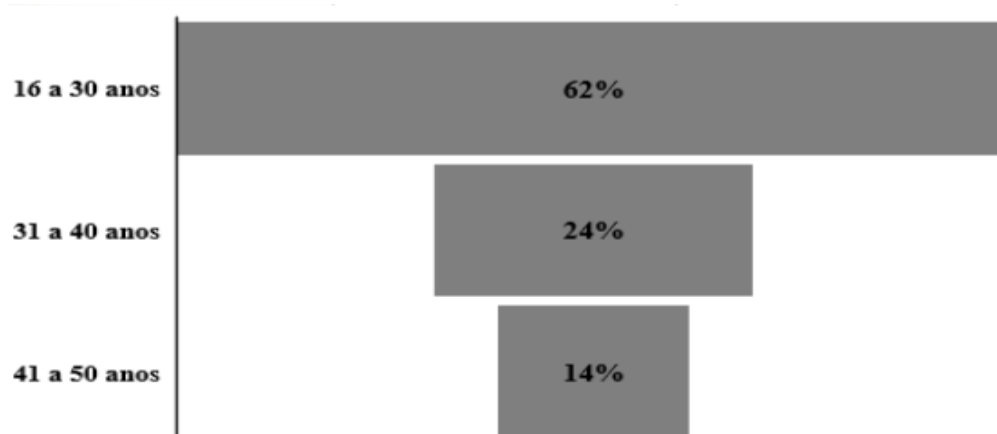
A reflexão sem dicotomias a partir do conteúdo apresentado coloca o professor e os alunos como protagonistas, permitindo o diálogo para levantar questões, elaborar estratégias, e isso requer ouvir, fazer-se ouvir, em defesa de posições individuais e coletivas, sempre baseando-se no respeito mútuo e na força da argumentação e do convencimento.

#### 5.4 QUESTIONÁRIO

O objetivo de aplicação desta ferramenta foi conhecer o perfil da turma em questão e sua relação com a Matemática, para assim, elaborar o material baseado nos moldes da realidade do público alvo. Para isso, aplicamos um questionário contendo 10 itens. Os estudantes e professores desta pesquisa acordaram em ser identificados pelas letras: A,B,C,D,E,F,G,H,I,J1,J2,K,L,M,N,O,P,Q,R,S,T,U,V,X,Z e os professores M e C.

O (gráfico 1) representa a faixa etária dos estudantes. De acordo com os dados, tivemos a oportunidade de pesquisar e dialogar com alunos e alunas em sua maioria numa faixa etária entre 16 e 30 anos de idade (62% dos entrevistados). Entre 31 e 40 anos, representaram 24% e, entre a faixa etária 41 e 50 anos, 14%. Isto significa que tínhamos ao nosso alcance um público misto em experiências de vida dentro e fora dos muros da escola, e que, nessa modalidade educacional, podem estar propensos a adaptações de vida devido à sua flexibilidade, nas discussões e opiniões.

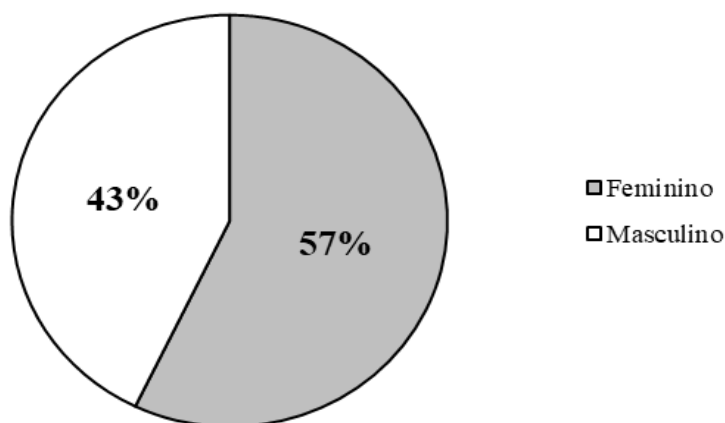
**Gráfico 1-** Distribuição de Frequência das Idades dos Estudantes da EJA do Colégio São Vicente de Paulo em Bom Jesus da Lapa-Bahia.



**Fonte:** Dados elaborados pela autora. 2019

O (Gráfico 2) demonstrou que, na amostra realizada, houve uma heterogeneidade na procura da modalidade EJA, tendo sexo masculino 57% e 43% feminino.

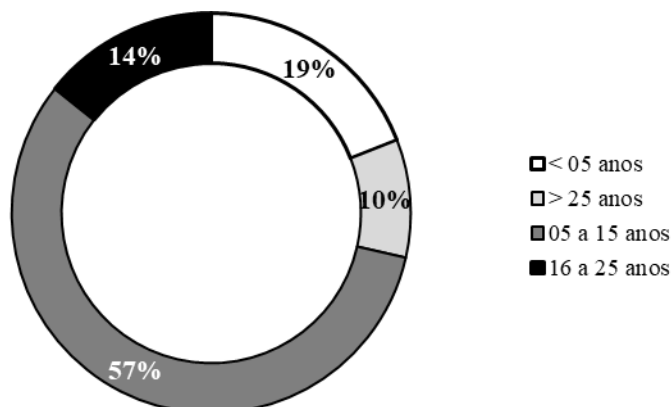
**Gráfico 2-** Frequência do gênero dos estudantes da EJA, Escola São Vicente de Paulo, Bom Jesus da Lapa-BA.



**Fonte:** Dados elaborados pela autora 2019.

O (Gráfico 3) informa o tempo de trabalho dos sujeitos da pesquisa. Destes, 57% estão de 5 a 15 anos no mercado de trabalho, 14% tem de 16 a 25 anos de trabalho, 10% tem mais de 25 anos que trabalha e o restante, 19%, tem menos de 5 anos no mundo de trabalho. Estes estudantes inseridos no mercado recebem recompensas financeiras, mas sem as habilidades necessárias para se gerenciar e tomar boas decisões sobre a mesma (CERBASI, 2004)

**Gráfico 3.** Distribuição de frequência do tempo de trabalho dos estudantes da EJA, Escola São Vicente de Paulo, Bom Jesus da Lapa-BA.



**Fonte:** Dados elaborados pela autora 2019.

Prosseguindo, e no tocante á disciplina de Matemática, acreditamos que, por se tratar de uma complexidade historicamente discutida (ARROYO, 2005), representa um enorme fator de não permanência dos estudantes da EJA nas escolas. Nos preocupamos em saber, na opinião dos discentes, quando a aula de Matemática é de fato eficaz? As respostas passaram por uma lógica reflexiva, onde, mais uma vez os discentes estiveram em evidência. Isto porque responderam que existe capacitação centrada na prática.

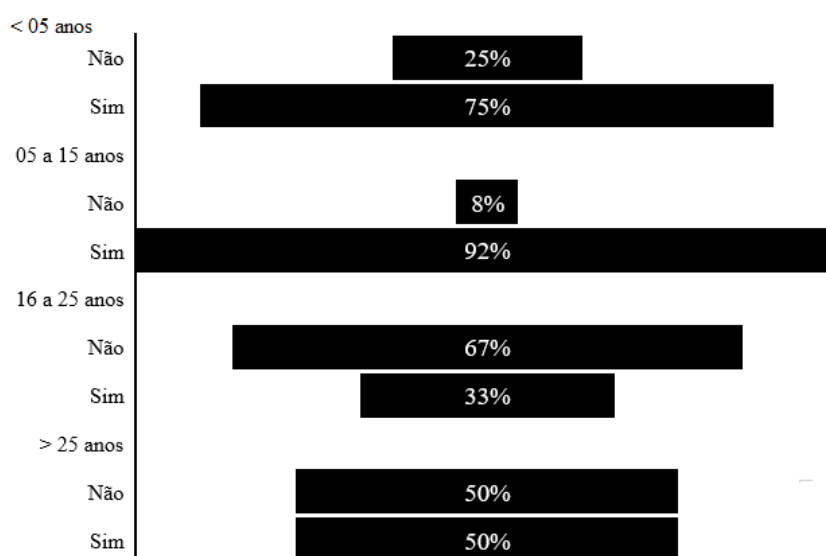
Buscando encontrar elementos que colaborassem com a nossa investigação, apresentamos o (Gráfico 4), que revelou um dos questionamentos preocupantes ao relacionar tempo no mercado de trabalho e situação de endividamento? Destes alunos que estão no mercado de trabalho há 5 anos, 75% estão em situação de endividamento e 25% não estão endividados. Dos que estão entre 5 e 15 anos no mercado de trabalho 92% estão endividados e 8 % não estão. A porcentagem de quem está mais tempo no mercado de trabalho entre 16 e 25 anos informa que 67% não estão em situação de endividamento e 33% estão endividados. E mais de 25 anos de trabalho estão divididos em 50% endividados e 50% não endividados. Estas informações corroboram com os dados do IPEA (2019), e do SPC BRASIL, sobre endividamento do brasileiro, como citado no capítulo 2 do presente trabalho.

A análise de Correlação de Spearman<sup>23</sup> demonstrou haver uma tendência associativa positiva (0,29) entre essas variáveis, ou seja, quanto maior o tempo de trabalho maior o nível de endividamento destes sujeitos da pesquisa.

---

<sup>23</sup>O método usualmente conhecido para medir a correlação entre duas variáveis é o coeficiente de correlação linear de Pearson, também conhecido como coeficiente de correlação do momento produto. Este foi o primeiro método de correlação, introduzido por Karl Pearson em 1897. A correlação de Spearman avalia a relação monotônica entre duas variáveis contínuas ou ordinais ( LIRA;NETO 2006,p.45).

**Gráfico 4.** Distribuição de Frequência entre Tempo de Trabalho (anos) e Nível de Endividamento dos Estudantes da EJA, Escola São Vicente de Paulo, Bom Jesus da Lapa-BA.



**Fonte:** Dados elaborados pela autora 2019.

Percebe-se com a análise desta figura, sobre tempo de trabalho e endividamento que os indivíduos que estão a menos tempo no mundo do trabalho estão endividados, o que denota, de acordo com Gitman (2010), a falta de entendimento sobre como administrar o seu dinheiro e a inexistência de conhecimentos financeiros.

Indo mais além, resolvemos saber, quais os motivos de endividamento. 76% disseram que os cartões de crédito os deixaram nesta situação, outros 16% citaram o crédito consignado e 8% disseram que financiamentos trouxeram dívidas para suas vidas. Essa informação está de acordo com os dados do IPEA, uma vez que, em pesquisa realizada no ano de 2019 e na série histórica do *ranking* de causadores de endividamento do brasileiro, o cartão de crédito lidera esta pesquisa há 10 anos, com 75% de indicações.

A partir dessa perspectiva, fez-se necessário refletir como a abordagem da educação financeira e os modos pelos quais estão sendo operados os mecanismos para que a BNCC se concretizem como modelo para a formação dos jovens e adultos. Entendemos que uma concepção de currículo não deve ser escrita sem levar em consideração a realidade vivida por esses jovens e adultos, ou seja, não podemos desprezar o contexto vivido por estes sujeitos (FREIRE, 1996).

Ofertando Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, a escola investigada nos surpreendeu, quando perguntado aos discentes sobre a qualidade de ensino na EJA no tocante a todas as disciplinas ofertadas. Descobrimos que um total de 34,24% dos estudantes considera

que os professores são comprometidos com o ensino. No entanto 28,7 % dos alunos consideram que os professores devem se comprometer mais, sendo oportuna a implementação de mecanismos de avaliação de desempenho e de responsabilização pelos resultados de seu trabalho, 32,3% disseram que os professores são comprometidos, porém as condições de seu trabalho não favorecem o pleno sucesso de seu trabalho pedagógico. Condições de organização e funcionamento da escola dificultam a obtenção de resultados mais positivos enquanto que somente 4,76% acreditam que este é um problema que não diz respeito apenas aos professores, mas também à direção e a equipe técnica.

## 5.5 ENTREVISTA

Foram realizadas entrevistas não estruturadas com os professores da modalidade EJA, e essas entrevistas foram tratadas pela metodologia de Análise Qualitativa. As entrevistas realizadas no Colégio São Vicente de Paulo com os professores foram gravadas, transcritas e submetidas à análise qualitativa. E constam do apêndice deste estudo. Ademais a Análise Qualitativa se caracteriza

[...] por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo à tona, na redação, um a sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho desta natureza não tem a pretensão de atingir o limiar da representatividade (FERNANDES, 1991, pg. 142).

Destarte, é um fato inquestionável que as informações coletadas pelas “entrevistas semiestruturadas, em que o discurso dos sujeitos foi gravado e transcrito na íntegra, produzem um volume imenso de dados que se acham extremamente diversificados pelas peculiaridades da verbalização de cada um” (ALVES; SILVA, 1992 p.56). As perguntas foram definidas levando em conta o referencial teórico, serviu como ponto de orientação para as questões formuladas. Faremos por hora a análise das respostas dos professores

Em relação aos professores quando perguntados se existe alguma preparação para a utilização dos conteúdos e diretrizes citadas na BNCC para o ensino médio e conseqüentemente da EJA, foram categóricos em dizer:

[...] ainda não tivemos nenhuma formação ou cursos específicos para a utilização da Base, uma vez que ainda está em discussão a sua formatação, mas estamos preocupados com esta obrigatoriedade. (Professor A e B).

Perguntamos como seria compreendida a Educação Financeira nas aulas de matemática? Já houve algum projeto sobre Educação Financeira nesta instituição?

Não, o assunto é abordado de forma informal, pois não consta do Conteúdo Programático do Eixo. Tratamos do assunto informalmente. Incluo o assunto juros simples e compostos em questões do dia a dia dos alunos. A maioria dos alunos trabalha na prestação de serviços, são domésticas e trabalham no comércio formal e informal, e as situações problemas são oferecidas utilizando exemplos das suas vivências (PROFESSOR M, 2019)

O professor a seguir faz uma referência à situação mencionada acima citando o caso de uma aluna da EJA:

A aluna vende consórcio de motos, mas não sabe realmente o quanto ganha, já que ganha um salário fixo mais uma comissão de 1,5% sob moto vendida, a aluna não entendia que o modelo da moto que esta relacionado ao preço fazia diferença em seu salário e esta situação foi trazida para a sala de aula como forma de situar o aluno das especificidades da Educação Financeira (PROFESSOR M, 2019)

De acordo com Arroyo (2007), a BNCC não apresenta diretrizes específicas para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas, sinalizando que a EJA ainda apresenta resquícios de um processo histórico, marcados por negação e não reconhecimento. Mesmo diante dos debates e discussões travados nos espaços acadêmicos, por muitos estudiosos e pesquisadores, esta ainda não tem sido prioridade em nosso país, haja vista a sua ausência na BNCC.

Podemos afirmar que, no referente ao ensino de Matemática, a BNCC previu mudanças específicas na disciplina, e propõe cinco unidades temáticas, a serem desenvolvidas. São elas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística (BRASIL, 2017). Mas isso não é pragmatizado no ensino da modalidade EJA.

Em relação à pergunta: Como consideram a possibilidade de trabalhar com a Educação Financeira em sua instituição? A professora C faz a seguinte pontuação:

Todos os professores inclusive eu que não sou professora titular da disciplina Matemática se mostraram receptivos com a proposta, e a possibilidade de se trabalhar com um conteúdo importante para a formação destes alunos é muito importante para os discentes (PROFESSORA C, 2019).

E o professor M reitera, afirmando que:

Os alunos se sentem desmotivados, com baixa autoestima, quando chegam ao Colégio e a possibilidade de se trabalhar uma temática tão importante para o dia a dia dos alunos, trará grandes benefícios para a sua vida, e também para a tomada de decisões financeiras (PROFESSOR M, 2019).

Os professores se sentem à vontade para fazer essas pontuações, pois são professores do ensino dito como regular e percebem a diferença no conteúdo abordado em relação à EJA. Em relação a essa situação a professora M ainda explica que:

O livro didático não contempla o ensino da Educação Financeira. Eu tenho um projeto intitulado "Projeto de Vida" que estimula os alunos a fazerem um planejamento futuro de sua vida. Esse projeto é um divisor de águas na vida dos alunos, uma vez que não têm o hábito de fazerem o planejamento das ações em suas vidas. (PROFESSOR M, 2019).

Quando perguntados: Quais são os principais desafios e limitações que vocês encontram na abordagem deste assunto com os alunos (as)?

Os alunos não esboçam qualquer relação com conteúdos financeiros e que existe uma dificuldade em interpretação dos textos, o que impossibilita uma coerência em respostas de atividades (PROFESSORA C, 2019)

A dificuldade de entendimento do conteúdo abordado ainda fica mais exposta quando o professor faz a seguinte explicação e a correlação com os alunos do ensino regular

A contemplação do conteúdo, pois o conteúdo programático do curso e do material didático não traz o conhecimento necessário as disciplinas da área de exatas que são oferecidas durante apenas um ano na modalidade EJA, ou melhor o último ano, o que impossibilita uma abordagem mais profunda de assuntos que serão abordados em processos seletivos como o Enem. É praticamente impossível que o aluno dispute com os outros alunos do período dito normal, haja vista a forma superficial que o conteúdo é ofertado e a pressa do próprio sistema. (PROFESSOR M, 2019).

Também de acordo com o professor os tempos que os alunos ficaram longe dos estudos, prejudicam o alcance dos objetivos educacionais.

[...] a ausência de uma base do ensino fundamental, dos alunos da modalidade EJA impossibilita um aprendizado eficiente destes alunos, juntamente com o longo período que ficaram ausentes da sala de aula, a maioria dos alunos já estavam há 10 anos longe das salas de aula e isso acaba dificultando o ensino. (PROFESSOR M, 2019)

Quando perguntados sobre o conteúdo ofertado e a perspectiva de uma base para nortear o conteúdo abordado pelo eixo VII e a Educação financeira

O livro didático ofertado pelo Estado da coleção "Viver e Aprender" está sendo utilizado há mais de 5 anos. O conteúdo dos capítulos, e os exercícios propostos pelo livro didáticos muitas vezes não abordam os assuntos que o mesmo livro diz ofertar no sumário, o que demonstra uma falta de ligação do conteúdo e da prática (PROFESSOR C, 2019).

E o professor M, faz o seguinte depoimento:

O material ofertado não contempla um aprendizado eficiente por parte dos alunos, uma vez que é oferecido de forma rápida e superficial e alguns assuntos requerem uma prática de exercícios. O livro proporciona um conhecimento do cotidiano sem trazer um conhecimento necessário para entrar em uma universidade. “Às vezes fica apenas na noção”. Esse é o maior desafio para o professor desta modalidade. (Professor M, 2019)

Quando perguntados sobre novas metodologias para o ensino e como entendiam as metodologias ativas e participativas na educação os professores se mostraram interessados em novas práticas, mas em relação a aceitação dos alunos em relação a estas metodologias:

Os alunos são avessos à tecnologia, e rejeitam aulas com slides que preparo e seminários, preferem o questionário e conteúdos escritos no quadro. E mesmo que seja ofertada uma metodologia mais moderna com a utilização de slides ou de outra forma de tecnologia, essa metodologia é rechaçada pelos alunos que acreditam que só aprendem se tiverem uma escrita contínua, e isso implica em uma ausência de tempo necessário a reflexão do que está sendo explicado (PROFESSOR C, 2019)

Outro problema enfrentado pelos professores da modalidade EJA, é a falta de tempo para o planejamento das aulas quando são deslocados de sua função principal.

O professor da modalidade EJA, trabalha em áreas que não são de sua formação o que causa um grande transtorno no planejamento das aulas e insegurança do seu trabalho em sala de aula (PROFESSOR C, 2019).

O professor explica no depoimento a seguir a pressão psicológica sofrida

A pressão psicológica que sofro para ministrar a disciplina na EJA é tão grande que fico imaginando o dia da aula, por não ter segurança do conteúdo que está explicando e quando está no último horário de aula agradeço imensamente a Deus! (PROFESSOR C, 2019).

Os professores ainda explicam que existe uma programação de aulas que compõem a carga horária do professor e quando este professor não completa a carga horária, ou seja, acontece uma “desprogramação” há um prejuízo nos seus rendimentos, o que traz também uma falta de estabilidade financeira para os docentes.

Além de o professor ser escalado para ministrar aula nas turmas da EJA, também acontecem as perdas financeiras, então o professor deve ministrar aula em qualquer disciplina ou modalidade de ensino e que esteja com déficit no corpo de docentes, esta situação faz com que nós professores trabalhem no intuito de não ter perdas financeiras já que o salário esta condicionado a carga horária do professor (PROFESSOR C, 2019)

Quando perguntados se existe alguma preparação para a utilização dos conteúdos e diretrizes citadas na BNCC para o ensino médio e conseqüentemente da EJA? Os professores informaram que

Ainda não tivemos formações ou cursos específicos para a utilização da Base uma vez que ainda está em discussão a sua formatação, mas estamos preocupados com esta obrigatoriedade e a falta de atitudes mais concretas por parte da Secretaria de Educação (PROFESSOR M, 2019).

E outro professor informou que “O único contato que teve com a Base Nacional Comum Curricular foi por parte de um representante de Editora” (PROFESSOR C, 2019).

Compreendemos que os resultados da Análise Qualitativa das informações são de fundamental importância a discussão do que se é ensinado e aprendido, nas aulas de matemática, nos chãos das salas de aula, entre alunos e professores. Essa discussão, nos aproximará da realidade do nosso educando numa perspectiva de valorização dos saberes do cotidiano desses alunos (FREIRE, 1996).

## 5.6 OFICINAS

As oficinas são metodologias que preveem uma formação coletiva que estimula momentos de interação e troca de saberes. “A oficina pedagógica constitui o lugar do vínculo, da participação, da comunicação, da produção social de objetos, acontecimentos e conhecimentos” (GONZÁLEZ, apud CANDAU, 1995, p. 117).

A turma sugeriu situações problemas em relação à compra de eletrodomésticos, veículos, motos e aparelhos celulares. Alguns alunos que trabalham no comércio informal sugeriram atividades com juros compostos e relataram neste momento o endividamento por crédito consignado e até por agiotas.

Toda essa interação em sala de aula só justifica o que Paulo Freire (1996) assevera:

Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1998, p.77).

As oficinas são um espaço de troca de saberes e interatividade, através de dinâmicas, atividades coletivas e individuais que proporciona ao educando expor seus conhecimentos sobre

a temática em questão e assimilar novos conhecimentos acrescentados pelos educadores. O conhecimento dar-se a partir da marca da horizontalidade na construção do saber inacabado (CANDAUI, 2000).

A primeira atividade proposta foi um diagnóstico inicial do entendimento sobre produtos financeiros (Crédito consignado, Empréstimo, Poupança etc.) e a tomada de decisão financeira a partir de conhecimentos matemáticos já adquiridos (Imagens 3 e 4).

Foi possível a utilização de calculadora e os estudantes, em sua totalidade utilizaram o aparelho celular e descobriram teclas para a utilização do cálculo de juros presentes e futuros. Para Candau (1995), a oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências.

**Imagens 3 e 4.** Atividade Realizada como Diagnóstico sobre Saberes Financeiro dos Alunos do Eixo VII do Colegio Estadual São Vicente, Bom Jesus da Lapa



**Fonte:** Acervo da autora

A maioria dos alunos demonstrou grande entusiasmo em realizar as atividades de acordo com problemáticas sugeridas pelos próprios discentes e em aprender as fórmulas que foram disponibilizadas no quadro para a realização da atividade. No entanto, cada um utilizava os saberes adquiridos ao longo da vida. O que Freire (1996, p.68), já nos mostrava com a concepção de saberes adquiridos ao longo da vida “não há saber maior, ou saber menor, há saberes diferentes”. Alguns alunos, pela dificuldade em entender potenciação, realizavam cálculos multiplicativos exagerados para chegar ao resultado final e outros utilizavam a “lógica”.

As dificuldades encontradas nos primeiros momentos deram lugar a uma vontade de obter conhecimento e uma utilidade para o que estava sendo ensinado para os alunos. O que foi observado em relatos retirados das folhas de respostas (Imagens 5 e 6).

**Imagens 5 e 6.** Alunos do eixo VII Realizando Atividades da Sequencia Didática

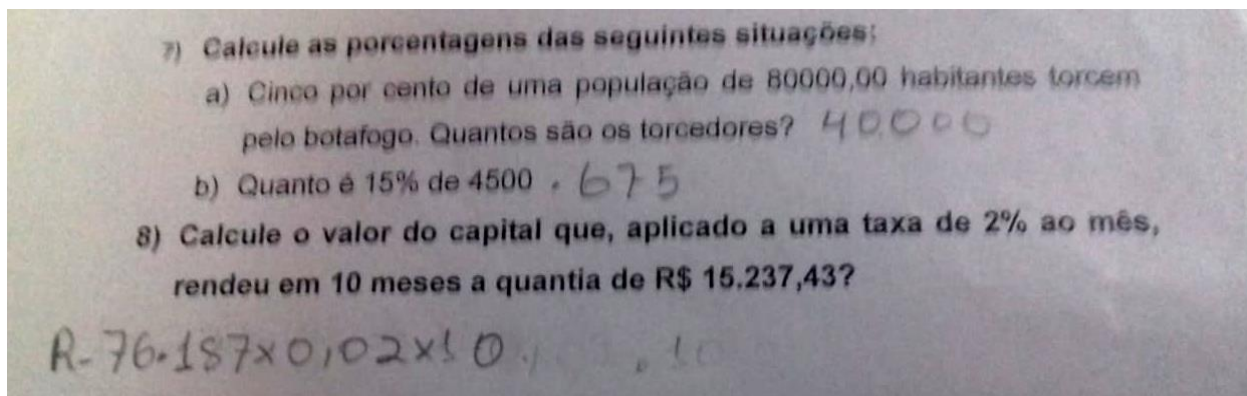


**Fonte:** Acervo da autora

Nos encontros seguintes foi observado que alguns alunos não compareceram as oficinas e muitos não queriam fazer os cálculos disponibilizados se quer tiravam o material das mochilas, o que demonstrou uma certa aversão às atividades propostas. Em conversa com o professor M, foi constatado que o fato da presença ser o requisito para obterem o conceito para passarem, muitos só observam as aulas ou só vão ao colégio para se encontrarem com os amigos no momento do intervalo.

Essa realidade de alcance do título de ensino médio apenas pela presença do aluno em sala na hora da frequência é um mecanismo desmotivador. O professor M chamou os alunos para conversarem no horário do intervalo e explicou a importância do conteúdo que estava sendo ofertado e a aplicabilidade em suas vidas e no retorno a sala de aula estavam todos dispostos e realizando as atividades propostas. A outra parte da sala continuou motivada com a possibilidade de aprender um assunto importante para a sua rotina diária (Imagens 5 e 6). Observa-se nas imagens a utilização do conteúdo ofertado na SD para a realização da atividade.

**Imagem 7.** Atividades Propostas pela Sequência Didática realizada pela Aluna J1.



**Fonte:** Atividade elaborada pela autora 2019.

Na (Imagem 7), acompanhamos o raciocínio da aluna J1, para resolver a situação proposta pelo professor. Observamos que a aluna demonstrou conhecimento sobre o conteúdo e utilizou de algoritmos matemáticos propostos na SD para solucionar a questão. Primeiro ela encontrou o valor do capital, multiplicando os 2% da taxa pelo período de 10 meses e depois dividindo o juro pelo produto. Encontrando o valor R\$ 76.187,00 Após encontrar o valor do capital investido o aluno utilizou a fórmula:

$$J = C \cdot I \cdot T$$

Substituindo os valores a aluna multiplicou R\$76.187,00x 0,02x10 encontrando o valor inicial do rendimento dos juros R\$ 15.237,43

Conclui-se que a aluna conseguiu resolver a situação por apresentar conhecimento suficiente sobre o conteúdo abordado na atividade.

A atividade realizada na Imagem 8, demonstra que o aluno V, utilizou os algoritmos matemáticos para a realização da mesma questão realizada pela aluna J1. No entanto o resultado da divisão não foi correto. O aluno V não utilizou calculadora para a resolução das atividades, resolveu as questões utilizando os saberes adquiridos ao longo da vida, que ele denomina “lógica”.

Imagem 8 – Realização da atividade proposta pelo aluno V.

6) Calcule as porcentagens a seguir:

- 10% de 100 *10 Reais*
- 10% de 1200 *120 Reais*
- 40% de 800 *320 Reais*
- 15% de 250 *3750 Reais*

7) Calcule as porcentagens das seguintes situações:

- Cinco por cento de uma população de 80000,00 habitantes torcem pelo botafogo. Quantos são os torcedores? *R=4000*
- Quanto é 15% de 4500 *675*

8) Calcule o valor do capital que, aplicado a uma taxa de 2% ao mês, rendeu em 10 meses a quantia de R\$ 15.237,43?

*T = C · i · t*  
 $15237,43 = C \cdot 0,02 \cdot 10$   
 $C = \frac{15237,43}{0,2} = 7.618,735$

9) Quanto de juros o comprador de aparelho de som pagará se comprar a prazo?

*133 a mais*

29  
R\$ 399,00  
SEM ENTRADA

Fonte: Atividade elaborada pela autora 2019.

No quarto encontro foi realizada a atividade com intuito de saber se realmente tínhamos obtido êxito na compreensão dos assuntos abordados. O que notamos foi uma mudança de mentalidade, e um burburinho e trocas de informações sobre fórmulas e teclas que facilitavam o alcance das respostas da atividade. Neste momento os alunos socializaram o conhecimento e aprenderam juntos o conteúdo da oficina, o que, para Gadotti (2003)

Não basta aprender, pois o conhecimento é polivalente. Importa muito mais aprender a aprender e aprender a viver juntos, participar em projetos comuns. Aprender tornou-se sobretudo fazer uma grande viagem ao interior do ser, com autonomia, saber cuidar de si, dos outros, das coisas (GADOTTI, 2003, p.113).

O que se observa é que os sujeitos envolvidos nas oficinas são parte de um processo que traz emancipação e torna-os sujeitos ativos na construção da democracia. Neste momento o educador se percebe aprendiz e constrói uma relação de respeito com estes sujeitos enquanto seres peculiares em desenvolvimento.

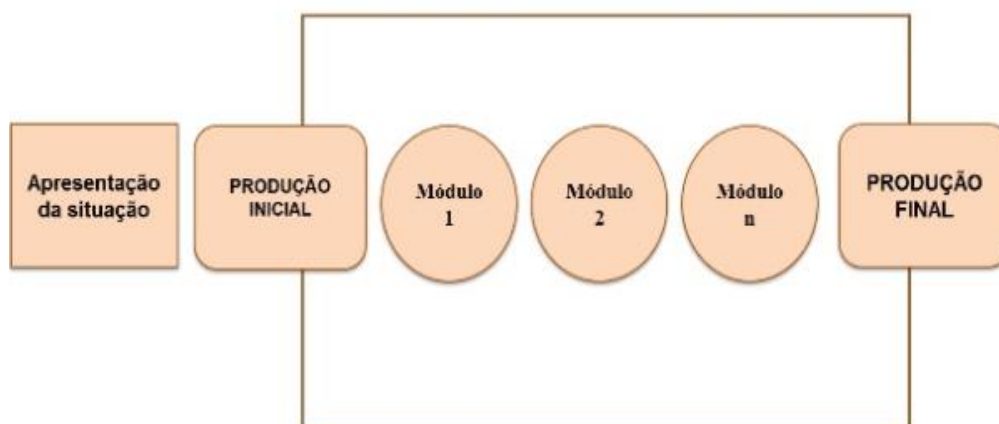
## **6. O PRODUTO EDUCACIONAL – A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O SEU CONSTRUCTO**

Nas oficinas com os alunos, e no período de realização dos seminários, oficinas, entrevistas e dos questionários aplicados eram recorrentes os questionamentos sobre o quanto a Matemática é uma disciplina importante na obtenção da cidadania. No entanto a Matemática ainda é vista como causadora de dissabores. Neste estudo, o ensino da Educação financeira como tema transversal será abordado nas aulas de Matemática sob o olhar dos estudantes da EJA.

Realizamos a pesquisa em turma da EJA, do terceiro segmento EIXO VII, composta por 25 alunos, no Colégio Estadual São Vicente de Paulo, na cidade de Bom Jesus da Lapa- Bahia. Vejamos a seguir uma proposta de sequência didática ofertada aos alunos do eixo VII do referido Colégio Estadual São Vicente de Paulo em Bom Jesus da Lapa-Ba.

O que se propõe com o estudo é um planejamento das atividades sequenciais de acordo com as habilidades, competências e valores que são propostas pela BNCC, e organizadas pelo docente, com a intencionalidade aqui proposta e acreditando que essa ação proporcionará resultados significativos e acarretará a qualidade do ensino para estes alunos.

De acordo com a (Figura 17) o planejamento das atividades iniciais surge com a apresentação da situação, que é uma tentativa por parte dos alunos de resolução dos problemas com produtos financeiros. O objetivo desta fase é a percepção das dificuldades e dos desafios enfrentadas por esses alunos. Na produção inicial uma proposta de construção de situação problema. Na sequência a produção inicial e os módulos serão ofertados de acordo com o grau de aprendizagem dos alunos. Os passos seguintes serão compostos de módulos que serão as aulas para a introdução dos conteúdos. A última etapa é a produção final que será desenvolvida pelos alunos

**Figura 17.** Etapas da sequência didática.

**Fonte:** Dolz Noverraz e Schneuwly (2004, p.98).

Para construção da sequência didática apresentado no segundo capítulo intitulado “Caminhos percorridos na metodologia” (Tabela 2) utilizou-se o modelo adaptado de Andrade e Senna (2012; 2014).

**Tabela 2.** Proposta Desenvolvida para Sequência Didática para o Colégio São Vicente de Paulo em Bom Jesus da Lapa Bahia, Brasil.

### Informações Gerais

<b>Modalidade de Ensino</b>	Educação de Jovens e Adultos (EJA)
<b>Ano de Escolaridade</b>	Eixo 7
<b>Número de Alunos</b>	25
<b>Número de Aulas da Sequência Didática</b>	5
<b>Blocos de Conteúdo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regra de três simples; EF07MA02</li> <li>• Conceitos de Matemática Financeira;</li> <li>• Taxas ;EF/07MA02</li> <li>• Juros Simples; EM07MA02</li> </ul>


	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juros Compostos; EMMA02</li> <li>• Porcentagem /EF07MA02</li> <li>• Descontos/EF07MA02</li> <li>• Sistema de Amortização SAC e PRICE</li> </ul>
<b>Objetivo Geral</b>	Oportunizar aos alunos da Educação de jovens e Adultos, estudar e refletir acerca da Educação Financeira nas aulas de Matemática.
<b>Procedimento Metodológico</b>	Após apresentação do conteúdo da Sequência didática (S.D), o professor fará uma roda de conversa, propondo aos discentes que citem locais e situações em que elementos financeiros estão envolvidos em sua rotina. Logo após o momento de sinergia entre os participantes iniciaremos os trabalhos envolvendo atividades do dia a dia dos discentes. Com isso os alunos irão construir as noções baseadas nas concretizações e na realidade ao redor. Vamos partir do princípio que os alunos já conhecem ou tem familiaridade com os assuntos abordados em sala de aula.


**Fonte:** Elaborado pela autora

A atividade do Quadro 1 visa a obtenção do diagnóstico dos sujeitos da pesquisa através do Tirocínio. Estas atividades foram realizadas no sentido de diagnosticar os saberes dos alunos. Lemer (2002) avança nas conceituações de quatro modalidades organizadoras de planejamento e currículo: sequência didática, projeto, atividade permanente e atividade ocasional. Essas mudanças qualitativas servem para aproximar a escola da prática social..

**Figura 14.** Tirocínio Avaliativo de Percepção de Saberes Discentes

<b>1) Qual é o juro produzido pelo capital de 50.000,00 durante um ano a uma taxa de 3%,ao mês.</b>
<b>2) Qual o capital que em 3 anos rendeu R\$240,00 de juros à taxa de 4% ao ano.</b>
<b>3) Eloy comprou um forno elétrico que custava R\$600,00, financiado em 2 anos .O juro simples cobrado pela financeira foi de R\$ 450,00. Calcule a taxa de juros</b>

simples anual fixada pela financeira.
4) Obtive um empréstimo de R\$15.000,00 a uma taxa de 3% ao mês. Se eu pagar este empréstimo três meses depois, quanto pagarei de juros?
5) Qual é o juro produzido por um capital de R\$ 5.000,00 durante 4 meses, a taxa de 24% ao ano.
6) Calcule as porcentagens a seguir:
a) 10% de 100
b) 10% de 1200
c) 40% de 800
d) 15% de 250
7) Calcule as porcentagens das seguintes situações:
a) Cinco por cento de uma população de 80.000,00 habitantes torcem pelo botafogo. Quantos são os torcedores?
b) Quanto é 15% de 4500?
8) Calcule o valor do capital que, aplicado a uma taxa de 2% ao mês, rendeu em 10 meses a quantia de R\$ 15.237,43?
9) Quanto de juros o comprador de aparelho de som pagará se comprar a prazo?

10) Leia o anúncio:



**Seu problema é dinheiro?**

Fazemos empréstimos até R\$6.000,00 por um ano à taxa de juro de 13% ao ano.

TEL: 3777-7778

**Quanto pagará de juros uma pessoa que pediu emprestado R\$ 6.000,00 nas condições expressas no cartaz?**

**Fonte:** Elaborado pela Autora 2019

Esta atividade é uma exploração contextualizada em que o tema se apresenta de forma cativante, motivando o interesse dos alunos. O tema pode ser proposto pelo professor ou pelos alunos (ANDRADE; SENNA, 2012,2014).

Após a realização da atividade proposta pela sequência didática, ofertada nas oficinas, e nas análises qualitativas feitas nas entrevistas semiestruturadas e nos questionários, uma valiosa contribuição para este debate foi sob o conceito de construto, que pode ser definido como um fator psicológico atrelado à compreensão da leitura, não observável diretamente:

O termo *construto* refere-se a um construto psicológico, uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente. Exemplos de construtos são inteligência, motivação para o rendimento, ansiedade, rendimento, atitude, dominância e compreensão em leitura. Validação de construto é o processo de coleta de evidência para dar apoio ao argumento de que um teste realmente mede o construto psicológico que os elaboradores querem que meça. (SCARAMUCCI, 2011, p. 106).

A validade desse construto será confirmada se este instrumento for capaz de medir aquilo que se pretende, ou seja, se revelar aquilo que foi intencionado por seus elaboradores, conforme aponta Scaramucci (2011). O domínio da sequência de atividades propostas aponta os avanços alcançados pelos alunos.

A validade da construção deste constructo relaciona-se com o que a sequência didática pretende medir e a que propósito serve. Como resumem as habilidades e competências indicadas pela BNCC e que precisam ser verificadas, os descritores devem ser evidenciados detalhadamente, para que se possa medir a proficiência em educação financeira (BRASIL, 2008). Desse modo, a validade do construto se confirma se efetivar as ações as quais se propôs, ou seja, aferir o desempenho em proficiência apresentado por alunos que responderam as atividades propostas (SCARAMUCCI 2011).

O construto é o que a sequência didática avalia, ou seja, a capacidade do educando em compreender o que está posto diante da sua interpretação das questões. Assim, a validade do construto é confirmada através do impacto sobre os resultados da sequência didática, e sobre

o efeito potencial causado por suas observações nos contextos aferidos. Os efeitos produzidos pela sequência didática, a dimensão que seus resultados alcançam, a influência que estabelecem sobre o objeto avaliado – nesse caso, escola, alunos, professores confirmam que a validade da sequência didática não se encerra em sua aplicação.

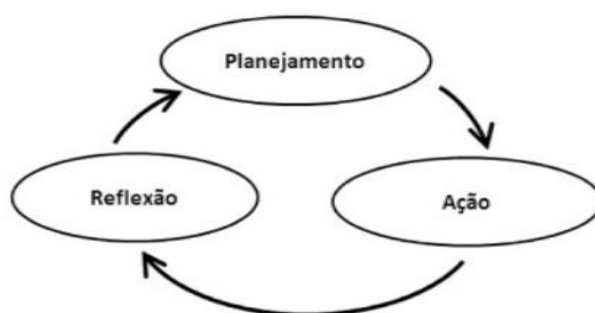
Segundo Scaramucci:

Validade, portanto, não é uma propriedade do teste ou da avaliação, mas do significado dos seus resultados. Importante nesse caso é o argumento de validade, que tem como objetivo coletar informações a favor ou contra uma determinada interpretação dos escores do teste. O que é validado, portanto, são as inferências derivadas dos resultados ou outros indicadores, assim como as implicações para ação determinadas pela interpretação (SCARAMUCCI, 2011, p. 110-111).

As concepções dessa validade inscrevem-se nas implicações de valor e as consequências sociais, ou seja, o efeito que as avaliações externas podem causar potencialmente nas formas de conceber o ensino/aprendizagem, da Educação financeira no desenvolvimento de projetos educativos, nos programas curriculares, assim como nas atitudes das pessoas envolvidas nesse processo revelando seu efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2011).

Considerando que o objetivo desse trabalho é descrever e analisar a abordagem da Matemática Financeira nas aulas de Matemática da EJA, ratifica-se a importância de uma metodologia mais apropriada para as aulas de Educação Financeira para alunos da EJA a partir da Base Nacional Comum Curricular em uma escola estadual de Bom Jesus da Lapa, e para o alcance das respostas, lançamos mão de questionários, análise documental, entrevistas, observações e oficinas, que foram realizados com professores e alunos e nessa coleta de dados, buscou-se elucidar os efeitos da Educação financeira nas aulas de Educação matemática da EJA. O que pôde ser constatado pela pesquisa social envolvida no estudo, de acordo com a (Figura 18), que demonstra o ciclo retroativo da Pesquisa Ação.

**Figura 18.** Ciclo Simplificado da Pesquisa Ação



Fonte: Dick (2000).

Observou-se que houve por parte dos sujeitos envolvidos neste estudo a validade deste constructo que foi confirmada através do impacto sobre os resultados das atividades ofertadas principalmente nas oficinas, e no seminário. Sendo que as concepções dessa validade inscrevem-se nas implicações de valor e as consequências sociais, ou seja, o efeito que as atividades podem causar potencialmente nas formas de conceber a aprendizagem e também no ensino com o desenvolvimento de projetos educativos, nos programas curriculares desta modalidade de ensino, assim como nas atitudes das pessoas envolvidas nesse processo, revelando o seu efeito regressivo característico da pesquisa ação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou promover uma reflexão acerca da Educação Financeira proposta na Base Nacional Comum Curricular e suas interfaces didáticas e conceituais com a Matemática na EJA. Para tanto, partiu-se de uma questão norteadora: Como as aulas de Matemática podem viabilizar a abordagem do tema transversal Educação Financeira de Jovens e Adultos? E para lograr êxito na resposta da questão desencadeadora, lançamos mão do objetivo de descrever e analisar sobre a abordagem da Matemática Financeira nas aulas de Matemática da EJA, ratificando, a importância de utilizar metodologias mais apropriadas para as aulas de Educação Financeira para alunos da EJA, o que foi oportunizado através da Sequência Didática.

À luz das discussões que antecederam a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, um decurso de inclusão e depois de esquecimento da modalidade EJA foi observado, e a ratificação do caráter historicamente excludente desta modalidade, fato que foi constatado na análise documental realizada no PPP do referido colégio.

Diagnosticar a eventual abordagem de educação financeira, caracterizando-a em uma turma da EJA, no Colégio São Vicente de Paulo, no município de Bom Jesus da Lapa-Ba foi um dos objetivos específicos deste estudo, o que foi logrado pela análise documental e observações realizadas ao longo do decurso.

A análise das potencialidades e limitações da utilização da Educação Financeira nas aulas de Matemática do EIXO VII com o intuito de aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos da EJA também foi um dos objetivos, que se concretizou com o Questionário e as Entrevistas realizadas com discentes e docentes da instituição.

A Proposta de uma Sequência Didática com atividades de Educação Financeira abordando o conteúdo integrante da BNCC como planejamento de ensino da disciplina, de modo a potencializar a aprendizagem dos estudantes da EJA numa perspectiva sócio-crítica, foi um objetivo específico também logrado que gerou o produto educacional deste trabalho uma Sequência Didática.

A inclusão de assuntos financeiros com o fito de fomentar a transformação da realidade desta camada da população foi realizado através de observações, seminário, entrevistas, questionários e oficinas com resolução de problemas matemáticos dentro e fora do ambiente escolar e uma sequência didática foi a alternativa encontrada por meio de longo processo de diagnóstico, planejamento, ações efetivas e melhorias no tocante a resolução dos problemas encontrados na unidade escolar o Colégio São Vicente de Paulo em Bom Jesus da Lapa-Ba.

Diante do exposto, depreende-se que uma das possíveis formas de promover a inclusão entre escola e cotidiano no âmbito da Matemática poderia ser a inclusão, o estreitamento, e o aprimoramento de sua relação com a Educação Financeira, sendo que esta seria uma estratégia particularmente relevante no desenvolvimento de habilidades, competências e valores implementados nas aulas de matemática conforme os pressupostos presentes na BNCC, pelo menos na parte diversificada, sendo imprescindíveis para formação e a consolidação de estratégias educacionais promotoras de uma socialização econômica orientada pela integração entre a Matemática e a Educação Financeira e com o objetivo final de fomentar transformações econômicas e sociais para a vida destes sujeitos.

As informações detectadas até o momento indicaram que a modalidade da EJA, carece de maior atenção das instituições públicas e que metodologias mais apropriadas sobre Educação Financeira, aderida a parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular, pode fortalecer o letramento financeiro deste público invisibilizado pela proposta atual.

A sequencia didática foi a alternativa encontrada como produto educacional, por meio de diagnóstico, planejamento, ações efetivas no tocante a integralização da Matemática e a Educação Financeira na perspectiva de trazer transformações econômicas e sócio-críticas para a vida destes sujeitos.

Espera-se com este estudo e que as informações aqui detalhadas sirvam de fonte capaz de edificar novos estudos, que poderão reforçar e/ou apresentar novos posicionamentos acerca do assunto.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. H. A. **Educação de Adultos no Brasil**: políticas de (des) legitimação. Tese de Doutorado. Orientação Lúcia Mercês de Avelar.: Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, 2005 a. Disponível em [mec.gov.br](http://mec.gov.br). Acesso em: mar. 2019.

ARROYO, M.. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, 2005a. Disponível em: Acesso em: jun. 2019

ARROYO, M. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo /[Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, M.. **Juventude, produção cultural e educação de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007;

ARROYO, M.. Educação Básica, Profissional e Sindical – um direito do trabalhador, um desafio para os sindicatos. **In**: Educação de Jovens e Adultos: relatos de uma nova prática. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação.1996.

ARROYO, M.. Educação Básica, Profissional e Sindical – um direito do trabalhador, um desafio para os sindicatos. **In**: Educação de Jovens e Adultos: relatos de uma nova prática. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação. 1996.

BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 44, e173244, 2018 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022018000100465&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100465&lng=en&nrm=iso)>. access on 13 Oct. 2019. Epub Aug 06, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-463420184417324>

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação de pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Z **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Z.. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de 1971** - Lei 5692/71 | Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971nº. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de Agosto de 1971. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 3 set. 2018.

BRASIL.. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 3 set. 2018.

BRASIL Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 3 set. 2018

BRASIL. **Parecer CEB/CNE 04/98.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Apresentação - versão agosto/1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE).** Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000 a temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. **Ministério da Educação.** Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular BRASIL r 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

BRASIL.1996. Lei n.º 9394, de 1996.**Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Alunas e alunos da EJA. Brasília: Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 junho de 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/.Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018

BURAK, D. **Modelagem Matemática e a sala de aula**. Encontro Paranaense de Modelagem em Educação Matemática, v. 1, p. 1-10, 2004.

CAMPOS, M. B. **Educação financeira na matemática do ensino fundamental**: uma análise da produção de significados. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos**; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CANDAU. Oficinas pedagógicas de direitos humanos . 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo. Cortez, 2012.

CARBELLO S, R ,C. **A organização escolar na perspectiva de Anísio Teixeira**: a centralidade do trabalho docente. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, JÚLIO DE MESQUITA FILHO, Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP 2016.

CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, V. **Educação Matemática**: Matemática e Educação para o Consumo. Dissertação de Mestrado, UNICAMP-FE, Campinas, 1999.

CUNHA, C.M. da. Introdução – **discutindo conceitos básicos**. In: SEED-MEC Salto para o Futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999. p. 9-18.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. 126 p.

CURY, C. A. J. TEODORO, M.R. ZANARDI, A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo. Cortez, 2018.

D'AMBROSIO, U. A História Da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. **In**: BICUDO, M. A. V. (org). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo. UNESP, 1999, p. 97-115.

DANTE, L. R. **Tudo é Matemática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro, 2007.

DICK, B. **A beginner's guide to action research**. 2000. Disponível em: <<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/guide.html>>. Acesso em: 19 jun. 2019

EYNG, A. M. **Currículo Escolar**. Curitiba, IBPEX, 2007.

EYNG. A.M.. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social, **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, Champagnat, Curitiba, 2015.

EYNG.A.M. Educação em Direitos humanos no currículo escolar: o projeto político pedagógico como espaço de garantia ou violação de direitos. In: Ana Maria Eyng. (Org). **Direitos humanos e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. 1ed. Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 29-58

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. 3. ed. Madrid: Morata, 1997.

ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA (ENEF). 2004 e 2005.  
Disponível em: <<http://www.vidaedinheiro.gov.br/>>. Acesso em: 10/05/2018.

FERNANDES, Sandra Faria **Currículo, cultura e história**: Breve Pannel. Setembro de 2013  
Eixo temático: Currículo, Conhecimento e Cultura Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FONSECA, M. da C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**: Especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

FONSECA, M DA C. **Educação Matemática de Jovens e Adultos**: especificidades, desafios e contribuições – 3. ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2012.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia da pesquisa-ação**. São Paulo Educação e Pesquisa, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo. Moraes 1980.

GADOTTI, M. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 1999

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo. Fundação Santillana, Moderna, 2014.

GADOTTI, M. ROMÃO, J. E (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo. Cortez, 2011.

GIL, A, C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo. Atlas, 1991.

GITMANN, L. **Princípios da Administração Financeira**. 10ªed. São Paulo. Pearson, 2008.

HADDAD, S. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES**. Olinda, 1993. Anais do Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. p.86-108. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1994, 381p.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

JANIS, I. L. **O problema da validação da análise de conteúdo**. In: LASSWELL, H; KAPLAN, A. A linguagem da política. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 1982.

KERN, D. T. B. **Uma reflexão sobre a importância de inclusão de Educação Financeira na escola pública**. Dissertação de mestrado – UNIVATES – Lajeado, 2009.

KISTEMANN JR, M.A. **Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores**. Tese de Doutorado – Unesp - Rio Claro-SP, 301 p..2011.

KISTEMANN JR., M. A. **Quando o Modelo dos Campos Semânticos investigou e leu a produção de significados de indivíduos-consumidores**. In: Modelo dos campos semânticos e educação matemática: 20 anos de história. ANGELO, C. L., [et al.] (organizadores) – São Paulo: Midiograf, 2012. p. 179-198.

KAPLAN, A.; GOLDSSEN, J. M. A confiabilidade das categorias de análise de conteúdo. In: LASSWELL, H; KAPLAN, A. (org.) **A linguagem da política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 1982.

KOTLER, P; KELLER, K. L. **Administração de Marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

KOTLER, P. **Marketing para o século XXI: como criar, conquistar e dominar mercados**. São Paulo: Futura, 1999.

JESUS, A, R. **Currículo e educação: conceitos e questões no contexto educacional**, (2008): Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642\\_840.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf)  
Acesso em: 25 Março 2019.

LA TAILLE, Y. de; KOHL, M. O.; DANTAS, H. Piaget, Vigotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. Summus Editorial 1992, p.23.

LIMA, M, R. **A Pedagogia da Libertação no contexto da reestruturação capitalista: da “escola com os pés no chão” aos desafios da educação popular no labirinto dos “Novos Movimentos Sociais”** Repositorio.unicamp.br /jspui/ bitstream /REPOSIP/332517/1/ Lima\_MarcosRoberto\_D.pdf. Campinas, 2018. Acesso em: 25 Março 2019.

LIBANEO, J. C. **Didática**. Coleção magistério série formação do professor. São Paulo. Cortez, 1994.

LIMA T. S. C, MIOTO, R C. T, DALPRÁ K. R. **A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo**. Revista Virtual Textos 7, 2007.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a felicidade de hiperconsumo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

- LIRA, A. Chaves, N, A. **Coefficientes de correlação para variáveis ordinais e dicotômicas derivados do coeficiente linear de Pearson.** *Ciência & Engenharia* 2006;15(1/2):45-53. Disponível em URL: <http://www.seer.ufu.br/index.php/cieng/article/view/529>.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1989.
- LOPES A, C. Macedo E. **Teorias de Currículo.** 1ª ed. São Paulo .Cortez, 2011.
- MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à Administração.** 7ª ed. São Paulo. Atlas, 2008.
- MIGUEL, A. et al . A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro , n. 27, p. 70-93, Dec. 2004 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300006&lng=en&nrm=iso)>. access on 17 Oct. 2019.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MOREIRA, H. CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** RJ:DP&A, 2006.
- MOREIRA, M.A. e MASINI, E.F.S. **Aprendizagem Significativa - A Teoria de David Ausubel.** São Paulo. Centauro, 2006.
- NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU/ MEC, 1976.
- NETO, O. C.. O trabalho de campo como descoberto e criação. **In:** MINAYO, M C de S (Org). *Pesquisa Social.* 23. ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2004
- OLIVEIRA, M, K. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** **Revista Brasileira de Educação.** XXIII Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1999. p. 59-73.
- PARAÍSO, M, A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 34, n. 122, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742004000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742004000200002&lng=pt&nrm=iso)>
- PAIVA, V. (org). **Perspectivas e dilemas da educação popular.** Rio de Janeiro. Groal, 1984.
- PAIVA.V. **Educação popular e educação de adultos.** 4. ed. São Paulo. Edições Loyola, 1987.
- PANSINI, Flávia, NENEVÉ, Miguel. **Educação Multicultural e Formação** Docente.[www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1article/pansini\\_neneve.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1article/pansini_neneve.pdf).
- PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre. Artmed, 2001.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

PINHO, J. B. **O poder das marcas**. São Paulo: Summus, 1996

ROUANET, S. **As Razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 1998. PP. 236-264

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SACRAMENTO, I. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Educação Profissional e Integração**, 2009. Disponível em [www.artigonal.com/print/763117](http://www.artigonal.com/print/763117). Acesso em: 25/6/2018.

SILVA, M, J, A. BRANDIM, M. R. L., **Multiculturalismo e Educação**: em defesa da diversidade cultural. São Paulo. Diversa. 2008

SILVA, J. M; SILVEIRA, E. S. da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. Petrópolis - RJ, Vozes, 2012.

SILVA, T, T da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed .Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas**. *Lin g v a r v m a r e n a* - vol. 2. 2011

SKOVSMOSE, O. **Cenários para investigação**. *BOLEMA – Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000.

SKOVMOSE. O. **Educação crítica**: incerteza, matemática, responsabilidade. Trad. Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVMOSE. O. Preocupações de uma educação matemática crítica. In: FÁVERO, M. H.; CUNHA, C. (Org.). **Psicologia do Conhecimento**: o diálogo entre as ciências e a cidadania. Brasília: UNESCO, Universidade de Brasília, Liber Livros Editora, 2009. p. 101-114.

SOARES, L. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

SOARES, L. J. G. ; GIOVANETTI, M. A. ; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte. Autêntica, 2005. P. 19-50.

SOARES, Magda Becker. **Letrar é mais que alfabetizar**. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/Magda.html>, acesso em 18 de setembro de 2019.

SCHEIBEL, M.F; LEHENBAUER, S. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Canoas – RS. Pallotti, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C, dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 10ª Ed. São Paulo: Libertad, 2009.

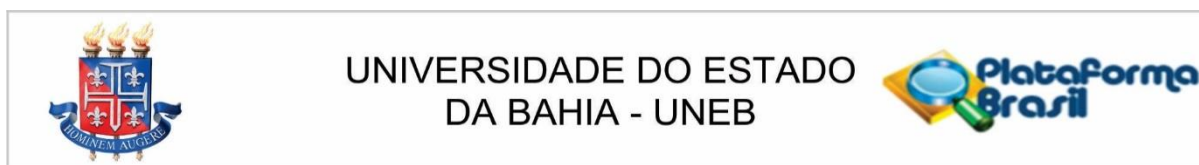
VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998



**ANEXO**  
**PARECER CONSUBSTANCIADO DA PLATAFORMA BRASIL**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Educação Financeira e Educação de Jovens e Adultos: Uma proposta de intervenção utilizando a Base Nacional Comum Curricular.

**Pesquisador:** DEYSE QUEIROS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 95002918.8.0000.0057

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.956.877

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós Graduação em EJA, ele tem como objetivo Descrever e refletir sobre a Matemática Financeira nas aulas de Matemática da EJA, ratificando a importância de uma metodologia própria para as aulas de Educação Financeira para alunos da EJA.

**Objetivo da Pesquisa:**

Descrever e refletir sobre a Matemática Financeira nas aulas de Matemática da EJA, ratificando a importância de uma metodologia própria para as aulas de Educação Financeira para alunos da EJA.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos e Benefícios informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

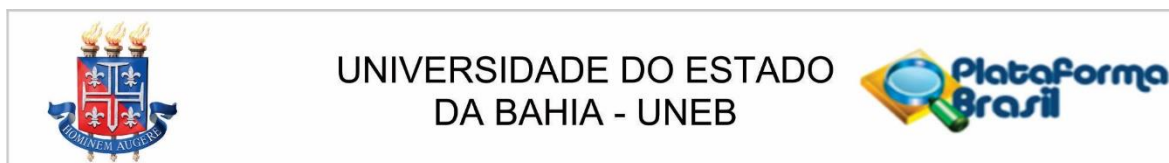
**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.956.877

participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

#### **Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

#### **Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1190241.pdf	19/09/2018 15:19:03		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE.doc	19/09/2018 15:16:10	DEYSE QUEIROS SANTOS	Aceito

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.956.877

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PB_Pesquisa.docx	17/09/2018 20:37:42	DEYSE QUEIROS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	coparticipante.pdf	02/08/2018 15:42:12	DEYSE QUEIROS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_compromisso.pdf	30/07/2018 08:46:21	DEYSE QUEIROS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_concordancia.pdf	29/07/2018 21:03:44	DEYSE QUEIROS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_da_proponente.pdf	29/07/2018 20:54:28	DEYSE QUEIROS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_confidencialidade.pdf	29/07/2018 20:51:05	DEYSE QUEIROS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	29/07/2018 16:46:46	DEYSE QUEIROS SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 11 de Outubro de 2018

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2399

**Fax:** (71)3117-2399

**E-mail:** cepuneb@uneb.br



## QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS ALUNOS (AS) DA EJA DO COLÉGIO SÃO VICENTE DE PAULO EM BOM JESUS DA LAPA-BA

Prezado colaborador

O objetivo desta pesquisa é coletar dados que permitam a realização de uma análise a respeito da Educação Financeira nas aulas de Matemática do eixo VII, e o seu aproveitamento na sua prática diária como resultado das tomadas de decisões financeiras. Agradecemos a atenção e comprometo-me a analisar as informações, aqui apresentadas, de forma ética e responsável, buscando através delas, auxiliar, mesmo que de forma simples, o estudo das questões educacionais focalizadas, apontando as soluções necessárias. Qualquer dúvida fazer contato pelo e-mail indicado ou pelo telefone:

Muito obrigada,

[queirosdeyse@gmail.com](mailto:queirosdeyse@gmail.com)

73-9888-97480

Deyse Queirós Santos.

### DADOS DA INSTITUIÇÃO

Escola ( ) Municipal ou ( ) Estadual -Nome do (a)

Nome do Diretor(a). \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Tel. \_\_\_\_\_

### I - DADOS PESSOAIS

#### 1 - Faixa Etária:

De 16 a 30 anos  31 a 40 anos  41 a 50 anos  Acima de 50 anos.

**2 -Tempo de Trabalho:**

menos 05 anos  05 a 15 anos  16 a 25 anos  Acima de 25 anos.

**3 – Turnos de funcionamento da Escola:**

Manhã  Tarde  Noite  Todos

**4 – Quais são as modalidades/níveis de ensino oferecidos em sua escola:**

Educação Infantil  Ensino Fundamental  Ensino Médio  Todos.

**5-O que você pensa sobre as aulas de matemática na EJA?**

São ministradas por professores que não relacionam ao conteúdo com a prática

São ministradas sem preocupação com o professor que leciona

Não existe capacitação dos professores

Existe capacitação centrada na prática.

**6-Sobre a qualidade de ensino na EJA no tocante a todas as disciplinas ofertadas**

São comprometidos com o ensino.

Considera que os professores devem se comprometer mais,

São comprometidos

É um problema que não diz respeito apenas aos professores, mas também a direção e equipe técnica.

**II – BLOCO DE PERGUNTAS SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA**

**7- Você já esteve em situação de endividamento?**

SIM  NÃO

**8 – Você já teve aulas de Educação Financeira?**

SIM  NÃO

**10. Quais foram as ofertas de crédito que utilizou?**

- Cartão de Crédito
- Limite de Conta Bancária
- Crédito Consignado
- Financiamentos

**11. Quais foram às causas do Endividamento**

- Falta de educação Financeira
- Desemprego
- Inexistência de Poupança para eventuais situações de crise
- Emprestou o nome a terceiros

**12. Como você reage a situações de oferta de crédito?**

- Aceita sempre que ofertada
- Reflete sobre a oportunidade
- Age por impulso ao consumo
- Não aceita



**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA**

**EXERCÍCIOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA**

TEMA: A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

- 1) Qual é o juro produzido pelo capital de 50.000,00 durante um ano a uma taxa de 3% ao mês.
- 2) Qual o capital que em 3 anos rendeu R\$240,00 de juros a taxa de 4% ao ano.
- 3) Eloy comprou um forno elétrico que custava R\$600,00, financiado em 2 anos. O juro simples cobrado pela financeira foi de R\$ 450,00. Calcule a taxa de juros simples anual fixada pela financeira.
- 4) Obtive um empréstimo de R\$15.000,00 a uma taxa de 3% ao mês. Se eu pagar este empréstimo três meses depois, quanto pagarei de juros?
- 5) Qual é o juro produzido por um capital de R\$5.000,00 durante 4 meses, a taxa de 24% ao ano.
- 6) Calcule as porcentagens a seguir:
  - a) 10% de 100
  - b) 10% de 1200
  - c) 40% de 800
  - d) 15% de 250

7) Calcule as porcentagens das seguintes situações:

- a) Cinco por cento de uma população de 80.000 habitantes torcem pelo botafogo. Quantos são os torcedores?
- b) Quanto é 15% de 4500

8) Calcule o valor do capital que, aplicado a uma taxa de 2% ao mês, rendeu em 10 meses a quantia de R\$ 15.237,43?

9) Quanto de juros o comprador de aparelho de som pagará se comprar a prazo?



10) Leia o anúncio:



Quanto pagará de juros uma pessoa que pediu R\$ 6.000,00 emprestado com estas condições do cartaz.



## **ENTREVISTA COM PROFESSORES DA EJA DO COLÉGIO SÃO VICENTE.**

No dia 10 de Março de 2019, em reunião com o corpo de professores da EJA, do Colégio São Vicente, lócus da pesquisa em questão, foi realizada entrevista com o intuito de se fazer um diagnóstico do ambiente em que os alunos e professores estão inserido e traçar um panorama da Educação Financeira na turma do eixo VII.

- 1) Como é compreendida as aulas de Educação Financeira nas aulas de matemática da EJA?
- 2) Já houve algum projeto sobre Educação Financeira nesta instituição?
- 3) Como consideram a possibilidade de trabalhar com a Educação Financeira em sua instituição?
- 4) Quais são os principais desafios e limitações que vocês encontram na abordagem deste assunto com os alunos (as)?
- 5) Como entendem as metodologias ativas e participativas na educação?
- 6) Existe alguma preparação para a utilização dos conteúdos e diretrizes citadas na BNCC para o ensino médio e conseqüentemente da EJA para os professores?