



Contribuições de oficinas sobre Educação Financeira para Estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Contributions from workshops on Financial Education for Youth and Adult Education students

Lucas Machado Garcia¹

Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

Ângela Maria Hartmann²

Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

RESUMO

O mundo contemporâneo tem exigido do cidadão um letramento econômico que não se restringe apenas ao conhecimento de juros simples ou compostos, mas na adoção de um comportamento financeiro saudável e estável. A Educação Financeira, por ter uma aplicabilidade direta em situações do cotidiano, pode contribuir para a tomada de decisões rápidas e coerentes, seja em negócios empresariais ou no cálculo da rentabilidade de uma compra à vista ou a prazo. Adotando esses pressupostos e percebendo, empiricamente, a dificuldade de algumas pessoas em administrar suas finanças e estarem, consequentemente, endividadas por não utilizar o sistema de crédito bancário adequadamente, a intervenção e a pesquisa apresentadas neste artigo têm como problema: Qual a contribuição de uma sequência de oficinas para a educação financeira de estudantes de uma turma de EJA? Fundamentada nos princípios da Andragogia e da Teoria das Situações Didáticas, a intervenção e a pesquisa foram realizadas em uma escola pública municipal, que possui a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA. Para tanto, foram realizadas cinco oficinas, uma a cada semana, em uma turma da Totalidade 5, que corresponde ao 8º Ano do Ensino Fundamental. Considera-se que as oficinas contribuíram para que os estudantes compreendessem que um manejo adequado dos recursos monetários promove uma vida financeira mais equilibrada, pois os conceitos pertinentes à Educação Financeira possibilitam identificar fatores que, geralmente, passam despercebidos no cotidiano, mas que têm grande impacto econômico.

Palavras-chave: Educação Financeira; Andragogia; Teoria das Situações Didáticas.

ABSTRACT

The contemporary world has demanded economic literacy from citizens that is not restricted to knowledge of simple or compound interest, but rather the adoption of healthy and stable financial behavior. Financial Education, as it has direct applicability in everyday situations, can contribute to making quick and coherent decisions, whether in corporate business or in calculating the profitability of a cash or installment purchase. Adopting these assumptions and realizing, empirically, the difficulty of some people in managing their finances and being, consequently, in debt for not using the bank credit system properly, the intervention and research presented in this article have the problem: What is the contribution of a sequence of workshops

¹ Licenciado em Ciências Exatas (UNIPAMPA). Discente (UNIPAMPA), Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Av. João Manoel de Lima e Silva, 900, casa, bairro Sul, Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, CEP: 96570-000. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-8461-7811>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9284393551750474>. E-mail: lucasgarcia.aluno@unipampa.edu.br.

² Doutora em Educação, pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Associada (UNIPAMPA), Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Pedro da Anunciação, 111, Bairro Batista, Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, CEP: 96570-000. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4028-8577>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6348630855781978>. E-mail: angelahartmann@unipampa.edu.br.

for the financial education of students in an EJA class? Based on the principles of Andragogy and the Theory of Didactic Situations, the intervention and research were carried out in a municipal public school, which has the Youth and Adult Education - EJA modality. To this end, five workshops were held, one every week, in a class of Total 5, which corresponds to the 8th year of Elementary School. It is considered that the workshops helped students understand that adequate management of monetary resources promotes a more balanced financial life, as the concepts relevant to Financial Education make it possible to identify factors that generally go unnoticed in everyday life, but which have a great impact economic.

Keywords: Financial Education; Andragogy; Theory of Didactic Situations.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apesar do surgimento de novas propostas e inovações para a educação, alguns autores (Oliveira; Sacramento, 2019; Rossetto *et al.*, 2019) registram dificuldades em proporcionar um ambiente agradável e interessante para os estudantes. Segundo Oliveira e Sacramento (2019), essas propostas e inovações se mostram, frequentemente ineficientes e incapazes de interessar e motivar os estudantes na hora de aprender Matemática. De acordo com Rossetto *et al.* (2019), o desinteresse dos estudantes ainda pode estar relacionado à falta de contextualização da realidade nas atividades do componente curricular de Matemática. Os discentes não veem utilidade para o conteúdo estudado. Entendemos, assim, que estas ocorrências explicam a concepção, que diversos discentes possuem, de que o estudo da Matemática é o mais "difícil", pois, após o aprofundamento nos conceitos e propriedades matemáticas, ela perde o sentido real e utilitário.

Em contrapartida, pode-se dizer que a Educação Financeira pode resgatar o interesse dos discentes pelas aulas de Matemática, uma vez que o mundo exige do cidadão um letramento econômico não só no conhecimento de juros simples ou compostos, mas na adoção de um comportamento financeiro saudável e estável para ter uma vida digna e adequada (Oliveira; Sacramento, 2019). A Educação Financeira, por ter uma aplicabilidade direta em situações do cotidiano, pode contribuir para a tomada de decisões rápidas e coerentes, seja em negócios empresariais, cálculo da rentabilidade de uma compra à vista ou a prazo.

Concordamos com Cunha e Laudares (2019) que a Educação Financeira promove um conhecimento conscientemente adequado para uma vida econômica saudável e não apenas para ensinar conceitos matemáticos como acontece no estudo de Matemática Financeira. No âmbito da Educação Financeira, o estudante pode trazer dúvidas, questionamentos e problemas do seu dia a dia para a sala de aula. Desta forma, segundo

os autores, o discente percebe-se um construtor do próprio conhecimento e isto acaba por entusiasma-lo a compreender os conceitos matemáticos estudados.

Neste ponto, vale ressaltar a diferença entre Educação Financeira (EF) e Matemática Financeira (MF) enunciada por Melo e Pessoa (2018). A Educação Financeira avalia hábitos e costumes, que envolvem gastos, compras, dívidas, abordando gastos monetários pessoais. O estudo nessa área pretende ensinar o uso consciente e correto para uma vida economicamente equilibrada e segura. Por outro lado, a Matemática Financeira consiste na aplicação de fórmulas e conhecimentos matemáticos para quantificar juros, dívidas futuras, porcentagens de ganhos ou descontos, entre outros assuntos que envolvem aspectos econômicos.

Defendemos que se pode utilizar a EF para atrair estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que os interesses e (pré)ocupações de estudantes dessa modalidade de ensino são diferentes dos da Educação Básica. Segundo Fonseca (2007), boa parte dos estudantes da EJA não consegue concluir a escolaridade básica por falta de interesse ou por necessidade de trabalho remunerado para manter-se financeiramente ou auxiliar suas famílias. Segundo o autor, se antes não conseguiam avançar, esses estudantes, agora com mais responsabilidades, enfrentam maiores dificuldades. Observando isto, defende-se que a Educação Financeira pode contribuir para que os discentes se mobilizem a estudar, correlacionando o que estudam com acontecimentos e práticas do dia a dia e aprofundando seu conhecimento sobre conceitos matemáticos relacionados à MF.

Tendo em vista a importância de administrar adequadamente as finanças pessoais, o presente trabalho tem como problema de pesquisa: Qual a contribuição de uma sequência de oficinas para a educação financeira de estudantes de uma turma de EJA? O objetivo da pesquisa foi analisar se a sequência de oficinas relativas à Educação Financeira é adequada para uma turma de EJA e contribui para que os estudantes gerenciem, de forma adequada, sua situação financeira. Para isso, foram realizadas cinco oficinas em uma escola pública municipal do interior do Estado do Rio Grande do Sul a qual possui a modalidade de ensino EJA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa diminuir a quantidade de pessoas que não completaram os estudos formais. Em vários casos, os estudantes dessa modalidade não tiveram oportunidades de estudar na faixa

etária esperada, seja por falta de interesse na época ou por necessidades de ter um trabalho remunerado para conseguir manter uma renda familiar (Chagas; Santos, 2019). Comumente, os estudantes que frequentam essa modalidade de ensino, já podem ter desistido várias vezes de estudar, e se não acharem que aquilo que está sendo ensinado tem algum sentido evidente no cotidiano, podem optar por desistir novamente dos estudos.

Segundo Sousa *et al.* (2017), é comum encontrar na EJA estudantes das mais diversas faixas etárias, desde os 15 anos (idade mínima para matrícula), até pessoas com idade avançada chegando aos 60, 70 anos. Concordando com o autor, a maioria dos discentes dessa modalidade de ensino, já está em um momento da vida na qual tem que cuidar de sua própria sustentabilidade econômica e já não possuem o devido tempo e a mobilização necessária para frequentarem novamente a escola. A essas dificuldades, aliam-se conteúdos e assuntos fora de contexto e da realidade dos estudantes, o que pode limitar ainda mais seus interesses e sua frequência nas aulas.

O ambiente da Educação de Jovens e Adultos, portanto, não é um lugar comum. Em sala de aula, o professor necessita instigar os estudantes a buscar o conhecimento, levando em consideração as vivências deles. Concordando com Martins (2013), já não é tão produtivo levar o conteúdo pronto para a aula, mas avaliar inicialmente as condições da turma, para, assim, adotar uma didática mais pertinente com o dia a dia dos estudantes, mobilizando-os a aprender de forma mais efetiva.

Considerando esses aspectos, adota-se como hipótese que a Educação Financeira, introduzida nesta modalidade, pode ser um fator que mobilize os estudantes a estudar novamente, por abordar um conhecimento útil, frequente e necessário no seu dia a dia. Este olhar pode ser importante, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não prevê um currículo próprio para o ensino na EJA. Espera-se que nessa modalidade de ensino seja desenvolvido o mesmo currículo proposto para o Ensino Fundamental e Médio. A falta de um currículo próprio pode gerar alguns conflitos. Por exemplo, discute-se qual seria o currículo de estudos adequado para um adulto, levando em consideração sua escolaridade, suas vivências, seus conhecimentos prévios, suas necessidades de conhecimento atuais e que atenda suas reais carências em termos de aprendizagem. Assim sendo, o professor dessa modalidade de ensino precisa estar atento às lacunas e necessidades de conhecimento dos estudantes da EJA para poder promover

um ensino que os impulse a frequentar regularmente as aulas e os mobilize a compreender os conceitos abordados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Frequentemente, pode-se observar pessoas que compram objetos por impulso, por pensarem que aquilo será necessário ou trará grandes resultados em sua vida, porém, segundo Coutinho, Padilha e Klimick (2018) alguns minutos após a compra, elas acabam por perceber que aquilo não tem mais importância, e procuram efetuar outra compra para preencher a angústia causada pela compra anterior, criando um ciclo vicioso. Os autores afirmam que este tipo de compra é conhecido como gasto por impulso. Nesse caso, o indivíduo possui uma espécie de costume e indisciplina. Ao realizar suas compras, gasta mais do que ganha e, ocorrendo com frequência, o comprador vai criando uma “bola de neve”, da qual dificilmente consegue se livrar sem ajuda externa.

Neto e Victor (2023) ressaltam que a matemática financeira é um importante meio de aprender como efetuar adequadamente os gastos do mês, calcular juros e efetuar compras sem perder o controle sobre as próprias finanças. Desta forma, a educação financeira na EJA pode auxiliar os estudantes a tomarem decisões mais responsáveis e adequadas, possuindo assim uma maior segurança econômica em suas vidas (Neto, Victor, 2023). Esta temática vem sendo cada vez mais importante devido ao crescimento do uso da internet, o que fez o consumo aumentar de forma preocupante (Chagas; Santos, 2019). As compras compulsivas são vistas como um comportamento perturbador, pois se não houver uma devida educação financeira, de modo que as pessoas saibam controlar adequadamente seus gastos, podemos ter grande parte da população endividada.

De acordo com Chagas e Santos (2019), quando o indivíduo se torna adulto, e pode fazer suas próprias escolhas, ele é jogado em um mundo completamente consumista, sem o conhecimento necessário para tomar decisões corretas e seguras para a sustentabilidade pessoal ou familiar. A falta de controle financeiro pode ser visualizada, conforme Leite e Silva (2021), ao se observar o alto consumo e endividamento das famílias e a baixa quantidade de poupança que elas possuem, algo que pode ocorrer devido ao baixo conhecimento sobre controle de finanças. Seguindo estes pensamentos, pode-se supor que a educação financeira é algo necessário para uma vida equilibrada e segura do ponto de vista financeiro.

D'Aquino (2008) afirma que a educação financeira deveria, se possível, acontecer desde a infância. Assim sendo, ao invés de gastar de forma desregulada, o cidadão aprenderá como ganhar, como poupar e como gastar o dinheiro, por último, mas muito importante, como doar. Esses ensinamentos são de grande ajuda para pessoas que nunca tiveram um bom aprendizado sobre seus gastos e passam a vida inteira preocupados com o que podem e o que não podem gastar, sem desfrutar dos bens que adquirem. Coutinho, Padilha e Klimick (2018) ressaltam que com o avanço da industrialização e a quantidade variada de bens de consumo produzidos e disponíveis em lojas físicas ou virtuais, tende-se a comprar apenas por estar na moda, ou porque “todo mundo está usando” ou “este modelo é antigo e preciso de um novo”, sendo que a roupa ou utensílio ainda está em perfeito estado ou funcionamento. Este gasto por compulsão e ostentação vem sendo bastante frequente, devido à necessidade do indivíduo de ser visto e notado por aqueles por quem tem certo apreço.

Princípios da Educação Financeira: compras à vista ou a prazo?

Compras à vista ou a prazo criam uma certa confusão ao comprador, que não sabe qual das duas mais o beneficia. O comprador acaba, quase sempre, fazendo compras a prazo, a qual nem sempre é a mais vantajosa. O consumidor deve sempre observar algo muito importante, esta compra a prazo tem juros? Este valor é parcelado? Estas são perguntas que o consumidor deveria se fazer antes de cada compra.

Coutinho, Padilha e Klimick (2018) ressaltam que o comprador acaba sempre escolhendo a compra parcelada por não ter todo o dinheiro no momento, ou por achar que se dividir em vários meses ficará mais fácil de pagar. Este pensamento muitas vezes prejudica o consumidor, que não observa qual é a diferença, do valor final do produto, nos dois modos de pagamento. As lojas, normalmente, colocam preços bastante acima do valor da compra à vista, mas ao dividir em 12 vezes, aquelas parcelas mínimas parecem, ao consumidor, muito mais fáceis de serem quitadas do que o valor integral. A pessoa não percebe que está pagando, em alguns casos, o dobro do que pagaria na compra à vista. Geralmente, o consumidor deixa de fazer uma conta simples de multiplicação para saber qual está mais rentável, e compra aquela que visualmente parece ser melhor (Coutinho; Padilha; Klimick, 2018).

Seguindo este pensamento, podemos observar os cartões de crédito ou débito, que

adotam um padrão semelhante às compras a prazo ou à vista. Muitas pessoas não sabem dessa diferença e se endividam. Coutinho, Padilha e Klimick (2018) afirmam que consumidores compram com mais responsabilidade quando utilizam dinheiro físico ao invés do cartão de crédito. Ao comprar com cartão de crédito, o consumidor não está vendo realmente o dinheiro sumindo da conta bancária, e esquece de anotar o quanto já foi gasto e terá que ser pago no vencimento da fatura.

Quando a compra é efetuada no cartão de débito, o dinheiro é descontado imediatamente da conta poupança ou corrente do indivíduo. Se não houver um controle adequado dos gastos com a reserva que possui, o comprador gastará todo seu dinheiro antes mesmo de realizar seus gastos essenciais. Outra ocorrência muito comum na compra com o cartão de crédito, é que o comprador não precisa ter, necessariamente, aquele dinheiro para efetuar a compra. A instituição financeira empresta o dinheiro, a fim de recebê-lo após o fechamento da fatura. De acordo com Coutinho, Padilha e Klimick (2018), muitos consumidores acabam se endividando nas compras com o cartão de crédito, pois gastam acima do limite do seu rendimento e, ao receber a fatura, pagam somente o mínimo possível, deixando o saldo devedor da parcela para o próximo mês. Contudo, essa pessoa precisa comprar itens essenciais para o consumo e, se não tiver cautela gastará novamente além de suas necessidades, provocando repetidos gastos excedentes em relação aos seus ganhos.

Ao não se corrigir ou aprender a comprar de maneira responsável, fica praticamente impossível ao indivíduo quitar suas dívidas sem ajuda externa. Ressalta-se a importância de um bom entendimento sobre finanças, gastar e consumir dentro do possível, adotar uma reserva financeira adequada, saber quando uma determinada compra é necessária ou quando uma promoção na verdade é uma espécie de “pegadinha” na qual se gastará muito mais (Rezende; Silva-Salse; Carrasco, 2022).

Princípios da Andragogia: como os adultos aprendem

A Andragogia é a ciência que estuda as práticas mais adequadas para ensinar adultos. Considerando a importância das experiências dos estudantes, esta ciência é uma fonte rica para mobilizá-los a compreender os conteúdos abordados (Martins, 2013). É importante que o professor que leciona na EJA compreenda que seu estudante não é um adolescente, que está apenas começando a vislumbrar o mundo adulto. Os estudantes na

EJA são adultos, algumas vezes podendo ser mais velhos que o próprio professor. Dessa forma, é importante mostrar aos discentes o valor prático do que estuda em sua vida profissional (Carvalho *et al.*, 2010).

Os seis princípios da Andragogia, apontados por Martins (2013), constituem fundamentos teóricos importantes para o ensino na EJA. Esses princípios são os seguintes:

1. Necessidade de saber: adultos precisam saber por que precisam aprender algo e qual o ganho que terão no processo.
2. Autoconceito do aprendiz: adultos são responsáveis por suas decisões e por suas vidas, portanto querem ser vistos e tratados, pelos outros, como capazes de se autodirigir.
3. Papel das experiências: para o adulto, suas experiências são a base de seu aprendizado. As técnicas que aproveitam essa amplitude de diferenças individuais serão mais eficazes.
4. Prontidão para aprender: o adulto fica disposto a aprender quando a ocasião exige algum tipo de aprendizagem relacionado a situações reais de seu dia a dia.
5. Orientação para aprendizagem: o adulto aprende melhor quando os conceitos apresentados estão contextualizados para alguma aplicação e utilidade.
6. Motivação: adultos são mais motivados a aprender por valores intrínsecos: autoestima, qualidade de vida, desenvolvimento (Martins, 2013).

Outro ponto importante para a aprendizagem do adulto, é que ele não pode se sentir obrigado a realizar determinada tarefa, pois desta forma se sentirá oprimido e certamente recusará fazer o que está sendo proposto. Carvalho *et al.* (2010) afirmam a necessidade de o professor adotar uma abordagem atrativa e agradável do conteúdo, na qual o estudante sinta prazer em realizar e veja o que está sendo proposto como algo útil e necessário para a sua realidade.

A Teoria das Situações Didáticas

De acordo com Passos e Teixeira (2013, p.157), a teoria das Situações Didáticas de Guy Brosseau possibilita compreender as “interações sociais que ocorrem na sala de aula entre estudantes e professores e das condições e da forma com que o conhecimento matemático pode ser apropriado e aprendido”. Para Brosseau (2008), o processo de aprendizagem deve ser envolvente para o estudante, uma vez que o professor não é o

detentor do conhecimento, mas um influenciador e instigador para a criação de situações que gerem aprendizagem.

A teoria das Situações Didáticas prevê momentos distintos durante o ensino e a aprendizagem de um assunto, considerando que o processo de aprendizagem acontece através de um conjunto de situações em sequência. Brosseau (2008) define uma situação didática como tudo aquilo que envolve o estudante, incluindo o professor e o sistema educacional.

Para facilitar a compreensão, será tomado como exemplo o uso de um jogo em sala de aula. De acordo com Brosseau (2008), na descrição da situação, o professor exemplifica como irá funcionar o jogo, jogando uma vez com os estudantes. Ao final da explicação deixa sua posição para outro discente jogar. Em seguida, passa-se para a primeira fase, na qual os estudantes jogarão várias partidas um contra o outro, anotando seus resultados e analisando cada escolha durante as partidas. Logo em seguida, vem a segunda fase, durante a qual os estudantes são divididos em grupos definidos aleatoriamente, como o intuito de se enfrentarem. Cada grupo escolhe um representante por vez que disputará um ponto por partida. Neste momento, o foco consiste em os estudantes perceberem a importância de discutir estratégias, para ter maior chance de vitória. Por fim, temos a terceira fase, na qual o professor retorna a intervir e propõe que os estudantes demonstrem suas descobertas e as estratégias utilizadas. Neste momento, pode-se concluir a veracidade das estratégias propostas pelos grupos, debatendo as proposições dos demais.

A descrição das fases de um jogo ajuda a compreender as Situações Didáticas definidas por Brosseau (2008) como:

Situação de Ação: corresponde a primeira fase do jogo. Os discentes começam a fazer testes, efetuando uma série de passos, até começar a entender um certo padrão e fazer descobertas. A partir deste padrão ou descobertas, começam a perceber um caminho lógico que os induz, criando assim uma espécie de modelo implícito, que consiste em um conjunto de decisões sobre as quais ainda não têm total consciência.

Situação de Formulação: os estudantes começam a tentar compreender as suas tentativas e a formular uma explicação convincente, que tenha uma certa lógica a ser seguida. Pode-se atribuir esta situação à segunda fase do jogo, em que os estudantes devem debater qual estratégia faz sentido e por que adotá-la.

Situação de Validação: na terceira e última fase, os discentes tendem a validar suas explicações anteriores, demonstram como construíram teorias, aprendem a defender seus argumentos e a debater uma solução errada. Nesta fase, os estudantes precisam, além de demonstrar sua teoria, provar porque ela está correta, usando determinado sistema.

Após essa última situação, o professor introduz o conteúdo abordado como um conceito para os futuros problemas, ou seja, o novo conceito foi debatido e aprovado, e agora pode ser utilizado para demonstrar e resolver futuras situações.

Brousseau (2008) caracteriza as ações do professor em três momentos: Situações Didáticas, Situações Adidáticas e Situações Fundamentais.

As Situações Didáticas são aquelas em que o professor se faz totalmente presente, tanto inserindo o conteúdo, quanto explicando e auxiliando os estudantes na compreensão do que é proposto. Esta situação é a que acontece durante uma intervenção direta do professor para exemplificar o conteúdo ou auxiliar diretamente os discentes. Em contrapartida, a Situação Adidática, é aquela em que o estudante trabalha de certa forma sozinho. O professor tende a não dar a resposta, mas deixar que o estudante tente formular suas próprias conclusões para obter o resultado desejado, ressaltando que o professor não se ausenta completamente da aula, mas tem o papel de provocar e instigar os estudantes a fazer correções em suas teses, até que cheguem nas adaptações esperadas. Por fim, temos as Situações Fundamentais, que consistem em um conjunto de conceitos e dados necessários informados pelo professor para que os estudantes consigam concluir a tarefa.

Outra razão para a escolha desta teoria nesta pesquisa, é que para Brousseau (2008) é imprescindível levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes. Todo discente carrega consigo um conhecimento intrínseco, que deve ser explorado para conseguir chegar nas concepções esperadas (Passos; Teixeira, 2013). Assim sendo,

[...] a aprendizagem deve ser um processo envolvente para o estudante, que constrói, modifica, enriquece e diversifica esquemas de conhecimento já internalizados a respeito de diferentes conteúdos, a partir do significado e do sentido que pode atribuir a esses conteúdos e ao próprio fato de estar aprendendo (Passos; Teixeira, 2013, p. 4).

Tal consideração é indispensável ao se trabalhar com estudantes da EJA, pois parte-se do princípio que eles trazem consigo conhecimentos aprendidos em suas vivências, e que aproveitar tais saberes pode contribuir para a aprendizagem de novos conceitos. Considera-se a Teoria das Situações Didáticas uma forte aliada no

desenvolvimento das oficinas propostas, pois pode-se caracterizar cada oficina como tendo três situações, com início, meio e fim. Esse aspecto é adequado para o trabalho com estudantes da EJA, pois eles tendem a não frequentar regularmente as aulas.

Metodologia da intervenção

A intervenção foi realizada durante 8 semanas sob a supervisão da professora regente da turma da Totalidade 5, que corresponde ao 8º Ano do Ensino Fundamental, da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Caçapava do Sul, RS. Para isso, foram efetuadas cinco oficinas de Educação Financeira, durante as aulas do componente curricular de Matemática. As oficinas foram intituladas:

1. Pesquisando uma cesta básica local – O objetivo desta oficina foi aproximar os estudantes das temáticas da Educação Financeira, procurando instigar sua curiosidade e evidenciar seus conhecimentos sobre o assunto. Durante esta oficina foi feito o planejamento da pesquisa de preços de itens essenciais para uma cesta básica.
2. Tabela de preços – Nesta segunda oficina foram construídas tabelas e gráficos de colunas e linhas, de acordo com os itens encontrados durante a pesquisa proposta na semana anterior.
3. Tabela de finanças – Esta oficina foi direcionada para a elaboração de planilhas de receitas e despesas para um período de três meses, com ênfase em como essa ferramenta pode auxiliar na gestão financeira familiar.
4. Calculando descontos – Nesta quarta oficina foi introduzido, inicialmente, o conceito de porcentagem para, em seguida, serem discutidas técnicas para calcular rapidamente descontos ou acréscimos em uma compra.
5. Dívidas no crédito – Nesta quinta e última oficina foram abordadas situações relativas a juros e sobre como calcular o montante a ser pago em uma compra a prazo. Pretendeu-se que os estudantes compreendessem o quanto se pode gastar durante o mês e como os juros, mesmo parecendo baixos, podem acarretar grandes despesas futuras.

Após essas oficinas, havia previsão de realizar uma avaliação sobre o que os estudantes aprenderam e consideraram útil para sua vivência durante a realização delas. Essa avaliação, porém, não aconteceu devido às condições climáticas adversas na semana

em que seria realizada. A partir da semana posterior à realização da quinta oficina, os estudantes não frequentaram mais a escola.

Metodologia de Pesquisa

Para a realização da pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa para reunir dados a partir observações e o registro de respostas e dúvidas dos estudantes durante as oficinas. Os dados foram registrados em um diário de bordo do pesquisador (primeiro autor), que anotou as dúvidas e eventuais participações dos estudantes, bem como a descrição de como foram realizadas as oficinas. Também foi realizada a gravação das aulas para posterior análise. Outro instrumento, que seria utilizado para reunir dados de pesquisa, seria a aplicação de uma avaliação escrita, mas que não pode ser realizada devido à ausência dos estudantes.

Como cuidados éticos, foi redigido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que foi assinado pelos estudantes, aceitando a participação na pesquisa, além do recolhimento do material produzido por eles para posterior análise e escrita deste trabalho.

Cabe ressaltar que a turma tinha 36 estudantes matriculados, mas apenas 5 foram frequentes nas oficinas durante o período em que elas foram realizadas. Para manter o anonimato desses estudantes, escolheu-se nomes de deuses egípcios para identificá-los: Rá, Isis, Hórus, Nut e Hathor. A turma, apesar de ter poucos estudantes, era agitada, sendo necessário chamar a atenção deles muitas vezes. Em certos momentos, aconteciam discussões acaloradas entre eles, as quais demandavam maior atenção por parte do professor (primeiro autor).

Antes da primeira oficina, conversou-se com a professora que ministra o componente de Matemática na turma, a fim de obter informações sobre o desempenho dos estudantes em aula. A professora relatou que eles possuíam muita carência e tinham grande necessidade de conversar. Ela também observou que eles possuíam dificuldades para realizar operações matemáticas, como multiplicação com dezenas ou centenas.

Pode-se perceber, ao conversar com a professora regente, que todos os estudantes possuíam algum problema pessoal, que dificultava a sua presença em sala de aula, assim como a realização de atividades escolares fora da escola. Vários estudantes precisavam trabalhar e, quando conseguiam emprego, era difícil que realizassem as atividades. Esse

fato pode ser percebido durante as aulas, pois chegavam cansados, precisando conversar antes de iniciar as atividades da noite.

Durante as aulas, pode-se perceber que o estudante Rá tinha grande dificuldade com a Matemática, assim como um comportamento por vezes agressivo, sendo necessário, em vários momentos, solicitar que ele se acalmasse para conseguir dar continuidade às oficinas. A aluna Ísis, por sua vez, tornava-se agressiva em alguns momentos, saindo da sala de aula ou discutindo severamente com o professor. Por isso, tinha-se um cuidado especial em conversar com ela, induzindo-a a realizar as atividades.

O estudante Hórus era pouco sociável, conversando apenas com o estudante Rá. Ao realizar as atividades, mostrou-se desatento, errando cálculos básicos de Matemática, assim como realizando cálculos sem sentido, apenas utilizando todos os Algarismos presentes na atividade proposta. A aluna Nut sempre se mostrou bastante educada e, em determinados momentos, interessada e questionadora dos assuntos abordados nas oficinas. Ela ficava sempre próxima das alunas Ísis e Hathor, manifestando mais calma que as demais alunas. A professora a descreveu como uma aluna bastante participativa, desde que tivesse uma atenção maior, especialmente durante a realização de exercícios, pois possuía dificuldades no raciocínio matemático.

A aluna Hathor demonstrava dificuldades em Matemática semelhantes às da sua colega Nut, mas mobilizava-se para realizar o que era proposto, assim como interagir durante as oficinas. De um modo geral, os estudantes não entendiam perguntas muito extensas, o que gerava a necessidade de ler os textos junto com eles.

Análise crítica das oficinas

Oficina 1

A primeira oficina ocorreu no segundo período da noite. Levando em consideração a fala da professora regente, foi realizada, inicialmente, uma conversa de cerca de 15 a 20 minutos, visando conhecer o cotidiano dos estudantes e saber se trabalhavam e se tinham alguma dificuldade para conseguir manter seu orçamento equilibrado, ou seja, com gastos de acordo com a receita. Percebeu-se que, dos onze estudantes, apenas um possuía emprego fixo, os outros trabalhavam esporadicamente, seja como empregados domésticos, serviços gerais etc. Ressalta-se que apesar de onze estudantes terem participado dessa oficina, considerou-se para a análise apenas os cinco

que tinham uma frequência regular. Quando questionados sobre como se encontravam financeiramente, observou-se que todos estavam com dificuldades orçamentárias.

A aluna Isis relatou que: “Anda difícil o emprego professor. Ninguém mais chama. Quando dá, a gente pega faxina, mas não é todo dia”. Já o estudante Hórus, que possuía emprego fixo, relatou que: “A [empresa] até que paga todo mês, mas não é muito não”. Quando questionado sobre o que pretendia fazer quando terminasse os estudos na Educação Básica, respondeu que iria seguir no mesmo emprego sem carteira assinada ou quaisquer benefícios trabalhistas. Ao perguntar a ele se gostaria de algum dia trocar de emprego, o estudante respondeu: “Não professor. Ali ganha pouco, mas está bom. Não preciso ir todo dia também.”

Aproveitando as falas dos estudantes, fez-se uma reflexão sobre a importância de tentar ter um emprego fixo, para que conseguissem manter-se financeiramente, tentando organizar os gastos conforme um salário estimado. Conforme evidenciado por eles, muitos não conseguiam se organizar financeiramente, pois conseguiam empregos esporádicos, o que dificultava, por vezes, uma estimativa do quanto ganhariam por mês. Neste momento, foi trabalhado um dos princípios da andragogia, a motivação dos estudantes, discutindo assuntos pertinentes ao seu cotidiano que têm potencial de melhorar sua qualidade de vida, assim como ampliar sua autoestima.

Após a conversa inicial, foram feitas perguntas para abordar o tema da primeira oficina. Para isso, questionou-se em qual local mais gastavam durante o mês ou adquiriam aquilo que era essencial para o dia a dia. A resposta, quase unânime, foi “o mercado”, ou seja, compras em geral para a alimentação e para a limpeza, tanto da casa quanto higiene pessoal. Apenas uma aluna, com idade acima dos 50 anos, relatou que seu maior gasto era com a farmácia. Porém, essa aluna frequentou apenas a primeira oficina, o que não possibilitou uma maior investigação deste consumo. Desta forma, foi proposto que fosse planejada uma cesta básica que contemplasse itens de consumo alimentício. Com isso, chegou-se aos seguintes produtos para compor a cesta básica da turma: óleo, feijão, pão, açúcar, massa, farinha, ovos, carne, arroz, leite.

A lista foi montada conversando com os estudantes, sobre quais alimentos achavam mais necessários para o consumo diário. Com isto, pode-se fazer vários questionamentos a eles, como por exemplo: Quantos dias duram estas compras? São comprados apenas estes itens durante a semana? Existe necessidade de voltar ao mercado

durante o mês?

Alguns estudantes responderam que os itens duravam muito pouco. “Ah, Professor! Isso daí é uma semana e acabou. Quando dura uma semana...”. Já outros, que moravam sozinhos ou apenas com mais uma pessoa na casa, relataram que esta mesma quantidade durava 15 dias, ou até mais. O diálogo com a turma permitiu saber que 4 estudantes possuíam filhos e as compras tinham que ser refeitas com mais frequência, além da necessidade constante de comprar doces, entre outros itens, conforme relatado por um dos estudantes: “Sabe como é filho, né Professor? Toda hora quer um doce ou um salgadinho.”

Outra aluna ressaltou que: “Ah, Professor, a gente até vai no mercado ver o preço, mas se a gente precisa comprar na urgência, vai [comprar].” Essas falas contribuíram para entender como eram os hábitos de consumo dos estudantes. Pode-se perceber que eles não davam muita importância sobre o que iria ser comprado ou não. Conforme Coutinho, Padilha e Klimick (2018), trata-se de compras compulsivas, sem uma análise se o item a ser adquirido é realmente necessário. Trata-se mais de uma necessidade de gastar, que causa uma alegria momentânea que, porém, pode, rapidamente, levar ao endividamento. Neste ponto, é importante ressaltar que durante esta oficina, assim como nas demais, não foi dito que eles não deveriam comprar itens supérfluos, mas sim administrar suas compras, sem ficar endividados por causa delas.

A importância da Educação Financeira está justamente em partir de uma boa organização e administração dos recursos monetários para ter uma vida financeira saudável e adquirir aquilo que é almejado pelas pessoas (Neto; Victor, 2023). Seguindo a fala de uma das alunas, “Se tem vários, a gente até olha o mais barato, mas se tem só um não vai deixar de comprar.” Foi ressaltado, neste momento, que não deviam deixar de comprar seus produtos, mas tentar analisar os preços em mais de um mercado, ou ainda tentar organizar compras semanais (para aqueles com filhos), observando os dias fixos de promoções de carnes, leites, pão etc., pois, dessa forma, poderiam economizar bastante, mesmo tendo que ir duas ou mais vezes ao mercado durante o mês.

Até esse momento da oficina, foi promovida uma situação didática, conforme caracterização de Brosseau (2008). Teve-se uma postura mais ativa durante o primeiro momento dela, fornecendo instruções e encaminhamentos aos estudantes, a fim de conhecer seu cotidiano e seus hábitos de consumo. Esse momento, segundo Passos e

Teixeira (2013), é importante, pois deve-se tentar perceber os conhecimentos prévios dos estudantes, considerando sempre que cada discente tem um saber intrínseco.

Continuando com esta abordagem, introduziu-se uma atividade a ser realizada em uma situação adidática, solicitando que fossem ao mercado de sua preferência e anotassem os preços em uma lista para poder fazer uma comparação de valores durante a próxima oficina. Percebeu-se que os estudantes se mostraram bastante mobilizados para realizar essa tarefa. Cada um deles citou mais de 3 itens para a lista, o que gerou uma boa discussão sobre o que era realmente necessário comprar e o que consideravam supérfluo.

Os discentes conversaram bastante entre si sobre o assunto, curiosos para saber, até mesmo um pouco da vida de seus colegas, e relatar o que cada um comprava e gastava mensalmente. Alguns princípios da andragogia podem ter produzido esse interesse e mobilização dos estudantes: a prontidão para aprender e a orientação para a aprendizagem. As questões trabalhadas durante a oficina foram relacionadas à realidade de cada estudante, sua necessidade e frequência de compras. Essas relações auxiliam e potencializam a mobilização dos estudantes em querer aprender os conteúdos propostos.

Oficina 2

Participaram da segunda oficina apenas 7 estudantes: os 5 estudantes descritos acima e outros 2, que não haviam participado da anterior. Foi realizada uma retomada do que havia sido discutido na oficina anterior, no formato de uma situação didática (Brousseau, 2008), visando incluir os 2 estudantes no contexto da proposta de oficinas. A explicação da atividade para os estudantes, que não estavam na oficina anterior, serviu também como uma retomada para o restante da turma. Dos cinco que estavam na aula anterior, quatro foram pesquisar os preços, sendo que duas alunas foram juntas ao mercado. Neste caso, obteve-se o valor dos produtos em três mercados distintos. Por precaução, o primeiro autor também foi pesquisar em um mercado, porém os preços condiziam com os pesquisados pelas duas alunas. Com essas informações, foi montado o quadro 1 com os preços dos produtos de três mercados.

Quadro 1 – Lista de Preços dos Mercados

PRODUTOS	Mercado A	Mercado B	Mercado C
ÓLEO	5,29	5,99	5,99
FARINHA	3,39	3,69	3,49
LEITE	4,28	3,79	6,00
ARROZ	31,50	31,90	29,90
FEIJÃO	9,98	8,89	9,49
OVOS (dúzia)	10,49	11,98	14,50
PÃO	8,00	9,00	7,99
CARNE	29,90	19,98	25,99
MASSA	4,99	3,99	3,49
AÇÚCAR	24,95	23,00	21,98
TOTAL	132,77	122,21	128,82

Fonte: Primeiro autor (2024)

Com a disposição dos preços no Quadro 1, os estudantes foram desafiados a somar quanto era o gasto em cada um dos mercados. Nesta situação adidática, notou-se uma dificuldade por parte dos estudantes em somar mais de três termos. Optou-se, então, em promover uma situação fundamentada (Brousseau, 2008), resolvendo o cálculo do primeiro mercado junto com eles. Para isso, a soma foi efetuada em duas etapas: a primeira, com os cinco primeiros termos e a segunda com os outros cinco termos.

Os estudantes mostraram dificuldades nesse cálculo, o que demandou bastante tempo da oficina para finalizá-lo. Houve ainda um cálculo extra a ser feito no primeiro mercado. O estudante Hórus trouxe o preço de 1 kg de açúcar, já os demais trouxeram o preço de 5 kg. Nesse caso, foi calculado com eles quanto custaria se fosse efetuada a compra de cinco quilos de açúcar. Evidenciou-se, também, a divisão por 5, caso quisessem saber o preço do quilo. Após conseguir resolver os cálculos do primeiro mercado, promoveu-se nova situação adidática, em que os estudantes efetuaram os cálculos relativos aos dois outros mercados. Apenas as alunas Isis e Nut tiveram ainda algumas dificuldades na realização desses cálculos. Tendo resolvido o problema da soma, fez-se a verificação no quadro branco, acrescentando os resultados no Quadro 2. Devido à demora para a realização desta tarefa, o período de Matemática acabou, sendo solicitado à professora do próximo período concluir a atividade, com o que ela concordou.

Após o preenchimento do Quadro 2, os estudantes começaram a fazer comentários jocosos. Hórus, que foi no mercado A, brincou: “Bei, mas eu fui logrado em 10 pila”. Ísis revidou, comentou: “Também... não olha preço. Só compra”. Com diálogo entre os estudantes conseguiu-se induzir um debate, em que se analisou como se pode economizar pesquisando preços em mercado diferentes e como isso afeta o orçamento das compras.

Neste momento pode-se compreender que ocorreu uma situação semelhante às descritas por Brosseau (2008), sendo a situação de ação e um princípio da formulação acontecendo próximas. Os discentes começaram a discutir entre eles, porque haviam escolhido o mercado mais caro, e dando suas justificativas para essa escolha, o que era rebatido pelos colegas. Optou-se por deixar o debate por conta dos estudantes, observando suas respostas em um momento adidático, para que eles conseguissem argumentar em favor de suas escolhas de compras. Em seguida ao debate, foi questionado quanto se poderia economizar se somente os produtos mais baratos de cada mercado fossem adquiridos. A partir desse questionamento, foi adicionada mais uma coluna no Quadro 2.

Quadro 2 – Lista do menor preço dos Mercados.

PRODUTOS	Mercado A	Mercado B	Mercado C	Menores Preços
ÓLEO	5,29	5,99	5,99	5,29
FARINHA	3,39	3,69	3,49	3,39
LEITE	4,28	3,79	6,00	3,79
ARROZ	31,50	31,90	29,90	29,90
FEIJÃO	9,98	8,89	9,49	8,89
OVO	10,49	11,98	14,50	10,49
PÃO	8,00	9,00	7,99	7,99
CARNE	29,90	19,98	25,99	19,98
MASSA	4,99	3,99	3,49	3,49
AÇÚCAR	24,95	23,00	21,98	21,98
VALOR	132,77	122,21	128,82	115,19

Fonte: Primeiro autor (2024)

Seguiu-se a discussão com os estudantes, questionando se é vantajoso ir a todos os mercados conferir os preços. Os estudantes concluíram que se pode ir aos três mercados pesquisar os preços, mas comprar apenas no mais barato, pois fazendo a relação

dos produtos mais baratos e do mercado mais barato houve uma diferença de R\$ 7,02, o que segundo eles não valia o esforço de ir a mais de um mercado. Isis comentou: “Professor, eu até vejo os folhetos, se tá mais barato. Mas vejo o mais barato só nos daqui de perto. Não vou ir ao centro, não.” Nut e Hathor concordaram com Isis: “Eu tenho criança. Não tenho como levar muito longe, tem que ser nos daqui”.

Por fim, encaminhou-se a validação da situação proposta discutindo, que a estratégia de procurar o mercado mais barato da redondeza já representaria uma economia de até 10 reais, o que, para algumas compras, resultava em uma economia de 40 reais no mês. A oficina foi encerrada com esse debate. Pode-se concluir que, nessa oficina, os estudantes perceberam o quanto estavam gastando a mais indo sempre no mesmo mercado, sem pesquisar os preços. Esse pequeno ato de comprar em promoções e saber avaliar o local que está comprando pode render uma certa quantia extra no final do mês. Concorda-se com Neto e Victor (2023), de que observações feitas em aula auxiliam os estudantes a compreenderem e efetuarem gastos menores ao pesquisarem os preços antes de realizarem suas compras.

Oficina 3

No início da terceira oficina, os 5 estudantes presentes encontravam-se lanchando, o que tomou em torno de 20 minutos dela, que precisou ser mais rápida para dar seguimento às atividades planejadas. Nesta oficina, foi proposto a eles o desafio de elaborar, em um momento adidático, uma planilha de gastos, já com alguns gastos pré-definidos, e com colunas onde pudessem colocar gastos mais pessoais. Na primeira linha, deveriam colocar o valor do salário ou rendimento mensal, visto que alguns não tinham emprego fixo. Nas colunas seguintes, a partir da primeira linha, eles deveriam colocar o valor estimado a ser gasto em cada um dos itens: mercado, vestuário, farmácia, lazer, e uma quantia a ser guardada. Nas linhas abaixo, havia um espaço para colocar os gastos, que fossem feitos em determinada coluna. Esses gastos seriam subtraídos do valor destinado para cada um dos itens. e assim sucessivamente.

Pode-se perceber que os estudantes compreenderam rapidamente o preenchimento da planilha, e começaram a fazer suas próprias divisões de valores, de acordo com seus rendimentos. Foi dito que, caso sobrasse ou faltasse dinheiro para o mês seguinte, havia na primeira coluna um espaço para colocar este dado. O Quadro 3 ilustra os dados a serem

informados na planilha pelos estudantes:

Quadro 3 – Planilha de Finanças.

Rendimento (Salário Mensal) R\$:	Mercado R\$:	Roupas Consumo R\$:	Farmácia R\$:	Lazer R\$:	Dinheiro Guardado R\$:	
	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:
	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:
Saldo positivo para o mês seguinte. R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:
Saldo negativo para o mês seguinte. R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:	Gasto R\$: Saldo R\$:

Fonte: O autor (2024)

Foi dito aos estudantes que eles poderiam preencher a planilha de gastos no final do dia, conseguindo assim ter um controle melhor do que ainda poderiam gastar ou não. Hórus fez uma observação interessante: “Vou usar isso aqui pra comprar minha placa de vídeo. Esse dinheiro guardado vai ser pra isso”. Notou-se que o estudante encontrara um objetivo para a planilha: organizar-se para adquirir um objeto desejado. Esse ato de organização financeira é o que se busca durante atividades de Educação Financeira, ou seja, que o estudante saiba como administrar seus ganhos monetários para crescer financeiramente (D’Aquino, 2008). Faz-se aqui uma menção, também, aos princípios da andragogia, pois os estudantes puderam compreender a necessidade deste saber. A elaboração da atividade permitiu aos discentes planejar seus próprios gastos, julgando o que é ou não necessário, trabalhando, assim, os 6 princípios da andragogia.

Rá, que se encontrava ao lado de Hórus, mencionou: “E tu consegue guardar dinheiro? Pra mim, tá difícil. Mal dá pra pagar tudo, imagina sobrar”. Foi recomendado que ele tentasse usar a planilha para organizar melhor seus gastos, pois, segundo ele, se está com vontade de comprar algo simplesmente compra, depois considera como irá pagar. Ressaltou-se que o intuito da planilha era contribuir que eles fizessem um controle

de gastos adequado, administrando as despesas de acordo com o salário ou os rendimentos. Vale ressaltar que na oficina anterior havia sido perguntado se gostariam de trabalhar com papel ou no celular. A decisão foi unânime: trabalhar de forma impressa e não digital. Com o término da explicação sobre o uso da planilha, encerrou-se a oficina.

Durante a realização desta oficina, pode-se perceber que alguns estudantes já estavam começando a compreender a importância de ter as finanças organizadas e usar tal conhecimento no cotidiano. Os discentes planejavam usar a planilha de gastos para organizar melhor suas despesas mensais, especialmente o estudante que possuía salário fixo. Os demais estudantes, por não terem um provento fixo, foram orientados a adicionar as eventuais entradas de recursos e fazerem uma avaliação de seus gastos.

Oficina 4

A quarta oficina foi realizada em duas semanas por demandar mais tempo de execução. A oficina foi iniciada com um momento didático em que se perguntou aos estudantes como eles calculavam os descontos promovidos pelas lojas para saber se estavam corretos. A grande maioria respondeu que não calculava, e que nem ao menos se importava com a porcentagem de descontos que a loja concedia, apenas com o valor final. Chamou-se a atenção deles de que, se soubessem calcular, caso a loja se enganasse na porcentagem de desconto, eles poderiam argumentar com o vendedor e adquirir o desconto correto. Seguindo o mesmo tema, foram discutidos se havia diferença ou não nos descontos que aconteciam nas compras a prazo e à vista. Durante a explicação, Isis relatou: “Professor, o senhor acha que tenho dinheiro pra comprar à vista?” Ela continuou argumentando que: “É no carnê e no máximo de vezes possíveis”. Esse comentário da aluna levou a uma pergunta para a turma: “Pessoal, tudo que vocês compram é de extrema necessidade ou podem esperar juntar um pouco de dinheiro?” Nesse momento, houve duas respostas interessantes. Hathor falou: “Óbvio que não, né? Eu compro quando tenho vontade”. Já Hórus comentou: “Professor, se eu não comprar a prazo não consigo juntar o dinheiro não”. Considera-se essas falas importantes porque compras impulsivas deveriam ser evitadas ao máximo. Essas compras, geralmente, não são necessárias e causam frustração por criarem demasiada expectativa no consumidor, além de gerar dívidas que podem estar além do orçamento do comprador.

Concordando com Coutinho, Padilha e Klimick (2018), essas compras impulsivas

são, muitas vezes, as causadoras das compras a prazo, pois, não tendo conseguido reunir a quantia requerida, opta-se por uma compra parcelada o que, geralmente, acrescenta um valor extra de juros ao produto, caso a dívida não seja quitada adequadamente. Nesse momento, fez-se uma breve discussão sobre a importância do controle sobre as compras, optando por não comprar algo apenas porque se está com vontade de adquirir algum objeto, pois podemos ser influenciados pelos vendedores. Explicou-se aos estudantes que uma opção pode ser deixar de adquirir determinado item logo que é apresentando, destinando um tempo para considerar se é realmente necessária a compra. Após esse debate, criou-se uma situação adidática, em que os estudantes foram desafiados a responder exercícios, que tinham por objetivo fazê-los perceber que, comprando à vista, poderiam obter um desconto vantajoso, fazendo valer a pena esperar reunir o dinheiro suficiente para a compra.

Seguiu-se, então, com as atividades propostas da quinta oficina, trabalhando descontos e porcentagem com os estudantes, que mostraram grande dificuldade para a realização desses cálculos. Essa dificuldade já havia sido comentada pela professora regente: “Pode até fazer essas tuas continhas, mas acho que não vão conseguir. Multiplicação com mais de 2 algarismos, eles não conseguem. Divisão então, nem se fala”. O comentário da professora foi evidenciado durante essa oficina. Os estudantes não conseguiam efetuar as operações. Desta forma, optou-se por promover uma situação fundamentada (Brousseau, 2008) para ensinar um algoritmo para fazer o cálculo de porcentagem. Durante a primeira oficina, conseguiu-se explicar o conteúdo (situação didática). À medida que a oficina foi se encaminhando para o final, vendo que não daria tempo de responder os exercícios da segunda folha, propôs-se que eles fossem resolvidos em casa (situação adidática) e corrigidos na próxima semana.

Na semana seguinte, perguntou-se aos estudantes se tinham conseguido responder os exercícios. Nenhum dos estudantes que estivera na oficina anterior tentara realizar as atividades, pois, segundo eles, não possuem tempo para estudar em casa. Assim sendo, foi retomado o primeiro exercício sobre porcentagem, efetuando as operações no quadro branco (situação fundamentada), reservando um tempo (situação adidática) para realizarem as atividades e observar se as haviam compreendido. Notou-se que Isis e Nut estavam com bastante dificuldade, mesmo com as explicações. Em determinado momento, elas pediram ajuda. Neste momento, houve um atrito entre Ísis e Rá, pois,

quando Ísis pediu ajuda, Rá caçou dela, o que gerou certa discussão entre os dois, até que em determinado momento a aluna se incomodou e se levantou de forma agressiva em direção ao estudante, o que precisou de uma intervenção para acalmá-la. Após esse breve conflito, deixou-se a turma trabalhando nas atividades, dando maior apoio às alunas Nut e Isis, que mostravam mais dificuldade em respondê-los.

Com o passar do tempo, encaminhou-se a resolução no quadro branco, comentando os resultados encontrados, evidenciando os descontos e suas eventuais vantagens. Percebeu-se, porém, que os estudantes seguiram muito confusos em relação aos cálculos. Se ocorresse uma divisão que eles considerassem “grande” ou o mesmo com a multiplicação, já ficavam dispersos ou agitados, dizendo que não sabiam fazer. Por isso, deu-se grande ênfase, retomando várias e várias vezes para o mesmo processo, a fim de que os estudantes conseguissem compreender melhor como efetuar os cálculos de descontos ou acréscimo de juros.

Apesar dos estudantes se mobilizarem para a realização da atividade, e esta oficina tratar de vários aspectos da andragogia, como os princípios 1, 4, 5, e 6, os estudantes discutiram e debateram bastante os assuntos relacionados aos gastos e a diferença entre compras a prazo e à vista. Porém, durante os cálculos (situação adidática) os estudantes se mostraram pouco mobilizados a realizá-los.

Pode-se observar também a dificuldade dos estudantes de conseguirem adquirir seus bens de forma a não ficarem endividados. De um modo geral, eles fazem compras em várias prestações e, em boa parte dos casos, essas compras têm incidência de juros. Por não possuírem um salário fixo, alguns não conseguiam quitar as prestações devidas, ocorrendo a aplicação de juros na compra, o que causa um aumento significativo do preço inicial. Essa oficina foi importante para os estudantes, não só pela apresentação dos cálculos para compreender descontos e acréscimos, mas pelas discussões sobre a realização de compras à vista e a prazo. A oficina contribuiu para os estudantes compreenderem como evitar de se endividar e manter uma vida financeira equilibrada.

Oficina 5

A quinta oficina também tratou da resolução de algumas operações financeiras. Participaram dela apenas os 5 estudantes. Considerando as ocorrências da oficina anterior, pensou-se em abordar a temática de outra forma. Iniciou-se a oficina

questionando quais estudantes possuíam cartões de crédito. Apenas Isis disse que não possuía. Em seguida, perguntou-se como eles analisavam as compras realizadas com cartão de crédito ou débito.

Rá disse que comprava bastante, porém quando questionado como fazia para pagar, disse que estava devendo 500 reais no cartão, mas que havia trocado o aplicativo e baixado outro no celular, excluindo o antigo. Nesse momento, fez-se necessário uma conversa um pouco mais aprofundada, pois, se ele continuasse empregando essa estratégia, estaria em pouco tempo totalmente endividado e não conseguiria mais resgatar suas dívidas no cartão. Rá ainda argumentou: “Não fica nada. Minha mãe estava devendo mais de mil e o banco só cobrou depois 100”.

Nesse momento, foi explicado para toda a turma que isso depende muito do banco. Se o banco não quiser fazer este reajuste, ficariam por muito tempo endividados, sem conseguir pagar ou comprar algo a prazo pois estariam de certa forma marcados como maus pagadores. Como a conta fora criada em seu nome, não adiantaria desinstalar o aplicativo, e que ficar devendo ao banco poderia ser muito prejudicial para ele no futuro. Tentou-se mostrar ao estudante a importância de pagar a dívida antes que a quitação dela ficasse fora do seu alcance. Essa situação ficaria ainda mais complicada posteriormente, impedindo-o de abrir contas em outros bancos, conseguir financiamentos, créditos em lojas etc.

A situação corrobora com as ideias de Neto e Victor (2023) quando afirmam que a disseminação do uso da internet e, conseqüentemente, a facilidade de adquirir itens de consumo aumentaram rapidamente de uma forma preocupante. Os indivíduos ficam adultos, com pouco ou sem nenhum conhecimento financeiro e precisando tomar decisões financeiras adequadas para não acabarem endividados, porém sem conhecimento para tal (Chagas; Santos, 2019).

Após esta explicação seguiu-se o diálogo, encaminhando para o assunto da oficina: como compras no cartão de crédito podem acabar acumulando, caso não se pague a compra feita inicialmente. Foi explicado, o primeiro exercício previsto para esta oficina. Os resultados obtidos foram sendo anotados em uma planilha semelhante à do Quadro 4.

Quadro 4 – Cálculo de Juros.

	Mês 1	Mês 2	Mês 3
Dívida	R\$ 158,00	R\$ 158,00	R\$ 158,00
Parcela não paga no mês anterior	R\$ 0,00	R\$ 173,80	R\$ 366,00
Dívida + Mês Anterior	R\$ 158,00	R\$ 331,80	R\$ 524,00
Juro aplicado	R\$ 15,80	R\$ 33,18	R\$ 52,40
Total	R\$ 173,80	R\$ 365,98	R\$ 576,40

Fonte: O autor (2024)

Após o preenchimento da planilha foi retomado com os estudantes a importância de observar as compras efetuadas. O personagem presente na questão teria que pagar no mês seguinte R\$ 576,40 além da prestação mensal o que poderia ter sido evitado, caso ele tivesse pagado o que era previsto em cada mês. Foi ressaltado também que se não houvesse juros, ele pagaria apenas $3 \times 158 = 474$ reais, porém houve um acréscimo de R\$ 102,40 devido aos juros aplicados, e que, se esta conta tivesse se alongado mais alguns meses, o valor desse juro seria ainda maior. O personagem, por não conseguir calcular as despesas antes de efetuar a compra, pagaria por algo não adquirido realmente. Após esta situação didática fundamentada, deu-se seguimento à oficina entregando aos estudantes alguns exercícios de forma impressa para serem respondidos em uma situação adidática.

Novamente os estudantes com maior dificuldade foram Isis e Nut, que necessitaram de maior atenção para conseguirem efetuar os cálculos. Os estudantes realizaram as atividades até a letra B. Não querendo tomar o tempo de aula da próxima professora, foi proposto aos discentes que os exercícios seguintes ficassem como tarefa para casa, sendo entregues para a professora regente da turma na próxima semana. Os estudantes mostraram-se nesta aula um pouco mais tranquilos, talvez por se tratar, segundo eles, de cálculos mais simples. Durante todo o tempo de aula, eles estiveram mais receptivos às atividades propostas.

Pode-se perceber, durante a execução das oficinas a grande necessidade dos estudantes de uma Educação Financeira, pois os 5 estudantes regulares da turma encontravam-se em situações bastantes difíceis do ponto de vista financeiro, possuindo dívidas altas e com dificuldades em conseguir os itens, tanto os essenciais para o dia a dia, quanto os que almejavam comprar para seu conforto. Desta forma, considera-se que

as oficinas contribuem para a aprendizagem financeira dos estudantes, potencializando uma melhor administração dos seus gastos, a fim de melhorar sua qualidade de vida.

Oficina 6

Vários fatores impediram a execução da sexta oficina. A oficina deveria ocorrer no dia 30 de abril, porém nenhum estudante esteve presente neste dia. O mesmo ocorreu nas duas semanas seguintes (dias 7 e 14 de maio). Por isso, fez-se necessário ir à escola no dia 21 de maio. Nesse dia, havia 5 estudantes da turma, porém nenhum deles havia frequentado as oficinas, o que tornou impossível a aplicação tanto do questionário quanto da avaliação prevista. Ao conversar com as professoras e a direção da escola, foi relatado que dos 5 estudantes que frequentavam as aulas, apenas um ainda estava frequentando a escola em alguns dias da semana e os outros haviam parado de ir. Nut encontrou um emprego distante da cidade, o que a impedia de ir às aulas. Ísis teve sua casa alugada devido às chuvas que ocorreram no mês de maio de 2024, no Rio Grande do Sul, o que a afastou da escola. Hathor enfrentou problemas pessoais e tornou-se infrequente. Assim sendo, deixou-se os questionários com a professora regente. Caso os estudantes, eventualmente, frequentassem as aulas durante a semana, poderiam realizar a atividade. Os questionários seriam recolhidos na próxima semana. Foram obtidas respostas de 4 dos 5 estudantes que frequentavam as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as 5 oficinas, procurou-se trabalhar os aspectos e princípios da andragogia, promovendo atividades e discussões pertinentes ao contexto dos estudantes, uma vez que eles eram adultos e com necessidade de desenvolver habilidades matemáticas úteis ao seu dia a dia (Carvalho *et al.* 2010). Considerando que as situações didáticas devem ser de acordo com o perfil dos estudantes (Brousseau, 2008), optou-se, durante as oficinas, promover situações didáticas e adidáticas que levassem em consideração o conhecimento prévio dos estudantes sobre questões abordadas na Educação Financeira e seus hábitos financeiros, tentando buscar nas suas falas contribuições para desenvolver habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para a área de Matemática.

Buscou-se, em um primeiro momento, a realização de uma situação didática, no

qual havia uma conversação com a turma afim de compreender seus conhecimentos sobre o assunto a ser abordado, para que em seguida fosse realizada a explicação da atividade proposta. Dando continuidade, eram promovidos, durante as oficinas, momentos adidáticos, em que os estudantes pesquisavam, efetuavam cálculos e debatiam questões relativas ao assunto tratado. Neste momento optava-se por deixar um tempo para que, após os estudantes resolverem as questões propostas, debatessem com os colegas suas conclusões. Por fim, retornava-se para um momento didático, validando as resoluções encontradas pelos estudantes, debatendo sempre que possível os aspectos encontrados por eles, a fim de haver uma maior compreensão. Passos e Teixeira (2013) destacam que, para Brosseau, é necessário levar em consideração as falas dos estudantes e suas concepções sobre os assuntos trabalhados.

Os estudantes que frequentam a turma da totalidade 5 na modalidade EJA, em sua maioria, têm muitas outras preocupações fora a escola, fazendo muitas vezes um grande esforço para conseguir estar presente em aula. Entende-se como necessária a tentativa de aplicação com conteúdo útil em seu dia a dia e pertinente com suas futuras vivências.

Observou-se, durante as oficinas, que os 5 estudantes participantes da pesquisa estavam endividados e com problemas para quitar suas dívidas. O trabalho da EF na EJA mostrou-se necessário ao perceber que este grupo de estudantes chegou na vida adulta sem os entendimentos necessários para uma vida equilibrada do ponto de vista financeiro. Considera-se que as oficinas contribuíram para que esses estudantes compreendessem que um manejo adequado dos recursos monetários promove uma vida mais equilibrada no quesito financeiro, pois elas tiveram o objetivo de introduzir conceitos pertinentes à EF que possibilitam aos estudantes compreenderem fatores que, geralmente, passam despercebidos no cotidiano, mas que têm grande impacto econômico. Além disso, a proposta de abordagem das oficinas contempla atividades que discutem conceitos presentes no cotidiano dos estudantes quanto promovem o desenvolvimento de habilidades previstas para a totalidade 5 da EJA.

Ressalta-se, por fim, a necessidade de o professor dar maior atenção aos discentes ao trabalhar na EJA. Por serem eles, em sua maioria, adultos com muitas vivências em relação a responsabilidades com ganhos e gastos financeiros, o professor, ao trabalhar questões pertinentes ao consumo, pode auxiliar seus estudantes a equilibrarem sua condição financeira. Acredita-se que os cinco estudantes mencionados nessa pesquisa

teriam seguido frequentando as aulas, porém devido às fortes chuvas ocorridas durante o mês de maio no Rio Grande do Sul, eles se tornaram infrequentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 02 fev. 2024

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas**: Conteúdos e métodos de ensino. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008. Disponível em: <https://grupoddm.pro.br/index.php/download/introducao-ao-estudo-das-situacoes-didaticas-conteudos-e-metodos-de-ensino-guy-brousseau/?wpdmdl=1540&refresh=6716dcdaef1d51729551578>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CARVALHO, J. A.; CARVALHO, M. P; BARRETO, M. A. M; ALVES F. A. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, v.3 n. 01, p. 78-90. abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21105/12579>. Acesso em” 20 maio 2024.

CHAGAS, M. A. N; SANTOS, C. E. R. aprendizagem colaborativa: o processo de aprendizagem em educação financeira por meio do ensino híbrido. **Anais do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2019. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem> Acesso em: 7 maio 2024.

COUTINHO, L.; PADILHA, H.; KLIMICK, C. **Educação financeira**: como planejar, consumir, poupar e investir. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2018.

CUNHA, C. L; LAUDARES, J. B. Promover a educação financeira enfocando conceitos e cálculos da matemática financeira. **Anais do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática**. 2019. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem> Acesso em: 7 maio 2024.

D'AQUINO, C. **Educação financeira**: como educar os filhos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, M.; SILVA T. P. Análise da educação financeira dos Estudantes da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.11, n.2. 2021.

Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/5731/3523>
Acesso em: 5 mar. 2024.

MARTINS, R. M. K. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, 2013. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331> Acesso em: 21 abr. 2024.

MELO, D. P.; PESSOA, C. A. S. Educação Financeira no ensino médio: relações com a Matemática Financeira na prática docente. **Com a Palavra o Professor**, Vitória da Conquista (BA), v. 3, n. 1, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330487218_Educacao_Financeira_no_ensino_medio_relacoes_com_a_Matematica_Financeira_na_pratica_docente Acesso em: 02 mar. 2024.

NETO, A. C. B.; VICTOR, E. F. Educação financeira, a ferramenta de inclusão no ensino de jovens e adultos para construção de um futuro seguro: uma revisão de literatura. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 9, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/8619/3394> Acesso em: 15 mai. 2024.

OLIVEIRA, W. C.; SACRAMENTO, F. P. M. matemática para a vida – educação financeira. **Anais do XIII Encontro Nacional de Educação Matemática**. 2019. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/anais/enem> Acesso em: 7 maio 2024.

PASSOS, C. C. M.; TEIXEIRA, P. J.M. Um pouco da teoria das situações didáticas (TSD) de Guy Brousseau. **Zetetiké**, v. 21, n. 39, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646602> Acesso em: 24 fev. 2024.

REZENDE, A. A.; SILVA-SALSE, A.; CARRASCO, E. A Matemática Financeira no Ensino Médio Brasileiro: perspectivas para formação de indivíduos críticos. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 3, n. 1, p. 1-24, jan./dez., 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/baeducmatematica/article/view/13232> Acesso em: 10 mar. 2024.

HISTÓRICO

Submetido: 12 de fevereiro de 2025.

Aprovado: 27 de março de 2025.

Publicado: 09 de abril de 2025.