

SOBRE DISCURSOS E ESTRATÉGIAS EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Reginaldo Ramos de Britto¹

Prefeitura Municipal de Juiz de Fora

Marco Aurélio Kistemann Jr.²

Universidade Federal de Juiz de Fora

Amarildo Melchíades da Silva³

Universidade Federal de Juiz de Fora

RESUMO

Este trabalho decorre de pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Matemática, desenvolvido no biênio 2011-2012 junto ao programa de pós-graduação da UFJF. Trata-se de uma pesquisa documental sobre a proposição de planos e estratégias nacionais de Educação Financeira, no Brasil e em países como Portugal e Espanha. Então, utilizou-se de referências como a Análise de Discurso Crítica, de Norman Fairclough e de conceitos como táticas e estratégias, a partir de Michel de Certeau, além da perspectiva analítica da Educação Matemática Crítica, constituímos análise dos textos das referidas estratégias, organizados como produto educacional, uma exigência dessa modalidade de Mestrado, um documento, para orientações a professores e, sobretudo, educadores matemáticos. A principal conclusão desta pesquisa foi de que há um Processo de Legitimação da Educação Financeira que a despeito do discurso, tem a intenção de promover, fundamentalmente, a constituição de indivíduos-consumidores de produtos financeiros. E de que há a possibilidade de que sua proposta de inserção nos currículos escolares, seja um processo paralelo de *empowering* da Educação Financeira pela Matemática, justificado pela característica dessa última de ser uma “linguagem de poder” e possuir “poder formatador”.

Palavras-chave: educação financeira, estratégias, sociedade de consumo.

¹ reginaldorrbritto@gmail.com

² marco.kistemann@uff.edu.br

³ amcoelho@terra.com.br

ABSTRACT

This work is a research of professional Master's in Mathematics Education developed in the 2011-2012 biennium by post-graduated program at UFJF. This is documentary research on the proposition of national plans and strategies of financial education, in Brazil and in countries like Portugal and Spain. Then, using references as Critical Discourse Analysis, Norman Fairclough and concepts, such as, tactics and strategies from Michel de Certeau, apart from the analytical perspective of Critical Mathematics Education are analysis of texts of the mentioned strategies like organizing educational product requirement that masters mode, a document for guidance to teachers and, above all, mathematicians educators. The main indication of this research was that there is a process of Legitimation of financial education that in spite of the speech, intends to promote, fundamentally, the Constitution of individuals-consumers of financial products. Then, there is a possibility that its proposal for inclusion in school curricula, is a parallel process of empowering financial education in mathematics, justified by the characteristic of this last being a "language of power" and possessing "power formatter".

Key words: financial education, strategies, consumer society.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma investigação cujo tema foi o Processo de Legitimação da Educação Financeira (PLEF). O tema de nossa investigação foi o da Educação Financeira, analisada pelo recorte das propostas de Estratégias de Educação Financeira do Brasil, Portugal e Espanha.

Saito (2011) descreve alguns contextos em que projetos de educação financeira, análogos aos analisados em nossa pesquisa, ocorrem, por exemplo,

A Educação em Finanças Pessoais na Inglaterra não possui status de disciplina regular, mas tem os seus conceitos transmitidos em cursos de Matemática; na Nova Zelândia a Educação em finanças pessoais não é obrigatória nos currículos escolares, mas, em algumas unidades de ensino, é inserida como tema de disciplinas como Matemática, Estudos Sociais, Saúde e Bem-estar. (SAITO, introd., 2011).

Como percebemos a partir de alguns estudos já produzidos,

O interesse pela educação financeira esteve desde sempre ligado aos objectivos económicos e só em 2002 é que esta área veio a individualizar-se dentro da OCDE, o que denota a importância dessa educação dentro das agendas políticas e económicas. (TEODORO e ESTRELA, p.133, 2008)

Nesse contexto, ao longo do artigo, procuramos esclarecer os seguintes temas: (i) como esse Processo ocorre, a partir da análise crítica de alguns documentos nacionais e internacionais; (ii) a educação financeira e sua presença no currículo escolar e no currículo de Matemática; (iii) o significado desse Processo para a Educação Matemática, enquanto área de estudo e pesquisa.

O PLEF tem como escopo central potencializar a capacidade dos indivíduos de consumir produtos financeiros (dinheiro, cartões de crédito-débito, ações em bolsas de valores, títulos governamentais, empréstimos, financiamentos, etc) promovendo, fundamentalmente, a constituição de indivíduos-consumidores desses produtos. O PLEF, interpretamos e exemplificaremos mais à frente, que pode ser compreendido como conjunto de discursos e diretrizes favoráveis ao desenvolvimento de ações, por parte de diversos agentes, entre eles, o professor, inserindo a Educação Financeira nas práticas curriculares na disciplina de Matemática nos primeiros anos escolares.

Nos últimos anos, desenvolve-se no discurso midiático relativo à Educação, a ideia de que é necessário educar os indivíduos financeiramente. Há certo consenso sobre esta “necessidade” que parece estar sustentada, principalmente, sobre dois argumentos: (i) o primeiro decorre do resultado de pesquisas que apontam para um crescente endividamento das famílias brasileiras, além de baixo nível de educação financeira da população; (ii) o segundo reside na anunciada complexidade e variedade dos produtos financeiros na atualidade.

Quanto a este segundo argumento importa dizer, já aqui, que é resultado, dentre outros fatores, do desenvolvimento tecnológico, sobretudo dos sistemas de informação, mas não apenas disso.

O CONTEXTO FINANCEIRO-ECONÔMICO QUE VIVENCIAMOS

A Educação Financeira tal como se apresenta nos últimos anos no Brasil, na mídia, na literatura de autoajuda financeira ou em propostas curriculares desenvolvidas, ou em parcerias público-privadas realizadas em muitos Estados e Municípios, se afeiçoa a um contexto, em que parece predominar a “necessidade” de desenvolver certas competências e habilidades que, neste primeiro momento, podemos chamá-las de: competências ou habilidades financeiras. Nesse comenos, os tempos atuais sugerem um indivíduo atento ao desenvolvimento tecnológico e conectado com relação à constituição dos chamados produtos financeiros. Hoje, por exemplo, pode-se aplicar recursos no mercado financeiro, sem sair de casa, através das chamadas *Home Brokers*, fazer transferências e compras, além de realizar diversos pagamentos, contratar empréstimos e financiamentos por celular e consolidar investimentos online.

Não podemos esquecer que a mobilidade econômica entre as classes sociais, no caso brasileiro, elevou à chamada classe C⁴ um percentual significativo da

⁴ Embora não seja um tema consensual a classificação e distribuição das classes econômicas brasileiras admite a existência dos espectros A, B, C, D e E. Numa das várias análises desenvolvidas sobre o tema, encontramos a informação de que no período compreendido entre 2003 e 2009, ingressaram na classe C, a chamada nova classe média, cerca de 29 milhões pessoas. Este estrato social compreenderia pessoas com renda entre R\$1064 e R\$4561, consideradas num dado período e na Cidade de São Paulo. Sobre este assunto ver Neri (2010): A 180 – v.7(1)-2014

população, incorporando-os ao mercado de consumo, impactando na produção dessa grande variedade e complexidade de produtos financeiros. Os milhões de consumidores que estavam à margem do mercado de consumo e de produtos financeiros até bem pouco tempo, agora tem potencial, poder e vontade de experimentar o que antes estava cerceado para as classes A e B.

Entendemos que falta a esse contingente de consumidores, informações e orientações de cunho financeiro, para que tomem suas decisões financeiro-econômicas com discernimento e criticidade. Adiantamos que cabe à Educação Matemática, na ação de seus professores, apresentar nas práticas curriculares discussões de natureza financeiro-econômica, bem como problematizar situações-problemas que tratem de temas com foco nos produtos financeiros e as consequências de seu consumo.

A partir desse quadro e, segundo este mesmo ideário discursivo na voz de seus interlocutores, se faz necessário habilitar os indivíduos, para que aprendam a lidar com tais produtos, tornando-os capazes de consumi-los de modo mais efetivo e crítico.

As decisões financeiras que teremos que tomar ao longo da vida, ainda sob a mesma ótica discursiva, serão facilitadas, cremos assim, se dispusermos de informações adequadas sobre os produtos financeiros. Este, resumidamente, é o quadro discursivo que nos informa sobre a pertinência do desenvolvimento de uma Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), no caso brasileiro.

A lógica vigente parece ser a de que, como há um número maior de potenciais indivíduos-consumidores, devem existir produtos de várias naturezas, inclusive, produtos financeiros para o seu consumo. Entretanto, este não é o único, nem o mais importante sentido a ser considerado, pois o capitalismo de consumo possui dentre suas características, a produção de consumidores e o consumo de produtos, antes mesmo dos produtos terem suas necessidades ou utilidades estabelecidas.

Com relação ao capitalismo de consumo, queremos dizer, que em termos gerais se refere ao excesso de orientação ao consumo das pessoas, inclusive com

extensão do conceito e ideia de *mercadoria*, que neste novo cenário é levado a setores, segmentos e processos sociais, nunca antes, pensados desta maneira. Quando se fala "mercado educacional", entendemos que seja um bom exemplo disso.

Esta perspectiva, já destacada por Milton Santos, resulta que, “atualmente as empresas hegemônicas produzem o consumidor antes mesmo de produzirem os produtos. Um dado essencial do entendimento do consumo é que a produção do consumidor, hoje, precede a produção dos bens e dos serviços” (SANTOS, 2003, p.48). Assim, como há um contingente maior de potenciais indivíduos-consumidores de produtos financeiros, seria necessário criar produtos para o seu consumo e vice-versa. Admite-se assim, a existência de produtos e de demandas para esses produtos, antes mesmo de seus indivíduos-consumidores (KISTEMANN JR., 2011).

A PESQUISA E O VIÉS CRÍTICO ESCOLHIDO

Em nossa revisão de literatura, encontramos dois outros trabalhos sobre o tema, de um tipo de literatura conhecida como autoajuda financeira. Desse modo, o conjunto de documentos selecionados compôs-se: da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) do Brasil, o Plano Nacional de Formação Financeira (PNFF) de Portugal, Plan Nacional de Educación Financiera (PNEF) da Espanha, dois textos (Livros) sobre autoajuda financeira além de documentos da OCDE. Fizemos ainda várias consultas aos sites de instituições bancárias, da própria OCDE e das Estratégias Nacionais sobre o tema da Educação Financeira.

Buscamos, por meio de nossas análises e interpretações críticas, trazer subsídios para a prática na sala de aula de Matemática que proporcionem professores e estudantes como indivíduos matematicamente críticos, ativos, questionadores e reflexivos.

Explicitamos o que entendemos por consumir algo de forma crítica, ou quando procedemos uma análise crítica ou acerca da palavra crítica em contextos de nossa fala. A palavra *crítica* descontextualizada e sem referenciais que a

sustentem pode assumir diversas conotações. Desse modo, tomaremos a palavra crítica, bem como seu significado em dois referenciais.

A utilização da expressão *análise crítica* deve remeter o leitor à ideia de que estamos cuidadosamente envolvidos na tarefa de desvelar possíveis indicações nos documentos que não estejam abertamente anunciadas. Nesse sentido, buscamos ir além do registro e explicitar as reais intenções, as estratégias presentes no PLEF.

Além disso, a utilização do termo “crítica” a adjetivar nossa investigação, pode ser descrita pela perspectiva construída por Ole Skovsmose, e que pode ser compreendida como descrição de uma situação que poderia nos levar a direções diferentes, quanto a seu entendimento e a suas consequências. Daí crítica é nossa análise, por representar uma das plausíveis leituras sobre este processo. Mais ainda. “Crítica” pode aqui também ser tomada em termos da referência da Análise de Discurso Crítica, devidamente apresentada no corpo deste texto, que utilizamos analisar estas propostas em Educação Financeira.

Paiva e Sá (2011) asseveram que a busca de conhecimentos, numa visão crítica, conforme preconizada por Skovsmose (2001, 2007, 2008), é necessária enquanto metodologia, pois do contrário, as pessoas podem até aprender e se sentirem bem, mas, provavelmente, não serão capazes de usar esse conhecimento na solução de seus problemas e na transformação da sociedade.

Em suma, para o abrangente contexto de nossa investigação, adotamos a concepção de Skovsmose (2008) ao afirmar que, ao sermos críticos estaremos analisando e buscando alternativas para solucionar conflitos ou crises com as quais nos deparamos no cotidiano. Para desenvolvermos competência crítica, de acordo com Skovsmose (2008), deveremos saber como e onde buscar essas alternativas.

Estamos preocupados e nossa preocupação vai ao encontro das palavras de Skovsmose (2007 apud PAIVA e SÁ, 2011), quando este explicita

Eu estou interessado no possível papel da educação matemática como um porteiro, responsável pela entrada de pessoas, e como ela estratifica essas pessoas. Eu estou preocupado com todo discurso que possa tentar eliminar os aspectos sociopolíticos da educação matemática e definir obstáculos de aprendizagem, politicamente determinados, como falhas pessoais. Eu estou preocupado a respeito de como o racismo, sexismo, elitismo poderiam operar na

educação matemática. Eu estou preocupado com a relação entre a educação matemática e a democracia (SKOVSMOSE, 2007, p. 176)

Nesse sentido, nossa investigação buscou, por meio da análise crítica de documentos, propiciar ao professor de Matemática, mas não só a esse profissional e nosso produto educacional cumpre essa tarefa, práticas, nas salas de aula de matemática, com discussões relativas aos temas inerentes à Educação Financeira, entendendo o papel crítico da Educação Matemática, na ação dos professores de Matemática, ambicionando:

- Um ensino de conteúdos matemáticos de cunho financeiro-econômico que reifiquem a Educação Matemática Crítica possibilitando aos sujeitos envolvidos, por meio de ambientes ou cenários de aprendizagem, a análise crítica de situações-problema, transcendendo o ensino neutro e propiciando questionamentos dos porquês, como, para quê e como se apoderar-se de determinados conteúdos matemáticos e utilizá-los com preconizado por Freire, entendendo a dimensão política do ato de aprender e emancipar-se com cidadão;
- Problematizar juntos aos educadores matemáticos que lecionam desde as séries iniciais até o curso superior, temas que desmistifiquem o fato de a Matemática ter sempre a palavra final, ou conforme denomina Skovsmose (2007), alertar para a Ideologia da Certeza na Matemática. Ir além, e explicitaremos mais à frente, o que propõem as Propostas de Educação Financeira entendendo que os conteúdos de Matemática (financeiro-econômicos) devem ser problematizados e servir para criar condições efetivas favorecedoras da reflexão e questões da sociedade de consumo em que nos inserimos;
- Compreender a importância da Matemática na tomada de decisões econômicas, transcendendo a mera manipulação de fórmulas nos conteúdos financeiros, de modo que os problemas matemáticos abordados tenham significado para o aluno e carecem estar alinhavados em práticas sociais, articulados a dimensões da cultura individual e social;
- Oferecer uma alternativa ao modelo tradicional de ensino de Matemática (Financeira) que, ao contrário dos pressupostos defendidos por Skovsmose

(2001) e Frankestein (2005), proporciona práticas de aprendizagem coroadas pela passividade e alienação discente, levando os alunos a dominarem algoritmos e a perderem sua capacidade de avaliação crítica.

Alro e Skovsmose (2006) afirma que “nós professores precisamos ousar, realizando mudanças que permitam a sua saída da ‘zona de conforto’ assumindo a ‘zona de risco’”. Com a atuação na ‘zona de risco’ temos como contribuição que estudantes e docentes reflitam, incorporando às suas práticas e perspectiva de uma educação matemática de dimensão crítica, ciente do relevante papel sociopolítico dessa Educação, defendida ao longo de nossa pesquisa.

A PROBLEMÁTICA ABORDADA NESSA PESQUISA

Com o olhar voltado ao contexto descrito anteriormente, desenvolvemos uma pesquisa documental sobre Planos Nacionais de Educação Financeira. Com relação à abordagem, a pesquisa apresenta características de natureza qualitativa e quantitativa, conforme fica explícito no corpo da dissertação e, em vários momentos nesse artigo, quando apresentamos as asserções e os números que embasam muitos dos argumentos apresentados.

A hipótese que nos guiou ao longo da investigação, resultado da análise dos documentos, é de que há um *Processo de Legitimação da Educação Financeira* (PLEF) que, preliminarmente, pode ser compreendido como conjunto de discursos favoráveis ao desenvolvimento curricular da Educação Financeira, mas que a despeito da intenção, anunciada, tem o efeito discursivo, entendemos e nos preocupamos com esse efeito, de potencializar a capacidade dos indivíduos de consumir produtos financeiros promovendo, fundamentalmente, a constituição de consumidores de produtos financeiros.

E ainda, que há a possibilidade de que a proposta de inserção da Educação Financeira, nos currículos matemáticos escolares, seja um processo paralelo de *empowerment* à Educação Financeira pela Matemática, o que é justificado pela característica dessa disciplina escolar, de ser uma “linguagem de poder” e possuir “poder formatador”.

Borba e Skovsmose (2001) identificaram a visão geral da Matemática como pura, perfeita, inquestionável (os números e dados não mentem) e infalível dentro da Ideologia da Certeza. Tal ideologia está implícita e se vê fortalecida por discursos relativos ao irrefutável poder das aplicações matemáticas e, como consequência, o empoderamento (*empowerment*) dos indivíduos que compreendem a gramática matemática com suas regras e peculiaridades.

Benneman e Allevatto (2012) enfatizam que nas investigações de Ole Skovsmose por *empowerment* pode-se entender: dar poder ao sujeito, dinamizar suas potencialidades, munindo esse sujeito de poder para agir, fortalecer, potencializar, conferir autonomia e se autocapacitar.

Em nossa investigação, entendemos que discussões sobre o PLEF podem contribuir para dar poder (*empowerment*) aos professores e estudantes na interpretação crítica e adequação das propostas de Educação Financeira na sala de aula de Matemática. Ainda, vislumbramos que de posse desse poder, cada professor possa propiciar o desenvolvimento em seus estudantes de uma competência democrática, ou seja, uma competência necessária a todos os cidadãos que se tornam capazes de ler a realidade que os cerca, agir, discutir e interferir criticamente nas decisões das autoridades políticas.

Para Skovsmose (2007), a competência democrática é uma capacidade humana potencial que pode ser desenvolvida e refere-se à capacidade de analisar a influência de modelos na sociedade, como os apresentados no PLEF e nos documentos de Educação Financeira analisados em nossa investigação. Ressaltamos que essa competência não se refere tão somente ao conhecimento tecnológico capaz de modelar, mas sim refere-se a uma atitude crítica em relação aos pressupostos que sustentam esses modelos que definem rotinas às quais somos inseridos e submetidos, bem como suas influências e efeitos na atual sociedade de consumo.

A modalidade de Mestrado Profissional sugere que, ao final de sua pesquisa, além da dissertação, exiba-se um “Produto Educacional” que tenha uma aplicação para a comunidade escolar e para a sala de aula de Matemática. Nesse caso, construímos como fruto de nossa pesquisa, um documento de orientação a professores, sobretudo professores de Matemática.

Com isso, pretendemos trazer para o campo de discussão próprio da Educação Matemática, a reflexão sobre a Educação Financeira, dado que, já em alguns municípios brasileiros, alguns professores (de Matemática, principalmente) estão participando do desenvolvimento de projetos pilotos e propostas já concretizadas de Educação Financeira. Assim agindo, pretendemos também sinalizar para importância das investigações em Educação Matemática sobre o referido tema, o que pode, em longo prazo melhorar, significativamente, a qualidade da participação crítica de nossos professores nestes projetos. Enfatizamos que o propósito é deslocá-los de uma posição de multiplicadores para outra, em que figurem com maior criticidade.

Diante desse contexto, vários pressupostos da Educação Matemática Crítica que detalhamos anteriormente para embasar nossas escolhas, se tornou a perspectiva pela qual pretendemos envolver Educadores Matemáticos e Professores de Matemática, chamando-os atenção para o fenômeno da Educação Financeira e para o processo de *empowerment* que se encontra em desenvolvimento. E, desse modo, reafirmamos que a relevância do olhar que hora desenvolvemos, perspectivado pela Educação Matemática, está em que a tarefa de educar, financeiramente, os indivíduos, parece desenhar-se como que afeita às atividades próprias do Professor de Matemática e esteja inserida nos currículos de Matemática, por meio de projetos, transversal ou interdisciplinarmente.

A Educação Financeira envolve e materializa o que poderíamos chamar de “privatização dos conteúdos programáticos”, algo que se refere à preocupação, que nos parece pertinente, de Apple (apud LINS, 2004, p. 116), sobre que talvez a discussão (curricular) deva se deslocar da pergunta: “que conhecimento deve estar no currículo?” para: “o conhecimento de quem deve estar no currículo?”. Caberá então perguntarmos: “A quem interessa educarmos financeiramente os indivíduos?”.

As referências teóricas que utilizamos em nossa pesquisa, além da já sinalizada Educação Matemática Crítica que tem como importante nome Ole Skovsmose, residem ainda nas ideias de Zigmunt Bauman, com seu olhar crítico sobre o fenômeno da transformação das pessoas em mercadorias, em Norman Fairclough para a análise dos discursos – presentes nas propostas de Educação Financeira, Michel de Certeau com os conceitos de *estratégias e táticas*, como modo

de proceder à leitura dos documentos concebendo-os como *estratégias* e, por fim, André Cellard como metodologia de pesquisa em documentos. Há ainda uma série de autores que nos auxiliaram na descrição do contexto de produção dos documentos - objetos de pesquisa - mas cuja indicação se dará na sequência deste artigo.

Como indicações de pesquisa, expressão que na ocasião preferimos utilizar em substituição a conclusões de pesquisa, podemos dizer que está em curso o que chamamos de Processo de Legitimação da Educação Financeira (PLEF). E de que esses documentos constituem-se em *estratégias*, no sentido posto por Michel de Certeau, orientam-se para a constituição de indivíduos-consumidores de produtos financeiros e, desse modo, para a elevação da Educação Financeira como um bem/valor também a ser consumido.

De modo arquitetado as Estratégias Nacionais de Educação Financeira, e, portanto o PLEF, tem em sua gênese uma única e fomentadora instituição: a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), instituição que institui uma prática (neo) liberal, orientada aos mercados financeiros e em favor do capital. Paralelamente, está sinalizado dentro deste processo outro, de *empoderação* da Educação Financeira pela Matemática. Tal fato põe no centro da discussão, a atividade do(a) professor(a) de Matemática e a pertinência desse investigação, como forma de refletir criticamente com Professores e Educadores matemáticos sobre este cenário.

A INVESTIGAÇÃO E OS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa foi construída tendo como suporte as discussões e outros trabalhos de investigação no interior do GRIFE/UFJF (Grupo de Investigações Financeiro-Econômicas em Educação Matemática). O GRIFE/UFJF tem como tema principal a Educação Financeira, preferencialmente, perspectivada por uma das várias tendências e concepções da Educação Matemática, na qual podemos destacar a Educação Matemática Crítica. O GRIFE, grupo de pesquisa liderado pelo educador matemático Marco Aurélio Kistemann Jr. (UFJF), tem como tema principal

a Educação Financeira e desenvolve investigações focadas, sobretudo, na formulação de atividades pedagógicas na interface Matemática/Educação Financeira. Tem também como referência teórica, além da Educação Matemática Crítica, o Modelo dos Campos Semânticos e Zigmunt Bauman.

Seguimos a orientação metodológica de Cellard (2008) para pesquisa documental, centrando assim atenção à escolha dos documentos a serem analisados. De acordo com esse autor, o primordial é que o historiador, pesquisador, esteja atento ao contexto sócio-global de produção dos documentos no qual foram produzidos e onde se localizam seus autores e aqueles a quem foram destinados.

Para Cellard “não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever.” (CELLARD, 2008, p.300).

Perspectiva que reafirma ao dizer ainda que

Parece, efetivamente, bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não) de um texto, quando se ignora tudo sobre aquele ou aqueles, que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem. É muito mais fácil dar a entender que é a “sociedade” ou o “Estado” que se exprime por meio de uma documentação qualquer. (CELLARD, 2008, p.300, grifo nosso)

Descreve ainda André Cellard (2008, p.304), como tarefa do pesquisador, a iniciativa de desconstruir o documento, “*triturar seu material à vontade*” e depois proceder “*a uma reconstrução, com vistas a responder ao seu questionamento.*”.

Considerar que existem interesses *confessos ou não* e que o caminho mais fácil deve ser assumir a “*fala*” de um documento como que representativo da sociedade ou do Estado, retrata exatamente o *modus operandi* de uma dada orientação ideológica. O que está em questão, nos trechos destacados, é o que a Análise de Discurso Crítica (ADC) nos informa, quando trata das características ideológicas em discursos.

Na perspectiva da ADC, em nossa pesquisa abordada a partir de Norman Fairclough, um dos modos pelos quais o discurso age é descrito pelo fenômeno da Legitimação - um modo de confirmar uma relação de dominação - que por sua vez pode ocorrer por dois outros modos: *universalização*, quando “interesses específicos

são apresentados como interesse geral”, ou “naturalização” de discursos particulares como se fossem universais.

Esta referência nos ajudou a olhar para os extratos de textos concebendo-os como discursos. As preocupações de Fairclough estavam em:

Como o discurso é moldado por relações de poder e ideologias e os efeitos construtivos que o discurso exerce sobre as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, nenhum dos quais é normalmente aparente para os participantes do discurso. (FAIRCLOUGH, 2001, p.31).

Da ADC e das contribuições de Fairclough tomamos emprestado à concepção de discurso como uma forma de interpelação dos sujeitos sociais, mas também como transformação (perspectiva agregada por Fairclough). Além disso, assumimos para a análise dos documentos os efeitos constitutivos dos discursos que podem ser traduzidos em termos das três indicações:

- (i) O discurso é socialmente construtivo, constituindo os sujeitos sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença, e o estudo do discurso focaliza seus efeitos ideológicos construtivos;
- (ii) A análise de discurso preocupa-se não apenas com as relações de poder no discurso, mas também com a maneira como as relações de poder e a luta de poder moldam e transformam as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição;
- (iii) A análise de discurso cuida do funcionamento deste na transformação criativa de ideologias e práticas, como também do funcionamento que assegura sua reprodução.

O percurso da nossa investigação nos levou a processar apenas em parte esta última perspectiva (iii), dado que, pelo tipo de pesquisa (documental), pudemos apenas analisar o que era proposto pelos discursos sobre a Educação Financeira. Essa prática foi assim caracterizada, e assim pretendemos que permaneça, como inteiramente voltada para constituição de indivíduos-consumidores de produtos financeiros, estabelecendo condutas e inferindo comportamentos. São *estratégias*, tal como define Michel de Certeau.

Assim longo da investigação, assumimos a postura de análise das Estratégias de Educação Financeira, a partir dos conceitos de *táticas* e *estratégias* tal como expõe Certeau (2008).

Para este autor, ao qual chegamos por intermédio de Fábio Josgrilberg, que representou em nossa pesquisa um verdadeiro intérprete dos conceitos de Michel de Certeau, *táticas* e *estratégias* “não são termos opostos, mas dois aspectos de um único tema, extremamente complexo: a organização dinâmica de uma sociedade”.

O primeiro termo (*estratégias*) descreve uma série de procedimentos e ligados a posições de poder, enquanto que o segundo (*táticas*) retrata a perspectiva de arranjos diversos que subverteriam a lógica de operação do primeiro. Quanto às *estratégias* e *táticas*, esclarecemos que todos os extratos apresentados em nossa investigação são *estratégias*.

Para Certeau, sob nossa interpretação e redação, uma *estratégia* se traduz em termos de uma orientação de conduta que define como as pessoas devem se comportar, numa dada prática social. Daí as prescrições dos documentos sobre como as pessoas devem ser educadas financeiramente, serem em nossa análise tratadas como *estratégias*.

A partir daqui entra em cena o que chamamos de *asserções*, que se constituem no modo como procedemos para apresentar e desvelar as referidas *estratégias*.

No percurso da análise documental, caracterizamos extratos de textos destes documentos como *estratégias* dado que se filiam, ainda que esta intenção não seja anunciada, aos interesses de instituições capitalistas, materializado nas iniciativas, sobretudo, de instituições bancárias.

Nas *estratégias* analisadas em nossa investigação documental, fica claro o papel dessas instituições financeiras e bancárias que em parceria com o Estado, vem desenvolvendo propostas curriculares de Educação Financeira. São *estratégias* do capital, iniciativas neoliberais de produção/constituição de consumidores de produtos financeiros.

Saito (2011) nos informa que em instituições, como o Bank of America, Citibank e Chase, o interesse pelo assunto vem crescendo. De acordo com

Worthington (apud SAITO, 2011), em 2003, por exemplo, cerca de 98% dos bancos norte-americanos financiaram projetos de educação em finanças pessoais, e 72% desenvolveram os seus programas com o intuito de capacitar os jovens, evitando que estes tenham problemas de ordem financeira. Estas instituições, por sua vez, estão diretamente ligadas à emergência e a natureza do cenário que se convencionou chamar de *financeirização do capital*.

Antes de prosseguirmos é preciso esclarecer que estamos utilizando uma mesma palavra (estratégia) com sentidos distintos a depender da parte do texto, em que aparece. Desse modo resolvemos grafá-la: Estratégia (s) quando estivermos nos referindo às propostas oficiais sobre Educação financeira, selecionadas para análise; *estratégia* (s) quando nos referirmos ao conceito de Michel Certeau e estratégia simplesmente, quando o sentido for aquele dos dicionários de um modo geral.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Dos documentos analisados destacamos trechos aos quais chamamos de “extratos de textos” pelo simples fato de que eram deles (textos) retirados e procedemos à análise seguindo o repertório sugerido por Cellard (2008).

Escolhemos não ter uma questão fechada de investigação, ao menos, no sentido tradicional de pesquisa, mas a preocupação com um conjunto de discursos sobre a Educação Financeira que estavam (e continuam) num processo para constituí-la como conteúdo curricular, fazendo indicações (em alguns casos) de que a tarefa de tratar deste tema deveria ser da disciplina Matemática. Mais do que isso, além de não encontrarmos trabalhos desenvolvidos por educadores, os projetos em desenvolvimento colocavam (e assim permanecem) professores apenas como multiplicadores de tais iniciativas.

Mesmo sem uma questão de investigação, algumas indagações serviram, é claro, para orientar nossa pesquisa. Seja como for, foram nossas guias as seguintes questões:

- Como se desenvolve este processo de Legitimação da Educação Financeira? E, de modo mais específico, como a Educação Financeira se insere na prática Escolar?;
- Quais os atores envolvidos nesse processo de Legitimação e inserção? Educadores Matemáticos estão envolvidos neste processo? Que papel devem desempenhar os Educadores Matemáticos;
- Há um papel pré-estabelecido para a Matemática neste processo?

Cabe ainda fazermos uma breve consideração, esclarecendo ao leitor que a inserção considerada nestas questões, refere-se na verdade a um processo que ainda está em andamento. Com esta última questão, chegamos à contribuição da Educação Matemática Crítica dado que envolve, em alguma medida, o currículo de Matemática, bem como a atividade do professor.

Reiteramos que a Educação Matemática Crítica é a perspectiva pela qual pretendemos envolver Educadores Matemáticos e Professores de Matemática, chamando-os atenção para fenômeno da Educação Financeira e para o processo de *empowerment* que pode estar em desenvolvimento. E, desse modo, reafirmamos que a relevância do olhar que ora desenvolvemos, perspectivado pela Educação Matemática, está em que a tarefa de educar financeiramente os indivíduos, parece desenhar-se como que afeita às atividades próprias do Professor de Matemática.

A Educação Financeira ou o processo de sua introdução curricular envolve e materializa o que poderíamos chamar de “privatização dos conteúdos programáticos”, algo que se refere à preocupação, que nos parece pertinente, de Apple (apud LINS, 2004, p. 116), sobre que talvez a discussão (curricular) deva se deslocar da pergunta “que conhecimento deve estar no currículo?” para: “o conhecimento de quem deve estar no currículo?”. Caberá então perguntarmos: A quem interessa educarmos financeiramente os indivíduos nos moldes em que esta é proposta nos documentos?

O processo de introdução da Educação Financeira no currículo escolar, ainda não sedimentado no Brasil, é tema que se harmoniza com nossas preocupações sobre a democracia, dado que a Escola é o *locus* potencial e privilegiado, para o desenvolvimento de práticas, hábitos e competências democráticas. É nesse

sentido, que Skovsmose (2001, p.78) considera que “na sociedade da informação a habilidade de coletar, sistematizar e usar a informação parece ser o veículo para o desenvolvimento social e, simultaneamente, torna-se uma fonte de poder”.

Como a Matemática está na base do desenvolvimento tecnológico que, por sua vez dá sustentação à sociedade de informação, entendemos que a alfabetização (financeira) matemática forneceria importantes instrumentos aos indivíduos no desenvolvimento de competências democráticas, uma forma de dar poder (*empowerment*) aos indivíduos.

Por outro lado, a Matemática pode, concordamos com Skovsmose (2001), “formatar a sociedade”, dado que “pode ser vista como parte de um processo de desenvolvimento de sistemas” (p. 98). O que significa dizer, que a linguagem matemática carrega, também e paradoxalmente, o *status* de intérprete da verdade, além de ajudar a descrever de modo algorítmico, formas de condutas e comportamentos.

Ao mesmo tempo, de acordo com Bauman (2008) estamos nos transformando numa *sociedade de consumidores*, o que revela um paradoxo, pois, se por um lado a alfabetização (financeira) matemática pode potencializar nossa capacidade de interferir produtivamente na sociedade, o conhecimento matemático, em direção oposta, está também sendo usado via sistemas informáticos como forma de selecionar consumidores.

Mais do que uma simples conjectura, recorreremos a Bauman e sua contribuição reflexiva sobre uso cada vez mais significativo de sistemas de informação na seleção de melhores consumidores. Este autor reflete sobre esta questão a partir da reportagem do Jornal The Guardian que enunciava: “Sistemas informáticos estão sendo usados para rejeitá-lo de maneira mais eficaz, dependendo de seu valor para a companhia para a qual você está ligando” Bauman (2008, p.10). Com título bastante sugestivo: “Press 1 if you're poor, 2 if you're loaded.”, esta reportagem sugeria, na descrição do *modus operandi* dos sistemas informáticos das empresas, que o consumidor apertasse 1 se fosse pobre ou 2 se tivesse recursos (financeiros). A alusão feita por Bauman sobre esta reportagem tem a intenção de descrever como a tecnologia estaria sendo usada para eliminar aqueles:

“Consumidores falhos” – essas ervas daninhas do jardim do consumo, pessoas sem dinheiro, cartões de crédito e /ou entusiasmo para compras, e imunes aos afagos do marketing. Assim, como resultado da seleção negativa, só jogadores ávidos e ricos teriam a permissão de permanecer no jogo do consumo. (BAUMAN, 2008, p.11)

Na frase extraída da referida reportagem: “Computer systems are being used to snub you more effectively, depending on your value to the company you're calling.”, podemos de modo análogo ao que fez Skovsmose (2001), substituir, porém mantendo o valor original, a expressão “*Computer systems*” por “Matemática”. O resultado, traduzido seria: A Matemática está sendo usada para desprezar você, dependendo do seu valor para a companhia para a qual está ligando.

De volta ao que apenas indicamos no início deste artigo, ressaltamos que a relevância de um trabalho desta natureza está apenas na tentativa de agregar a este *Processo de Legitimação* que está em operação, elementos que impliquem às práticas de professores e também educadores matemáticos, respectivamente, mas não exclusivamente, dois resultados: maior criticidade ao lidar no ambiente de escolar com propostas já consolidadas de educação financeira, com parâmetros já definidos sobre o significado de educar financeiramente nossos alunos.

Nesse sentido talvez uma pergunta motora de práticas alternativas possa ser: “O que significa educar financeiramente um indivíduo?”, e que o cenário de nossas pesquisas em Educação Matemática se envolva ao tema da Educação financeira para que possamos acumular discussão e conhecimento, melhorando a médio ou longo prazo a qualidade de participação de nossos professores nestas Estratégias que sugerem, e isto, em curto prazo, consolidar-se em propostas pedagógicas em nossas escolas.

A produção de um Produto Educacional, ao final de nossa pesquisa, constitui uma exigência da modalidade de mestrado profissional. Em nosso caso, produzimos um texto com orientações voltado a professores, também de matemática. Na verdade, nosso Produto Educacional, muito mais do que o texto constituído para este fim, talvez seja materializado por nossa postura pedagógico-profissional que ganhou novo ímpeto, tanto assim que constituímos uma atividade com o uso da Rede Social do *facebook*, criando um Grupo de Estudos sobre Educação Financeira

(GEEFin), num projeto pedagógico ainda em construção que ocorre a partir de 2013 em uma escola da rede pública municipal em Juiz de fora.

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DOS DOCUMENTOS

Ao longo da investigação, o contexto de produção dos documentos foi descrito como aquele em que figura (ou prevalece) o capitalismo de consumo e o capitalismo financeirizado. Com estas expressões esperamos indicar suas principais características pinçadas a partir de várias referências.

Seguindo a postura de cuidado com cada trecho de nossa escrita necessitamos, mais uma vez, esclarecer que o olhar constituído sobre este contexto foi desenvolvido a partir de autores que não trataram necessariamente, nas obras consideradas, do tema do capitalismo de consumo ou financeirizado, nem tão pouco se ocuparam da Educação Financeira. Debruçaram-se sobre a contemporaneidade, descrevendo as características de modelos paradigmáticos, essencialmente voltado aos aspectos financeiro-econômicos.

Para Touraine (2007),

*A inquietude, e mesmo a angústia, que nascem da perda de nossos pontos de referência habituais, são acentuados ainda mais pela onipresença de critérios de julgamentos econômicos que não correspondem absolutamente a uma intensidade da demanda, mas criam-na através das opções feitas por aqueles que tomam as decisões econômicas de manter, num nível muito baixo, ou ao contrário, elevado, o preço da maior parte dos produtos. **A ideia tradicional de que o preço de um produto depende da oferta e da procura aplica-se cada vez menos. E entre os produtos criados pela publicidade pela propaganda ou pelas políticas de guerra figuram as imagens de nós mesmos e de nossa subjetividade. De forma que temos a sensação de perder toda a distância toda independência em relação a construções na realidade ideológica, que determinam tanto nosso olhar quanto os objetos que olhamos.** (TOURAINÉ, 2007, p.11, grifo nosso)*

O contexto sócio-global em que tais iniciativas se desenvolvem pode ser descrito em termos do que se convencionou chamar-se de *financeirização do capital*. Este fenômeno é relevante para a construção do cenário em que emergem

os documentos, suporte para a pesquisa aqui apresentada. Foi considerado a partir de algumas contribuições, pinçadas do trabalho dissertativo de Ilan Lapyda (2011) intitulado: *A financeirização no capitalismo contemporâneo: Uma discussão das teorias de François Chesnais e David Harvey*. Esse trabalho foi um achado interessante, porque nos permitiu abordar ainda que importantes visões sobre um tema que nos é relevante.

Foi por intermédio de Lapyda, que chegamos às características do atual contexto financeiro-econômico que justifica discussões e práticas em educação financeira, qual seja,

Aumento exponencial das transações tanto em termos absolutos, como em relação às atividades produtivas; a liberação e desregulamentação de mercados e das atividades financeiras em todo mundo; o surgimento de novos agentes e instituições ligadas às finanças. (LAPYDA, 2011, p.7).

Ainda Lapyda (2011) nos apresenta, além disso, um estudo que indica que:

Para um estoque de ativos financeiros em torno de US\$ 12 trilhões de dólares e um PNB mundial de US\$ 11,8 trilhões de dólares, (relação de 1,02) em 1980, chega-se em 2006 a um estoque de ativos financeiros de US\$ de 167 trilhões e um PNB US\$ 48,8 trilhões (relação de 3,42). Ou seja, em 26 anos, o PIB mundial cresceu 314% (4,1 vezes o que era) enquanto a riqueza financeira mundial cresceu 1292% (13,9 vezes o que era).” (LAPYDA, 2011, p.107)

A análise realizada nos permitiu imprimir ou descortinar algumas características do contexto de financeirização, como constituintes do que chamamos, no percurso da pesquisa, de Processo de Legitimação da Educação Financeira (PLEF). Tal processo se constitui de discursos ideológicos em favor do capital financeiro. São expressos em extratos de textos, *asserções* como chamamos na pesquisa e que tem o escopo de desvelar a orientação ideológica presente nestes discursos.

Primeiro o que nos permite dizer que há um Processo de Legitimação em Educação Financeira (PLEF) em desenvolvimento é justamente a leitura que fazemos deste contexto contemporâneo, em que a Educação Financeira parece se consolidar como uma prática necessária aos indivíduos. Durante a escrita da dissertação nos indagamos se não estaríamos também discursivamente criando,

pelo mesmo recurso de uso de uma posição ideológica, uma caracterização negativa desta prática em exame.

Contudo este problema sempre permanecerá dado que os significados produzidos sobre os textos de nossas escritas caberão, em última análise, aos leitores. E dessa forma não fizemos nada mais do que expressar sim uma leitura plausível sustentada pelo que extraíamos dos textos. Ou seja, eram os documentos que nos informavam.

Este processo foi descrito como movido por um interesse global da OCDE em racionalizar as condutas pelo mundo afora em termos dos modos como os indivíduos-consumidores devem se educar financeiramente, inclusive pela constituição de princípios básicos a serem adotados pelos países que assim manifestassem interesse, na construção de suas propostas.

DISCURSOS: OS EXTRATOS DE TEXTOS E O PAPEL DAS ASSERÇÕES

Como primeira tarefa, nesta parte do texto, sentimos a necessidade de esclarecer que embora tenhamos utilizado ao longo da pesquisa e, portanto, da escrita deste texto, considerações pautadas em dados quantitativos como vimos, nos sentimos plenamente envolvidos numa investigação de natureza qualitativa.

Acreditamos ser relevante a utilização, não de modo exclusivo, de dados estatísticos apenas para indicar possíveis tendências de comportamento, sejam das pessoas ou de instituições. Mesmo porque caminhamos para além desta caracterização estatística, analisando a natureza destes discursos das instituições bancárias, que se referem aos momentos em que utilizamos este tipo de informação.

É desse modo que defendemos que esta postura, de usar dados quantitativos em meio a uma investigação qualitativa, é procedimento legítimo que segue, a título de exemplo, a entendimento descrito por Bogdan e Biklen quando afirmam que:

Embora os dados quantitativos recolhidos por outras pessoas (avaliadores, administradores e outros investigadores) possam ser convencionalmente úteis tal como foram descritos, os investigadores qualitativos dispõem-se à recolha de dados quantitativos de forma crítica. Não é que os números por si não

tenham valor. Em vez disso, o investigador qualitativo tende a virar o processo de compilação na sua cabeça perguntando-se o que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam. [...] Os investigadores qualitativos são inflexíveis em não tomar os dados quantitativos por seu valor facial. (BOGDAN e BIKLEN apud BORBA, 2004, grifo nosso)

A análise que se segue é a tentativa de evidenciar aquilo que julgamos se apresenta de modo opaco nos documentos. São análises qualitativas em oposição aos dados quantitativos, apresentados em outras partes de nossa escrita. Isto apenas para não deixar dúvidas quanto à natureza de nossa investigação.

As asserções, tal como definimos em nossa pesquisa documental, são discursos, sobre Educação Financeira, extraídos dos textos selecionados para a análise.

As asserções descrevem prescrições *estratégicas, discursivas* que tem como objetivo elevar a Educação Financeira, tal como se apresenta, ao status de um bem/valor a ser consumido pelos indivíduos e que operam, em favor do capital. Elas ajudariam a compor o que estamos chamando de Processo de Legitimação da Educação Financeira (PLEF).

A escolha da palavra *asserção* para identificar a presença ideológica nos discursos sobre Educação Financeira se refere a seu significado. No dicionário, *asserção* tem como significado: Afirmação, proposição que se tem como verdadeira: os fatos justificaram-lhe as asserções.

Uma afirmação põe em questão a necessidade de refletir sobre sua adequação, sobre sua natureza. O que por sua vez nos remete a pensar que quando fazemos uma afirmação, provavelmente acreditamos ter legitimidade para tal comportamento. Chegamos assim que “afirmação” se relaciona com “legitimidade”. Legitimidade por sua vez deve estar referida ao contexto de sua produção. O que é legítimo em um dado contexto (“digno de ser...”), pode não ser em outro.

Nesse comenos, a utilização da palavra *asserção*, dentro do que estamos chamando de Processo de Legitimação da Educação Financeira (PLEF) tem o escopo traduzir (ou desvelar), em termos de uma orientação ideológica, uma dada enunciação documental.

As *asserções* (que são os extratos de textos, ou ainda os discursos) foram categorizadas em: (i) *asserções legais*, (ii) *asserções neoliberais*, (iii) *asserções capital-trabalho* e (iv) *asserções financeiras*. Nosso objetivo foi adequar o conceito aos contornos que os discursos assumiam em cada parte dos documentos.

Quando da análise de algumas Estratégias de Educação Financeira, percebemos que a forma estabelecida para o trato desta temática nos sistemas escolares variou bastante. Entretanto, percebe-se que a perspectiva de apresentá-la como responsabilidade do professor de matemática não foi prática isolada.

No caso brasileiro esta perspectiva fez parte do imaginário, sobretudo, do legislador que no processo de introdução da Educação Financeira como prática escolar, ainda em desenvolvimento, vislumbrou a possibilidade de este tema fosse tratado como parte da disciplina de Matemática.

As *asserções* e, de modo específico, as que chamamos de legais, cumprem um papel interessante. Constituem o marco legal para introdução da Educação Financeira a desobstrução necessária, estabelecendo de modo discursivo condutas e comportamentos dos indivíduos nesta prática social; promovendo a desobstrução necessária, para que o capital (através dos produtos financeiros) siga fluxo rumo à valorização e por esse motivo materializam ainda, em operação, o anunciado por Jurgen Habermas como principal função do Estado capitalista, qual seja, a comodificação do capital e do trabalho.

Antes, porém, é preciso considerar que, geralmente, trabalhadores são mantidos com baixos salários e os investimentos em sua qualificação tem o objetivo de adequá-los às necessidades do mercado. Leia-se: melhor rendimento no trabalho se traduz em maior lucro. A Educação Financeira serve também a este propósito e não somos nós quem dizemos.

Em consonância com a leitura que fizemos sobre os discursos em Educação Financeira criamos as figuras das *asserções* categorizando-as, e, portanto os discursos a que correspondem, em: *asserções capitais-trabalhos*, *asserções financeiras*, *asserções neoliberais* e *asserções legais*. Nem todas aparecem nos discursos com a mesma intensidade, nem tão pouco se pode dizer que num mesmo extrato não concorram mais de um tipo de *asserção*.

As que chamamos de **asserções legais**, representam discursos extraídos dos textos e que se destinam a construção do marco legal regulatório (para introdução curricular ou não da Educação Financeira) nos países em que são desenvolvidos os Planos Nacionais de Educação Financeira. No caso, os documentos analisados em nossa investigação foram: ENEF (Brasil), PNEF (Espanha), PNFF (Portugal).

Nesse comenos, tais *asserções* (discursos) surgem também em textos de literatura de autoajuda financeira, revisados em nosso trabalho, e em outros documentos pesquisados.

Os primeiros extratos que apresentamos a seguir referem-se ao tipo de asserção que chamamos de *legal*. Tratam como dissemos, de promover o marco jurídico necessário para a implantação da Educação Financeira como prática curricular, no caso brasileiro. As *asserções legais* operam, alimentando um imaginário social coletivo, representado pela intenção do legislador brasileiro, na qual a Educação Financeira se constitui como tarefa própria da disciplina Matemática e, por conseguinte, do professor de matemática.

Referimo-nos à proposição do projeto de lei 3.401 de 2004, de autoria do deputado Lobbe Neto, que criava a disciplina Educação Financeira. O trâmite do projeto, no entanto, avança no sentido de conferir à Educação financeira o status de tarefa da “tradicional disciplina” de Matemática que representamos apenas pelo extrato: “§ 7º o tema da educação financeira integra o currículo da disciplina Matemática. (NR)”. Reiteramos que uma **asserção legal**, discursivamente, reforça um imaginário de vinculação, qual seja da educação financeira como tarefa do professor de matemática.

Este formato, no entanto, não prevaleceu e em sua versão posterior optou-se por atribuir à Educação Financeira um tratamento como tema transversal. Vale registro, mais uma vez com a intenção de descrever parte do imaginário social, apresentar um trecho do conteúdo do parecer, de uma das Comissões pela qual passou o projeto:

O projeto em apreço intenta operar essa atualização mediante a inclusão, nos estudos de Matemática, de um tema indispensável ao cotidiano dos estudantes e dos cidadãos em geral, a saber, questões de natureza financeira.

(Aserção Legal)

Este extrato do parecer da Comissão de Educação infere ainda que, embora o tema sugerido mereça atenção especial na “tradicional” disciplina Matemática, sua abordagem deve ser *transversal* e *interdisciplinar*. Desse modo, a ideia de transversalidade indica a tentativa de construir uma “ponte” entre os conhecimentos aprendidos e as questões da vida real.

As **asserções neoliberais** se relacionam ao fenômeno do neoliberalismo. O neoliberalismo, por sua vez, envolve um modo de pensar o mundo que teve a sua vertente econômica como a mais desenvolvida, e que pode, apenas didaticamente ser pensado em termos de:

(i) Demasiado valor na liberdade individual;

(ii) Uma inercial orientação das práticas sociais na vida cotidiana aos mercados e/ou sistemas econômico-financeiros.

Assim as **asserções neoliberais** têm o objetivo de desvelar essas orientações nos documentos. Como exemplo temos o extrato de texto do Parecer do Comité Económico e Social Europeu (CESE) que diz,

A educação financeira é, sem dúvida, um aspecto essencial para manter a confiança no sistema financeiro e exercer um consumo responsável de produtos financeiros.

(Aserção Neoliberal)

Neste extrato, identificamos a orientação da prática social da Educação Financeira como forma de manter a “confiança no sistema financeiro”, uma orientação neoliberal.

Os extratos de textos representados abaixo, de autor que está em nossa revisão de literatura, indicam a prescrição discursiva da Educação Financeira como instrumento de comodificação do trabalho. Categorizamos estes discursos como **asserções** do tipo capital-trabalho:

Um problema enfrentado por muitas empresas é o absentéismo, que é um termo usado para designar as ausências dos trabalhadores no processo de trabalho. O problema normalmente é enfrentado pelas empresas com punições e descontos nos salários, fato que complica ainda mais a situação desse trabalhador, gerando insatisfação e queda no rendimento. Assim sempre alerta os empresários com quem converso para o fato de que uma das saídas para

absenteísmo, queda de produção ou mesmo para altos índices de acidente de trabalho é desenvolver a educação financeira.

(Asserção capital-trabalho)

A respeito, eu questiono: como podem as empresas pensar em segurança de seus colaboradores se eles não terão cabeça para utilizar meios preventivos por motivos das questões financeiras? É importante, assim, que se estabeleça um trabalho gradativo de educação financeira, na qual o colaborador adeque seu nível de vida aos seus rendimentos, incluindo neles os sonhos.

(Asserção capital-trabalho)

Há, por fim, a indicação de que a Educação Financeira possa servir inclusive como instrumento para negociação salarial. Essa perspectiva fica representada pela asserção:

Além de reduzir problemas com o trabalhador, a educação financeira fará com que ele perceba que os rendimentos mensais que recebe são suficientes, diminuindo as reclamações.

(Asserção capital-trabalho)

Encontramos este tipo de asserção em outros documentos como o Plano de Formação Financeira (Portugal) e do Plan de Educación Financeira (Espanha). Vejamos:

A avaliação de iniciativas de formação financeira junto de trabalhadores já realizadas noutros países tem demonstrado boa aceitação desses e das próprias empresas, bons resultados em termos de aprendizagem e um contributo positivo para o aumento da produtividade. (PNFF, p.15)

(Asserção capital-trabalho)

Todos estes discursos envolvem o entendimento da Educação Financeira como prática capaz de favorecer ao capital valendo-se de sua apropriação da força de trabalho, ou seja, prescrevem como forma de interferência na relação capital-trabalho, em favor do capital.

As asserções caracterizadas como financeiras operam pela intenção/propósito de incentivar, prioritariamente, o consumo de produtos financeiros.

Alguns discursos envolviam mais de uma asserção. É o que representamos a seguir através de extrato do Plan de Educación Financiera (Espanha):

*Asimismo, contribuye a que familias e individuos puedan ajustar sus decisiones de inversión y de **consumo de productos financieros** a su perfil de riesgo, a sus necesidades y a sus expectativas, lo **que***

favorece la confianza y estabilidad del sistema financiero [...] Y, finalmente, favorece el ahorro , lo que añade liquidez adicional a los mercados de capitales , aspecto clave para la promoción del crecimiento, el empleo y el bienestar social.(PEF)

(Asserções financeiras / neoliberais)

A primeira parte deste extrato (asserção) flexibiliza a necessidade de formatação do produto financeiro, segundo o perfil do consumidor. Isto retrata uma das características da atual sociedade de consumo, em que o mercado se rende ao interesse individual de consumidores sempre objetivando, ao final do processo, maximizar o lucro. Essa característica que certamente potencializa a capacidade do indivíduo consumir (o produto está moldado à sua necessidade-utilidade-desejo) nos permite classificar este extrato (discurso) como uma asserção financeira.

Por outro lado, a segunda parte indica o fim a que se destina essa prática: “confiança e estabilidade do sistema financeiro” e maior liquidez aos mercados de capitais. Representam assim também uma asserção neoliberal.

Outra asserção neoliberal, encontramos no Plano de Formação Financeira (Portugal):

O PNFF tem como missão contribuir para elevar o nível de conhecimentos financeiros da população e promover a adoção de comportamentos financeiros adequados, concorrendo para a estabilidade do sistema financeiro e para o bem estar da população. (PNFF, p.20)

(Asserção neoliberal)

Este extrato carrega a ideia clássica neoliberal da crença na racionalização de condutas econômico-financeiras como suficientes para promover o bem estar (social) da população. Refere-se à submissão aos ditames dos mercados econômicos.

INDICAÇÕES DA PESQUISA

Com essa análise crítica dos discursos sobre Educação Financeira, podemos inferir que há um Processo de Legitimação da Educação Financeira (PLEF) em andamento tendo como principal instituição fomentadora a OCDE. Embora no corpo deste trabalho, tenha recebido praticamente nenhuma menção, esta é a instituição

que está a incentivar a Educação Financeira não apenas entre os Estados membros, mas em vários outros países, como o Brasil. Tanto assim que, em 2012, pela primeira vez, o PISA, um programa internacional de avaliação de estudantes, verificou o nível de educação financeira nos países em que se aplica o teste.

Assumimos que, a despeito dos discursos que seguem em outra direção, este processo tem o objetivo final de promover, seja diretamente ou pela potencialização da capacidade de consumo dos indivíduos, a constituição de indivíduos-consumidores de produtos financeiros.

As considerações desta pesquisa precisam ainda ser descritas a partir de duas perspectivas. A primeira consideração é aquela que nos permitiu, a partir das análises que realizamos inscrever o fenômeno da Educação Financeira e seu processo de legitimação (PLEF), como prática que decorre de uma mudança (ou uma nova fase) no modo de acumulação capitalista e a segunda consideração, é a que se propõe indicar perspectivas para o trato da Educação Financeira nos sistemas escolares, se dirige a professores e educadores de um modo geral, matemáticos ou não.

Começando pela segunda consideração, dado que é apenas indicativa, nossa pesquisa na modalidade de mestrado profissional estabelece como já observamos a constituição de um produto educacional. É neste sentido, que o resultado de nossa investigação culminou com a produção de um o documento disponível em www.ufjf.br/mestradoedumat, destinado a professores e, principalmente, a professores de matemática e educadores matemáticos.

Trata-se de uma iniciativa, resultante da pesquisa, cujo escopo é refletir com educadores os aspectos constituintes do Processo de Legitimação da Educação Financeira (PLEF). Compreendemos que professores, sobretudo de matemática, pelas razões já sinalizadas, não podem participar deste processo apenas como multiplicadores de iniciativas curriculares prontas, com parâmetros já definidos, segundo interesses pouco esclarecidos, sobre o que é educar financeiramente um indivíduo.

Na direção da primeira perspectiva, podemos dizer que a Educação Financeira é um fenômeno, que conforme discutido anteriormente, pode ser explicado pelo que se convencionou chamar-se de *financeirização* do capital que

tem como forma “mais visível” a oferta de produtos financeiros variados e cada vez mais complexos, dado ao avanço da tecnologia. É a oferta, cada vez maior, de produtos financeiros que induz à “necessidade” de educar financeiramente os trabalhadores e nossos alunos.

Sinalizamos também que há a possibilidade de que a proposta de inserção da Educação Financeira nos currículos escolares, seja um processo paralelo de *empowerment* (dar poder) à Educação Financeira pela Matemática, justificado pelas características, dessa última, de ser uma “linguagem de poder” e possuir “poder formatador”, conforme preconiza Skovsmose (2001).

Tais características, de acordo com Skovsmose (2001, p.83), fazem com que a Matemática influencie na realidade ao criar uma “segunda natureza ao nosso redor, oferecendo não apenas descrições de fenômenos, mas também modelos para a alteração de comportamentos”. Skovsmose (2001, p. 84) ainda complementa dizendo que “não apenas ‘vemos’ com a Matemática, nós também ‘agimos’ de acordo com a Matemática”.

O papel crítico que a Educação Matemática deve, segundo como entendemos esta situação, desempenhar frente a este PLEF é fazer parte deste processo refletindo, em suas pesquisas, sobre os possíveis caminhos que esta prática escolar social pode tomar. Do ponto de vista de nossa contribuição, já indicamos isto em outras oportunidades, é importante que qualquer proposta pedagógica sobre Educação Financeira esteja pautada pelo princípio do que estamos chamando, sem ainda termos a exata compreensão do que será de Educação Financeira Solidária. O princípio da solidariedade, portanto, é para se contrapor ao da individualidade que, julgamos, está a impregnar o modo como se desenvolvem tais iniciativas na atual sociedade de consumo.

REFERÊNCIAS

- Alro, H., Skovsmose, O. (2006). Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática. São Paulo: Autêntica.
- Apple, M (1989). Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bauman, Z. (2008). Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias/ Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

- Bauman, Z. (2010). *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Brasil (2011). *Estratégia Nacional de Educação Financeira – Plano Diretor da Enef*. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/legislação/Default.aspx>. Recuperado em: 30-07-2013.
- Benneman, M., Allevato, N. S. (2012). *Educação Matemática Crítica*. Revista Produção do Discurso Educacional Matemático, v. 1 nº 1, pp.103-112.
- Borba, M. C., Skovsmose, O. (2001). *A Ideologia da Certeza em Matemática* In Skovsmose, O. *Educação Matemática Crítica- A Questão da Democracia*. Campinas: Papirus.
- Britto, R. R.(2012). *Educação Financeira: Uma Pesquisa Documental Crítica*. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Matemática. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora.
- Cellard, A (2008). *A análise documental*. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes.
- Coutinho, C. N.(2010). *O estruturalismo e a miséria da razão*. Posfácio de José Paulo Neto. – 2ª.ed. – São Paulo: Expressão Popular.
- Domingo, R. (2008). *Terapia Financeira: A Educação Financeira como método para realizar seus sonhos*. São Paulo: Editora Gente.
- Espanha (2008). *Plan de Educación Financeira 2008-2012*. Comisión Nacional Del Mercado de Valores, Banco de Espanã –Eurosistema. Documento conjunto.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e Mudança Social*. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008(reimpressão).
- Frankenstein, M. (2005) *Educação Matemática Crítica: uma aplicação da Epistemologia do Paulo Freire*. In Bicudo, M.A.V. (Ed.)*Educação Matemática*. São Paulo: Centauro.
- Josgrilberg, F. B.(2005). *Cotidiano e Invenção: os espaços de Michel de Certeau*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Kistemann Jr., M. A. (2011). *Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores*. Rio Claro-SP.
- Lapyda, Ilan.(2011). *Dissertação de Mestrado. A “financeirização” do capitalismo contemporâneo: Uma discussão sobre as teorias de François Chesnais e David Harvey*. Universidade de São Paulo-USP, São Paulo.
- Paiva, A. M.; Sá, I. P. de. (2011). *Educação Matemática Crítica e práticas pedagógicas*. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653, nº55/02.
- Portugal (2012), *Plano Nacional de formação Financeira*. Disponível em: <http://www.cmvm.pt/CMVM/Pages/default.aspx>
- Santos, M. (2001). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Record.
- Saito, A. T. (2007). *Uma contribuição ao desenvolvimento da educação em finanças pessoais no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 2013-07-30, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-28012008-141149/>.
- Silva, A. M. da.; Powell, A. B. *Um programa de educação financeira para a matemática escolar da educação básica*. XI Encontro Nacional de Educação Matemática(ENEM) Curitiba-PR, 2013.

- Skovsmose, O. (2001). Educação Matemática Crítica- A Questão da Democracia. Campinas: Papirus.
- Skovsmose, O. (2007). Educação Crítica: Incerteza, Matemática, Responsabilidade. São Paulo: Cortez.
- Skovsmose, O. (2008). Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica. Campinas: Papirus.
- Tourraine, A. (2005). Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje. Petrópolis, Ed. Vozes.
- Weber, M. (2001). O ascetismo e o espírito do capitalismo. Em: A ética protestante e o espírito do capitalismo: Texto integral. 4ª edição, São Paulo: Ed. Martin Claret.
- Lowy, M. (2011). Sobre o conceito de afinidade eletiva em Max Weber. PLURAL, Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.17.2.

Submetido: Maio 2014

Aceito: Junho 2014