

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Amanda Fabri de Resende, Marco Aurélio Kistemann Junior
Universidade Federal de Juiz de Fora
amandafabri@hotmail.com; marco.kistemann@ufff.edu.br

Brasil

Resumo. Nosso trabalho intitulado “A Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” tem como escopo central realizar uma investigação qualitativa com os alunos e alunas da EJA de uma escola municipal de Juiz de Fora, sobre questões relacionadas à forma como tomam suas decisões financeiro-econômicas frente a situações de necessidade de consumo, guiado pela seguinte pergunta diretriz: “Como os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal de Juiz de Fora tomam suas decisões financeiro-econômicas quando vão consumir determinados produtos?” Nos embasamos teoricamente em Bauman, Fonseca, Souza e Fonseca e Lins.

Palavras chave: educação de adultos, educação financeira

Abstract. Our paper entitled “Financial Education in Youth and Adult Education ” has as aim to perform a qualitative research with students of the EJA in elementary school in Juiz de For a, on issues related to how the financial-economic decisions take forward the consumption need situations, guided by the following policy question: “How do the students of youth and adult education of the elementary school in Juiz de Fora take their financial-economic decisions when they go to consume certain products? ” We based on theoretically in Bauman, Fonseca, Souza and Fonseca and Layne.

Key words: adults education, financial education

Introdução

Este texto tem como objetivo inicial, apresentar o andamento da pesquisa A Educação financeira de Jovens e Adultos Kistemann Jr. realizada no Mestrado Profissional em Educação Matemática na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sob a orientação do Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Jr. e inserida no Grupo de Pesquisa e Investigação Financeiro-Econômica (GRIFE), no referido mestrado.

Numa época pós-crise econômica mundial, com seus reflexos repercutindo até os dias atuais nas economias avançadas e emergentes, em que milhões de cidadãos se encontram em situação financeira desregulada, em muitos casos devido à pouca familiaridade com as facilidades das ofertas de crédito financeiro e com a matemática implícita nas transações financeiras (Kistemann Jr., 2011), o que em si já destaca a relevância de nossa investigação para a área da Educação Matemática.

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, pois, de acordo, com Borba (2004), essa pesquisa permite a transitoriedade de seus resultados, a impossibilidade de uma hipótese, a não neutralidade do pesquisador, a constituição de suas compreensões, podendo os meios de obtê-las serem (re) configurados e a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos prévios, estáticos e generalistas.

O presente trabalho tem como escopo central realizar uma investigação qualitativa com os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos do Ciclo Básico (EJA) de uma escola municipal de Juiz de Fora, sobre questões relacionadas à forma como tomam suas decisões financeiro-econômicas frente a situações de necessidade de consumo, até o presente momento, guiado pela seguinte pergunta diretriz: “Como os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal de Juiz de Fora tomam suas decisões financeiro-econômicas quando vão consumir determinados produtos?”.

Num estudo piloto realizado no 2º semestre de 2011, numa turma do 9º ano (Fase VIII) de uma escola municipal, no período noturno, para buscarmos responder, inicialmente, à nossa questão diretriz, elaboramos um material didático (baseado nos livros do nono ano do Ensino Fundamental com o qual exploramos os conceitos básicos da Matemática Financeira como: porcentagem, descontos e acréscimos, juros simples e compostos. Nesse estudo exploramos também algumas questões relacionadas ao cotidiano desses alunos e alunas, e o *modus operandi* de suas escolhas, por exemplo, as formas de pagamento de um dado produto e o motivo pelo qual escolhiam fazê-lo daquela forma. Buscamos investigar essas situações do cotidiano desses alunos e alunas através de situações-problema ou conversas realizadas com esses indivíduos-consumidores.

Trabalho de campo na EJA

No 1º semestre de 2012, analisamos os documentos oficiais que discutem o ensino de Matemática de Jovens e Adultos na Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e a coleção dos livros didáticos adotada por essa escola, recomendada pelo Programa Nacional do Livro Didático. Nosso propósito era o de saber como esse material apresentava os tópicos relacionados à Educação Financeira. Além disso, aprofundamos nossos estudos nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e também em artigos, dissertações e teses que estão abordando temas relacionados ao Consumo, à questão de Gênero, à EJA e à Educação Financeira.

No município de Juiz de Fora, ainda não há um currículo de Matemática específico para a EJA. O mesmo ainda está sendo elaborado por professores de Matemática da rede, com experiência nesta modalidade de ensino e por outros professores convidados pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Segundo a secretária responsável pela EJA no município, há um quadro de Eixos Temáticos/EJA que direciona o trabalho dos professores, com o seguinte tema norteador: Cidadania, Comunicação e Tecnologia.

Na escola municipal em que realizamos nosso piloto, esse quadro de eixos temáticos era trabalhado apenas como complementação da carga horária dos professores através de atividades extraclasses, as chamadas atividades de alternância. A escola apresenta um currículo

de Matemática elaborado sem objetivos gerais e específicos, elaborado a partir de recortes do currículo de Matemática da Educação Básica. Percebemos também que o mesmo não é modificado há um bom tempo e não atende às necessidades e especificidades do público da EJA.

A coleção de livros didáticos adotada por esta escola apresentava uma linguagem acessível aos alunos, com boas situações-problema. Entretanto, havia determinadas “falhas”, como exemplo, os autores mencionavam num texto que não era comum no Brasil a prática de aplicações financeiras ou empréstimos a juros simples e, ao iniciar uma lista de exercícios, apresentaram uma situação-problema envolvendo uma aplicação financeira com rendimento de 0,5% de juro simples ao mês.

Como primeiros resultados de nossa pesquisa, nos baseando no Piloto realizado em 2011, podemos afirmar que para a maioria dos indivíduos-consumidores, a Matemática Financeira está presente no ato de uma compra, seja nas formas de pagamento à vista e a prazo ou no cálculo de descontos. Durante a entrevista, Lúcia (uma indivíduo-consumidora) relata uma compra que realizou: *“Hoje mesmo eu comprei um relógio e esse relógio, no preço de à vista e a prazo era o mesmo preço, por isso eu comprei... o que eu vi na matemática, a gente não deve pagar juro, porque o juro a gente sempre gasta mais né? Enquanto a gente puder pagar à vista, a gente tá ganhando, porque aí não tem aumento no produto”*. Entretanto, a compra realizada por ela foi: *“a prazo, mas com o preço de à vista, não teve acréscimo”* (grifos nossos). Em sua fala, percebemos o que Kistemann Jr. (2011) chama de *“ilusão monetária”*:

Ao apresentar possibilidades de ilusão monetária, como a de preço parcelado igual a preço à vista, as empresas buscam dar um poder de compra (empoderamento do indivíduo-consumidor) que, muitas vezes, o próprio indivíduo-consumidor desconfia que não tem, mas que graças às estratégias convincentes de marketing podem começar a acreditar que tem mesmo um poder de consumir (Kistemann Jr., 2011, p. 201).

Quando esses indivíduos-consumidores decidem comprar algum produto, levam em consideração as seguintes questões: preço, prazo, qualidade, a marca, “o que dá vontade de comprar”, o que é necessário comprar e o conforto. Entre os indivíduos-consumidores mais jovens, prevalece a preferência pela marca e pelo que o *“dá vontade de comprar”*. Lúcia (50 anos), também faz sua escolha pela qualidade e pela marca do produto, e nos revela que *“ eu estou precisando trocar minha geladeira, mas só compro se for uma Brastemp Frost Free. Se não for desse jeito eu não compro, eu fico na que estou”* (grifos nossos). Kistemann Jr. (2011) revela que a experiência é um fator que interfere nas decisões de consumo dos indivíduos-

consumidores, em algumas enunciações, percebemos que, conforme o indivíduo-consumidor vai amadurecendo, suas decisões de consumo podem variar. A experiência adquirida em situações de consumo, que não foram bem sucedidas, propicia mudanças nas tomadas de decisão do indivíduo-consumidor. Muitas vezes, aprende-se no processo, diríamos, mais improvisado, ou seja, pela tentativa-erro

As propagandas, entre os indivíduos-consumidores com idades entre 50 e 70 anos, exercem pouca ou nenhuma influência em suas decisões de consumo. Newton revela que a propaganda não o influencia *“nenhuma vez, nem quando eu estiver precisando, não influencia não”* e Lúcia, fala que *“primeiro eu vou pesquisar muito se vale a pena”*. Entre os mais jovens, a propaganda é que define o que o vão consumir. Vitor revela que *“a propaganda influencia muito né? É porque de acordo com a moda você... acho que as coisas que você tem que usar hoje em dia tem que estar de acordo com a moda, não é mais aquela coisa que você quer usar... acho que tem que estar de acordo com o que as pessoas falam pra você usar, porque ninguém quer ser diferente”*. Bárbara nos diz que *“se de repente a gente vê um tênis, uma roupa que a gente goste, a gente sempre pensa em comprar”*. De acordo com Kistemann Jr. (2011), não há o certo e o errado com relação às propagandas, entretanto, há que se alertar para que a utilização delas seja feita a favor da tomada de decisão do indivíduo-consumidor e quanto mais esse sujeito estiver com uma postura crítica com relação ao modus operandi das propagandas, melhor decisão tomará a seu favor de modo a não comprometer seu patrimônio (p. 195).

Os indivíduos-consumidores, com idades entre 50 e 70 anos, já realizaram ou estão efetuando o pagamento de um empréstimo. Newton nos revela que fez um empréstimo para adquirir um terreno e que já está quase terminando de quitar sua dívida e que quando terminar de pagá-la vai fazer um novo empréstimo para construir sua casa. *“Eu comprei um terreno então aí eu fui lá e tive que fazer um consignado pra pagar a prestação do terreno, já to quase terminando...”*. E Lúcia já realizou um empréstimo com a finalidade de *“estudar minha filha”*. Os mais jovens não realizaram ainda nenhum empréstimo, mesmo os que já exercem alguma atividade remunerada.

Os indivíduos-consumidores, em sua maioria, revelaram que observam as taxas de juros quando vão consumir. O Sr. Newton: *“quando eu vou fazer um empréstimo, eu faço direto na Caixa... o juro é mais barato né?”* e Diego: *Sim. Ainda mais quando você divide né? Talvez você vai dividir de seis vezes o juro é muito alto, aí fica até pior”*. Entretanto, quando há a necessidade de se consumir determinado produto ou fazer um empréstimo para uma emergência, Lúcia nos revela que *“se aquele algo for caso de necessidade, às vezes eu não olho o juro...”*. Já Bárbara nos disse que não se preocupa com os juros e revela *“eu nem vejo isso... Só depois... Só outro dia que*

eu reparei os juros pois comprei uma cama... comprando a cama que eu reparei.... nossa o juro tinha sido muito grande. Imagina, foram R\$ 200,00 só de juros”.

Com relação a forma de pagamento que preferem, há uma divisão de opiniões. Alguns preferem o pagamento à vista, enquanto que outros veem a necessidade de parcelar suas compras. Bárbara revela que “*eu junto o dinheiro que recebo (mesada) e compro à vista*”. Já Diego nos diz que depende do valor do produto que quer consumir: “*Das duas maneiras. Quando é um preço muito alto, eu costumo parcelar, mas não gosto muito não*”. Vitória acredita que comprar à prestação é mais fácil: “*no carnê sai mais fácil*”. Kistemann Jr. (2011) revela que, para o mercado, o consumidor bom é aquele que parcela suas compras, pois “*quem vende deseja ficar vinculado a quem compra*” (p. 200).

Fundamentação teórico-metodológica

A partir do segundo semestre de 2012, pretendemos analisar as situações-problemas e as conversas, realizadas no estudo Piloto, sob a ótica do Modelo dos Campos Semânticos desenvolvido por Lins (1994), bem como direcionar nossa pesquisa a dois indivíduos-consumidores, um do sexo feminino e outro do masculino, dentre os demais indivíduos-consumidores da Fase VIII da escola municipal em que ocorreu nosso piloto, para que possamos analisar também, como a questão de gênero se faz presente nesta modalidade de ensino. Embora esses indivíduos não sejam mais alunos desta escola municipal, visto que a mesma oferece a EJA apenas para o Ensino Fundamental, manteremos contato através de encontros marcados via e-mail ou telefone.

O Modelo dos Campos Semânticos (MCS), desenvolvido por Lins (1993), nasceu da tentativa de buscar estabelecer uma caracterização epistemológica para Álgebra e Pensamento Algébrico. Embora seja constituído nesse contexto: Álgebra e Pensamento Algébrico, o MCS pode ser aplicado em outras áreas da Matemática e do conhecimento, desde que haja processo de produção de significados. Por acreditarmos nisso, o escolhemos como suporte teórico para analisarmos as situações-problema realizadas pelos indivíduos-consumidores da Fase VIII de uma escola municipal de Juiz de Fora.

O MCS é um modelo epistemológico que nos permite compreender alguns aspectos do processo de produção de significados em Matemática e, no nosso caso, em Matemática Financeira. Segundo Silva (2003), quando um professor tem um olhar voltado à produção de significados, com a intenção de criar um espaço comunicativo em sua sala de aula, certa postura lhe é exigida: Primeiramente que ouça mais e fale menos [...]. Além disso, tal produção (a de significados) se dá no interior de atividades, as quais devem ser planejadas e orientadas pelo professor com vistas a criar em sala de aula um espaço comunicativo.

Ao adotarmos o MCS, utilizamos suas ideias para lermos “o que está acontecendo para que, eventualmente, possamos plausivelmente dizer do que é que está se falando [...] e quais são as legitimidades envolvidas” (Lins, 2008, p. 537), pois acreditamos que “a mais intensa oportunidade de aprendizagem acontece no momento em que o professor e aluno(s) compreendem que as legitimidades de cada um, naquele momento, são diferentes” (Lins, 2008, p. 547).

Baseamo-nos também em Fonseca (2007), na questão da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que consideramos importante, ao se trabalhar com a EJA, levar em consideração o que esses alunos e alunas trazem de conhecimento, bem como respeitar a individualidade e as especificidades de cada um, pois concordamos com Fonseca quando esta afirma que os educadores matemáticos que atuam na EJA devem procurar compreender seus alunos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, para que desta forma se sintam mais seguros e integrados ao fazer escolar.

Bauman (2008) é o nosso principal informante teórico sobre o Consumo. Ele afirma que o consumo é: “uma condição, e um aspecto, permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nós humanos compartilhamos com todos os outros organismos vivos” (Bauman, 2008, p.37). De acordo com Bauman, as atividades de consumo estão moldando as diversas formas de vida e os padrões de relações humanas na sociedade de consumidores, que tem, por um lado a mercadoria como núcleo das práticas diárias e por outro, uma orientação permanente para que o modelo a ser seguido esteja sempre vinculado ao ato de consumir. Taschner (2009) menciona o consumo como construção e expressão de identidades, onde o sujeito tem por objetivo ser reconhecido como membro legítimo na sociedade de consumidores. Para esta pesquisadora, “o consumo então se torna um verdadeiro passaporte para a obtenção de cidadania” (p. 18) e também Kistemann Jr. (2011) ao afirmar que “o consumo pode propiciar a significância e a identidade que os seres humanos tanto desejam, e que é em grande parte através dessa atividade que os indivíduos podem descobrir quem são” (p. 54).

Concordamos com Bauman quando este afirma que atualmente as relações sociais estão sendo mediadas pelo consumo, porém um consumo não só de produtos, mas também de hábitos, valores e aparências, onde as redes sociais estão se apresentando como os mais novos canais dessa mediação, fato que no passado, era de responsabilidade de outros meios de comunicação, como os jornais, o rádio e a TV.

Na questão do Gênero gostaríamos, assim como Souza e Fonseca (2010), de refletir sobre os discursos que permeiam as relações entre homens, mulheres e matemática, na Fase VIII dessa

escola municipal, bem como as decisões que estes sujeitos tomam, numa sociedade marcada por inúmeras desigualdades, dentre elas, as marcadas pelas relações de gênero.

Segundo as autoras, ainda são tímidas as discussões entre as relações de gênero e matemática no campo da Educação Matemática. Fato que em si, destaca a relevância do nosso trabalho para enriquecer os estudos neste campo.

Acreditamos que, adotar a questão do gênero como categoria de análise na Educação Matemática requer nossa atenção para *“o fato de que o gênero é produzido em práticas sociais, que se convertem em práticas masculinizantes e feminilizantes”* (Souza e Fonseca, 2010, p. 29). Dessa forma, ao adotar como categoria de análise o gênero, *“supõe e possibilita romper com as essências e universalidades, que são sempre excludentes”*, (Souza e Fonseca, 2010, p. 31), *“legitimando os já legitimados e colocando à margem aqueles [e aquelas] que não se enquadram em suas referências”* (Souza e Fonseca, 2010, p. 31); visto que na EJA, encontram-se indivíduos com experiências de vida, sonhos e realidades bem específicas e, a compreensão desta realidade é muito importante para a construção de uma educação mais justa e democrática.

Considerações finais

Compreendemos que educar financeiramente nossos alunos vai muito além de ensinarmos algumas técnicas e fórmulas de Matemática Financeira. Acreditamos que tal assunto é muito importante, porém não é o suficiente para a Educação Financeira. Muniz (2010) afirma que as seguintes questões são fundamentais para a educação dos alunos e alunas. Nesse sentido de acordo com Muniz (2010), aprender matemática para compreender as situações financeiras; entender o comportamento do dinheiro no tempo; organizar conscientemente suas finanças (futuras) pessoais; discutir matematicamente o uso consciente do crédito; entender temas de economia como PIB, inflação e seus diferentes índices, IOF, IR dentre outros; aprender, interligar e utilizar matemática financeira nas questões geoeconômicas já abordadas, porém não interligadas, nas aulas de geografia; compreender os principais sistemas de financiamentos (PRICE e SAC), utilizando inclusive os recursos tecnológicos amplamente disponíveis, como planilhas eletrônicas e calculadoras científicas; refletir e analisar matematicamente o aumento da expectativa de vida do brasileiro e seus impactos na economia nacional, incluindo sua própria aposentadoria, seguros em geral e previdência complementar; discutir e analisar quantitativa e qualitativamente os impactos de problemas geopolíticos e sociais nas economias de uma região, levando-se em consideração a viabilidade das ferramentas matemáticas estudadas, dentre outros.

Acreditamos numa Educação Financeira para o século XXI idêntica ao que Lins propôs para a Educação Aritmética e para a Aritmética que devem. Temos buscado como resultado desse

trabalho a confecção de um produto educacional que será veiculado junto aos demais professores de Matemática, bem como a elaboração de um material didático para que os docentes da Educação de Jovens e Adultos possam utilizá-lo em sua sala de aula, na tentativa de auxiliar seus alunos a aprender, a conhecer e a compreender a produção de significados financeiro-econômicos no segmento da Educação Matemática de Jovens e Adultos (EJA).

Referências bibliográficas

- Bauman, Z. (2008). *Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Borba, M. C. (2004). *A Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Autêntica. Belo Horizonte.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais (Consumo)*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Fonseca, M. C. (2007). *Educação Matemática de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kistemann Jr., M.A. (2011). *Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores*. Unesp - Rio Claro-SP.
- Lins, R. C. (1994). *O Modelo Teórico dos Campos Semânticos: uma análise epistemológica da álgebra e do pensamento algébrico*. Revista Dynamis. Blumenau.
- Lins, R. C. (2008). *A diferença como oportunidade de aprender*. XIV Endipe-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino).
- Muniz, I. Jr. (2010). *Educação Financeira: Conceitos e Contextos para o Ensino Médio*. . X Encontro Nacional de Educação Matemática. Salvador.
- Silva, A. M. (2003). *Sobre a Dinâmica da Produção de Significados para a Matemática*. Unesp-Rio Claro-SP.
- Souza M. C. e Fonseca, M. C. (2010). *Relações de Gênero, Educação Matemática e Discurso: enunciados sobre homens, mulheres e matemática*. Autêntica. Belo Horizonte.
- Taschner, G. (2009). *Cultura, consumo e cidadania*. Bauru- SP.