



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E
TECNOLÓGICA

DAIANNY MARIA DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO
CAMPO: uma análise de *backgrounds* e *foregrounds* de estudantes do Ensino
Médio.**

Recife
2024

DAIANNY MARIA DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO
CAMPO: uma análise de *backgrounds* e *foregrounds* de estudantes do Ensino
Médio.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dr^a. Ana Coêlho Vieira Selva

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Andrade, Daianny Maria de.

Educação financeira na educação de jovens e adultos do campo: uma análise de backgrounds e foregrounds de estudantes do Ensino Médio / Daianny Maria de Andrade. - Recife, 2024.
149f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica.

Orientação: Ana Coêlho Vieira Selva.

Inclui referências e apêndices.

1. Educação financeira; 2. Educação matemática crítica; 3. Educação de jovens e adultos do campo; 4. Foregrounds; 5. Backgrounds. I. Selva, Ana Coêlho Vieira. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

DAIANNY MARIA DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO
CAMPO: uma análise de *backgrounds* e *foregrounds* de estudantes do Ensino
Médio.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica. Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 06/09/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ana Coêlho Vieira Selva (Orientadora e Presidente)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a. Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferreira Monteiro (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Lucas Carato Mazzi (Examinador Externo)
Universidade Estadual Paulista - UNESP

AGRADECIMENTO

Quero começar dizendo que ser grata, vai além de agradecer por um favor realizado, ser grato, é ser grato por tudo, por todo o processo que não se finaliza aqui. Então sou grata por todo o processo de construção desta dissertação que me mudou e espero que a leitura dela mude você também. Mas também quero registrar nomes que fizeram parte, ajudando a própria construção textual ou com a pesquisadora em questão, com a humana aqui por trás desta pesquisa.

Começo primeiro agradecendo a Deus pela oportunidade de viver esse processo, por despertar desde pequena nesta garotinha aqui do campo o desejo pelo conhecer, pelo aprender e pelo viver. Quero agradecer aos meus pais, que mesmo não entendendo o meu caminhar, me apoiaram em todo o processo, me viram chorar e me acolheram, me viram triste e me abraçaram, me viram alegre e compartilharam dessa alegria, eu amo vocês.

Quero agradecer a minha amiga Patrícia, que me ajudou dando dicas de como escrever um pré-projeto de seleção, não teria dado o primeiro passo sem você. Agradeço às minhas amigas, Suzana e Rebeca por sempre estarem comigo desde do início da inscrição, durante o processo e agora no final dele, vocês ajudaram a pesquisa e a humana por trás dela. O mesmo vale para minha prima Emilly e minha amiga Karla, obrigada por me ouvirem reclamar e chorar 24 horas por dia sobre o mestrado. Amo todas vocês.

Agradeço as amigadas que fiz na minha turma e que turma especial, Deus me seguiu para que a entrada no programa fosse com vocês. Agradeço ao meu grupinho de trabalho chamado 'Os Lindinhos' formado por Edielson, Edson, Thiago e Yasmin, mesmo com todas as dificuldades vencemos as disciplinas e com conceito A, e a conclusão dessa etapa também conseguimos, agradeço pelo apoio de vocês. Agradeço também a todos os professores do Edumatec, vocês são sensacionais.

Agradeço ao GREDAM (Grupo de Estudos em Desenvolvimento e Aprendizagem da Matemática) pela acolhida e as contribuições maravilhosas deste grupo de pesquisa que carrego no coração, quero agradecer a todos que fazem parte dele, e em especial a Cris que o ministra; e a todos que fazem parte do GPEMCE (Grupo de Pesquisa em Educação Matemática nos contextos da Educação do Campo) por todas as contribuições para minha pesquisa, um agradecimento especial a Carlos

que me convidou. Agradecimento especial a esta banca formada por Cristiane Pessoa, Carlos Monteiro e Lucas Mazzi, agradeço por aceitarem este convite, saibam que vocês foram escolhidos a dedo, agradeço demais pelos sim e as contribuições de vocês que foram essenciais, eu os admiro demais.

Agradecimento mais que especial, a minha querida e maravilhosa orientadora, Ana Selva, que me acolheu desde o início, me direcionando e me orientando em quais caminhos seguir, por me compreender meu estado de espírito em diversos momentos, por aguentar minhas dúvidas incessantes, meus pensamentos acelerados e acalmá-los com tamanha maestria, nada disso seria possível sem sua parceria. Por fim, gostaria de agradecer a mim, por apesar de tudo, das vontades de desistir, dos desânimos, do sentimento de incapacidade, do cansaço, conseguiu aproveitar o processo e finalizar essa etapa.

Gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa.

*Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas. Pessoas
transformam o mundo.*

- Paulo Freire.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender como *backgrounds* e *foregrounds* influenciam estudantes do Ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA Campo) na tomada de decisão em situações financeiras. Buscamos conhecer os *backgrounds* e os *foregrounds* dos estudantes de uma escola do município de Lagoa do Carro, Pernambuco; suas percepções sobre Educação Financeira; identificar as temáticas de Educação Financeira que consideram importantes e como se posicionam em situações de Educação Financeira. Utilizamos como fundamentação teórica a Educação Matemática Crítica, de Ole Skovsmose. A pesquisa, de natureza qualitativa, contou com a participação de oito estudantes em entrevistas semiestruturadas para conhecer sua história de vida do campo, escolar e financeira, além de responderem a três situações de Educação Financeira que solicitavam tomadas de decisão relativas ao consumo, planejamento e uso do dinheiro. Constatamos diversos motivos que levaram esses estudantes a interromper os estudos e que, de forma geral, reforçam a percepção do campo como lugar precário (falta de oferta da Educação Básica e falta de transporte público, por exemplo). A permanência nos estudos foi justificada a partir da necessidade de conclusão do Ensino Médio e do desejo de cursar uma faculdade, com objetivo de melhores empregos e qualidade de vida. A maioria dos estudantes não percebe na vida do campo possibilidades de futuro promissor, baseados em seus *backgrounds*, e apresentam, em seus *foregrounds*, intenções de sair do campo. Em relação à Educação Financeira, há um grande desconhecimento, com a maioria dos estudantes não lembrando de ser abordada na escola. Nas situações de educação financeira abordadas foi possível notar como *background* e *foreground* se conectam, observando-se a mobilização de sonhos como alteridade (ajudar e cuidar dos filhos, pais e família), possibilidade (fazer faculdade e cursos técnicos), fruição (carro, moto, viagens) e necessidade (moto para deslocamento, consertar o telhado, melhorar a casa em que se vive e pagar as dívidas). Defendemos maior importância da Educação Financeira no currículo escolar, com diálogo com as demandas da comunidade, contribuindo para a compreensão da realidade e das possibilidades de cada sujeito atuar nas suas próprias histórias e para a transformação social.

Palavras-chave: Educação Financeira; Educação Matemática Crítica; Educação de Jovens e Adultos do Campo; *foregrounds*; *backgrounds*.

ABSTRACT

This research sought to understand how backgrounds and foregrounds influence high school students from the Youth and Adult Rural Education (EJA Campo) modality when making decisions in financial situations. We looked to understand the backgrounds and foregrounds of students from a school in the municipality of Lagoa do Carro, Pernambuco; their perceptions about Financial Education; identify the Financial Education themes that they consider important and how they position themselves in Financial Education situations. We used Critical Mathematics Education, by Ole Skovsmose, as a theoretical foundation. The research, of a qualitative nature, involved the participation of eight students in semi-structured interviews to learn about their rural, academic and financial life history, in addition to responding to three Financial Education situations that requested decision-making regarding consumption, planning and use of money. We found several reasons that led these students to interrupt their studies and that, in general, reinforce the perception of the countryside as a precarious place (lack of basic education provision and lack of public transportation, for example). The endurance in school was justified by the need to complete high school and the desire to attend college, with the aim of better jobs and quality of life. Most students do not see possibilities for a promising future in rural life, based on their backgrounds, and they present, in their foregrounds, intentions of leaving the countryside. Regarding Financial Education, there is a great lack of knowledge, with the majority of students not remembering it being covered at school. In the financial education situations discussed, it was possible to notice how background and foreground are connected, observing the mobilization of dreams as otherness (helping and caring for their children, parents and family), possibility (going to college and technical courses), enjoyment (car, motorcycle, travels) and necessity (motorcycle for commuting, repairing the roof, improving the house in which one lives and paying debts). We defend the point of view of greater importance of Financial Education in the school curriculum, dialoguing with the demands of the community, contributing to the understanding of the reality and possibilities of each subject acting on their own stories and for social transformation.

Keywords: Financial Education; Critical Mathematics Education; Youth and Adult Rural Education; *foregrounds*; *backgrounds*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA.....	19
3 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA.....	28
3.1 <i>BACKGROUNDS E FOREGROUNDS DOS ESTUDANTES</i>	31
4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO.....	35
4.1 UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES DO CAMPO	35
4.2 <i>EDUCAÇÃO DO CAMPO</i>	39
4.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO	44
4.4 PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	47
5. MÉTODO.....	54
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE CAMPONESA	55
5.2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E PROCEDIMENTO	56
6. HISTÓRIAS E EXPECTATIVAS DE VIDA.....	58
6.1 - ESTUDANTES DA EJA CAMPO: QUEM SÃO, O QUE FAZEM, COMO VIVEM?.....	58
6.2 - BACKGROUNDS E FOREGROUNDS DOS ESTUDANTES	62
6.2.1 - A relação entre a Vida do Campo e a Escola.....	62
6.2.2 – Em relação a Educação Financeira	77
6.3 - EDUCAÇÃO FINANCEIRA: O QUE SABEM, O QUE PENSAM, O QUE DIZEM?.....	93
6.4 - SITUAÇÕES DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA: INFLUÊNCIAS E DECISÕES	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE.....	144

FIGURAS

Figura 1: articulações entre EF, EC e EMC.....	17
Figura 2: Mapa do Município.....	55

QUADROS

Quadro 1: Publicações de Educação Financeira na EJA selecionados	47
Quadro 2: Vida	58
Quadro 3: Jutificativas para interrupção dos estudos por parte dos estudantes	63
Quadro 4: Justificativas para a retomada dos estudos por parte dos estudantes	74
Quadro 5: Primeiras atitudes financeiras.....	84
<i>Quadro 6: Foregrounds e atitudes.....</i>	<i>92</i>
<i>Quadro 7: Conhecimento dos estudantes sobre Educação Financeira</i>	<i>95</i>
Quadro 8: Situações de Educação Financeira	101
Quadro 9: Situação 1 – Moto	108
Quadro 10: Situação 3 – Sonhos	125

INTRODUÇÃO

Nas minhas primeiras experiências como professora de matemática, trabalhei em duas escolas, uma da zona rural e outra da zona urbana. Enquanto na zona urbana os estudantes conversavam sobre diversos assuntos, na escola rural alguns assuntos em específico eram corriqueiros: salário, o que fazer com o dinheiro, produtos financeiros, entre outros. Eram temáticas do universo da Educação Financeira que já os preocupavam. Então, pensando em atender esses questionamentos, desde aquele momento me interessei sobre o tema, pesquisei e me debrucei em leituras e mais leituras.

Dessa forma, conheci uma Educação Financeira mais ampla, com olhar social, muito além do que eu e meus estudantes comentávamos. Eu sabia que queria aprofundar meus estudos em Educação Financeira na escola rural que trabalhei, mas as leituras apontaram a necessidade de mais pesquisas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme os resultados de Pessoa (2016) e Rodrigues, Silva e Rodrigues (2021). Deste modo, olhando ainda para a comunidade que ensinei, decidi levar minha pesquisa para a EJA, em especial a do Ensino Médio, onde há menos pesquisas ainda. Descobri que não era qualquer Educação de Jovens e Adultos que eu queria estudar, era a Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA Campo). Logo, a Educação do Campo passou a fazer parte dessa pesquisa, pois descobri que a escola que antes eu chamava de escola rural, na verdade, era uma escola do campo, pelo menos deveria ser, uma vez que se localizava no campo e atendia pessoas do campo. Com isso, as leituras permitiram me descobrir como moradora do campo, que antes desconhecia todos esses direitos, toda essa história por trás. Assim, compreendi que o "não conhecer", "o não saber", não era à toa, era intencional.

Pensando em todas as histórias de vida que podemos encontrar no campo, debrucei-me na Educação Financeira para Jovens, Adultos e Idosos do Campo, para evidenciar suas histórias de vida e como isso mexe em suas escolhas financeiras, em suas tomadas de decisões em situações de consumo, planejamento e uso do dinheiro, de modo a compreender os *backgrounds* e *foregrounds* que carregam, que os motivam e os impulsionam a estarem estudando. Pessoas que tiveram seus direitos à educação negados há tanto tempo. Assim, iniciei a trajetória desta dissertação, começando pela Educação Financeira.

Nos últimos catorze anos, a Educação Financeira (EF) passou a ter destaque no cenário brasileiro, questões relativas ao consumo e consumismo, ao uso do dinheiro, planejamento orçamentário, entre outras, passaram a ser motivo de conversas entre amigos, familiares, mídias, mas também nas universidades, observando-se um avanço no espaço dedicado à EF tanto nos meios de comunicação, quanto no âmbito acadêmico. Tais discussões foram impulsionadas a partir da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), instituída em 2010 através do decreto n.º 7.397 (Brasil, 2010a) do governo federal, baseada nas orientações da Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Devemos ressaltar que este decreto foi revogado e substituído pelo decreto de n.º 10.383/2020, no qual diz que “a nova [...] ENEF, com a finalidade de promover a educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal no País” (Brasil, 2020a, grifo nosso), denotando uma tendência mercadológica, securitária e previdenciária, com viés neoliberal, pois baseia-se na definição dada pela OCDE (2005). Além disso, as influências que recebe de instituições privadas e a retirada do fortalecimento da cidadania caracterizam ainda mais a promoção de uma EF para um consumidor e não para um cidadão, se distanciando do que defendemos que seja trabalhado na Educação Básica. Defendemos que a EF seja pautada na formação cultural, social, política, econômica, ambiental, ética, reflexiva e crítica, de modo que os estudantes estejam em condições de lidar com sua vida financeira criticamente (Vieira, 2021). Apoiamos uma Educação Financeira Escolar (EFE), proposta por Silva e Powell (2013), que constitua:

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

Assim, a EF é uma política pública e em 2017, ainda sobre a ótica do decreto de 2010, passou a ser incluída na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um tema transversal, contemporâneo e integrador, a ser trabalhado em toda a Educação Básica, incluindo suas modalidades. Na BNCC, há pouco detalhamento sobre como a EF deve ser abordada nas etapas e modalidades, deixando esse planejamento a ser realizado pelas redes de ensino (Brasil, 2018). Considerando que a BNCC também não aborda com destaque a EJA, não há uma orientação no que se refere ao que vem

sendo feito pelas redes de ensino na EJA em relação à EF, levantamos dados por meio de pesquisas para ver o que vem sendo abordado e perguntamos isso também para nossos participantes da pesquisa, para conhecer melhor o cenário educacional campesino o qual estão inseridos.

Na mesma direção, os estudos de Pessoa (2016) e Rodrigues, Silva, Rodrigues (2021) que fizeram um levantamento dos trabalhos desenvolvidos nos últimos anos sobre Educação Financeira, mostraram poucas pesquisas desenvolvidas nessa modalidade de ensino, reforçando a necessidade de ampliar estudos com esse público, que pode ser bastante beneficiado pelas discussões trazidas pela EF, na medida em que, muitas vezes, já está inserido no mercado de trabalho.

No estudo de Pessoa (2016) foram analisadas dissertações e teses brasileiras produzidas de 2013 a 2016, por meio da Plataforma Sucupira. A autora assumiu como critério de busca trabalhos que tratassem sobre EF com área de concentração centrada no Ensino ou na Educação. A partir disso, a autora observou que dos 58 estudos sobre o tema, apenas 7 eram voltados para a EJA e destes, apenas 2 eram do Ensino Médio. Já Rodrigues, Silva, Rodrigues (2021) analisaram dissertações e teses brasileiras sobre EF e Matemática Financeira no período de 2000 a 2020, por intermédio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e encontraram apenas 12 trabalhos realizados na EJA, de um total de 306 pesquisas.

Além disso, é notória a necessidade de EF para jovens e adultos, pois, segundo a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC) mostrou que 77,5% das famílias brasileiras se encontram endividadas, em cartão de crédito, cheque especial, entre outros, reforçando a necessidade de que EF faça parte da formação dos indivíduos (CNC, 2022), para que os estudantes possam compreender este cenário brasileiro recorrente, além de reconhecerem as engrenagens que movem a economia.

Destacamos a importância da EF para os estudantes da EJA, pois esta modalidade é formada por jovens, adultos e idosos, que não conseguiram dar continuidade aos estudos no período estipulado pela lei ou que não tiveram acesso aos estudos na idade indicada, mas que, em geral, já estão inseridos no mercado de trabalho. Esse público já se encontra vivenciando diversas situações financeiras, com maior possibilidade de endividamentos, ou mesmo com a necessidade de tomada de decisão que impactam em sua vida financeira. Com isso, ressaltamos a importância

de uma formação robusta em EF para esse público, e de mais estudos acadêmicos sobre EF envolvendo essa modalidade.

Um ponto importante da EJA é que além dos jovens e adultos da zona urbana, ela abrange diversos sujeitos, como ribeirinhos, indígenas, quilombolas, trabalhadores do campo, que ao longo de sua história foram negligenciados do direito à educação, decorrente da própria formação social brasileira marcada pela desigualdade desde o período da colonização (Welch, 2012; Soares; Pedroso, 2016). Este cenário de exclusão permeou por décadas. Apenas com o advento da industrialização, começou-se a pensar em propostas educacionais para os jovens e adultos com a intenção de minimizar o analfabetismo e manter a mão de obra barata (Arroyo, 2017). Surgiu a Educação Rural que se ancorava na concepção do campo como um lugar de atraso, que necessitava de modernização. Dessa forma, acentuou-se a dicotomia entre campo/cidade, rural/urbano, ampliando o movimento de migração dos sujeitos do campo para os grandes centros urbanos na busca por melhores condições e qualidade de vida (Freitas, 2011; Lima; Lima, 2013).

Para conter esse movimento de êxodo rural, emerge o “ruralismo pedagógico” (Ribeiro, 2012a), cujo intuito era manter o camponês no campo, porém os conhecimentos, a cultura, os saberes, os costumes próprios do campo continuavam a ser desvalorizados. Apenas em 1990, a partir dos movimentos sociais na luta pela Reforma Agrária, começou-se a pensar em uma educação de qualidade socialmente referenciada para atender as necessidades das populações do campo, de modo a valorizar seus saberes, cultura, vivências, conhecimentos e atividades produtivas. Essa nova concepção recebeu o nome de Educação do Campo, que reconhece e valoriza o sujeito do campo como um indivíduo de direitos, saberes, cultura e identidade própria e se contrapõe a concepção da Educação Rural (Arroyo, 2017; Lima; Hage; Souza, 2021, Lima; Lima, 2013; Lima; Lima, 2016).

A Educação do Campo é marcada pela luta pela Reforma Agrária, que conseguiu obter alguns avanços, observados no decreto de n.º 7.352 (Brasil, 2010b) sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O decreto supracitado contempla um dos princípios para a política da Educação do Campo

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010b).

Baseado nesse decreto, a matriz curricular da EJA Campo do estado de Pernambuco foi pensada de modo a atender os interesses políticos, sociais e culturais dos camponeses. Vale ressaltar a importância de considerar seus interesses econômicos também, no que diz respeito à Educação Financeira voltada para esse público. Dessa maneira, a matriz da EJA Campo de Pernambuco é diferenciada, específica e articulada com o eixo Trabalho e Educação do Campo constituído por quatro eixos temáticos:

- Eixo I – Trabalho, Produção e suas formas de organização no Campo;
- Eixo II - Política e Emancipação: Estado e Sociedade;
- Eixo III - Questão agrária e Organizações Sociais do Campo;
- Eixo IV - Cultura e Territorialidade

Em cada eixo, além de se trabalhar as quatro áreas do conhecimento: matemática, linguagens, ciências da natureza e ciências humanas, há uma quantidade de carga horária destinada para a realização das atividades produtivas, conforme a especificidade do campo (Pernambuco, 2016). Considerando a importância de um olhar para os estudantes da EJA, em especial os do campo, buscamos levantar estudos de EF voltados para a EJA Campo. Ao pesquisar em bancos de dados utilizando os termos “Educação Financeira”, “EJA Campo” ou “Educação de Jovens e Adultos do Campo” no Banco de Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os periódicos CAPES, notamos a ausência de pesquisas sobre Educação Financeira nos contextos da Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA Campo).

Em acréscimo, os estudantes da EJA são geralmente marginalizados diante da sociedade, se encontrando em uma posição de fronteira, descrita por Skovsmose *et al.* (2012, p. 237) como sendo “uma situação relativa na qual indivíduos encontram seu ambiente social e na qual há escolhas que promovem tanto a experiência da diversidade como a experiência de que algumas opções estão fora do alcance de alguns”. O sujeito enxerga suas perspectivas futuras e atuais de vida por meio do que lhe é dado, do mesmo modo que reconhece outras possibilidades, porém tais possibilidades não aparentam estar em seu alcance (Skovsmose *et al.* 2012). Desse modo, realizar uma pesquisa sobre Educação Financeira com estudantes que se encontram em uma posição de fronteira permitirá compreender como os processos de exclusão e inclusão funcionam e como os mesmos são experimentados por estes

indivíduos, que possuem *backgrounds* bem definidos e podem ter seus *foregrounds* afetados por tais processos.

Devemos entender o conceito de *foregrounds* como sendo a visão de futuro de um sujeito, mas não é uma visão qualquer, é uma visão através de duas dimensões: externa e subjetiva. A primeira diz respeito, ao contexto sociopolítico no qual o sujeito está inserido, enxergando suas possibilidades e obstáculos; já a segunda, é como este sujeito interpreta essas possibilidades e obstáculos (Biotto Filho, 2015), as quais estão ligadas aos seus *backgrounds*, que podem ser compreendidos como as raízes, como nosso passado cultural, social, político e econômico.

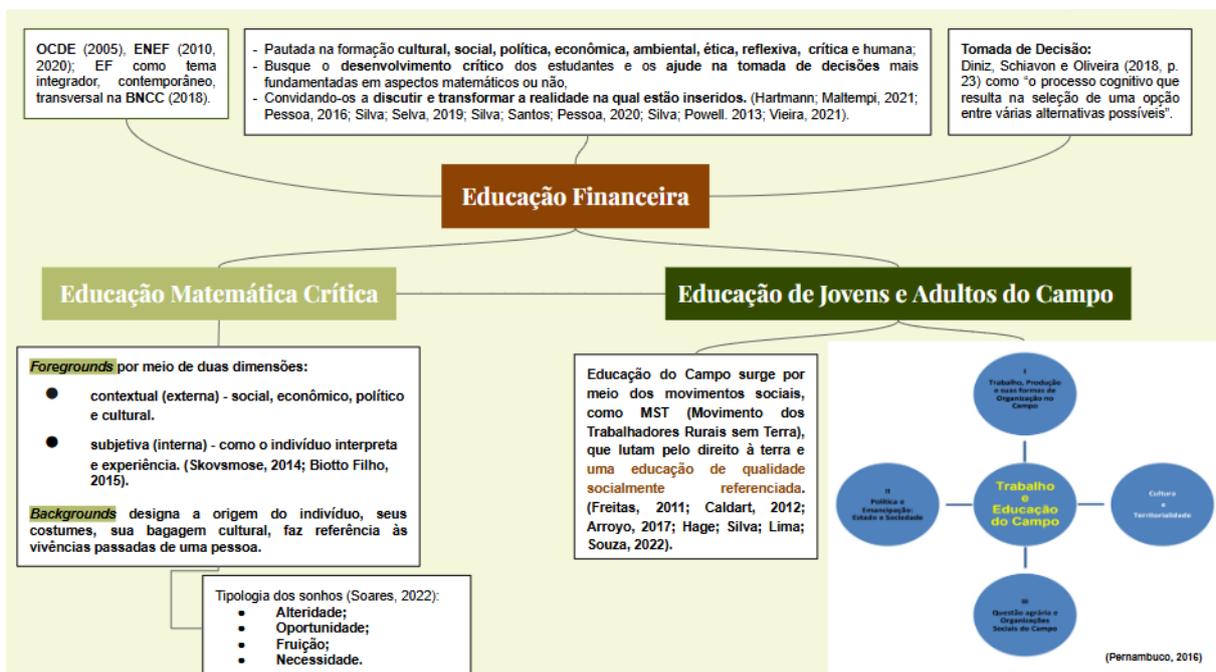
Portanto, sabendo que os estudantes da EJA campo se encontram em posição de fronteira e percebendo que os *backgrounds* e *foregrounds* relacionam-se com a aprendizagem desses estudantes nos questionamos: de que modo os *backgrounds* e *foregrounds* influenciam nas tomadas de decisões de estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA Campo) diante de situações de Educação Financeira? Nosso objetivo é compreender como estes conceitos podem influenciar o posicionamento deles diante de situações financeiras. De acordo com Skovsmose (2014, p. 35) "Pode-se dizer que o *background* da pessoa influencia seu *foreground*", logo o modo como este estudante lidou com o dinheiro, com suas tomadas de decisões financeiras, influencia o seu modo de agir com suas finanças no presente e no futuro. Em simultâneo, será que as demandas atuais, incluindo projetos e sonhos, também atuam nas aprendizagens e na tomada de decisões financeiras?

Para responder ao questionamento sobre as demandas dos estudantes, optamos por investigar o Ensino Médio por ser a última etapa da Educação Básica, favorecendo a nossa compreensão sobre o que foi trabalhado de EF ou não, e assim contribuir com os objetivos que pretendemos investigar. Sendo assim, a pesquisa em questão, tem por objetivo geral: compreender como *backgrounds* e *foregrounds* influenciam jovens e adultos na tomada de decisões em situações financeiras, tendo como foco de análise, estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA Campo) de uma escola estadual no município de Lagoa do Carro, Pernambuco. E por objetivos específicos: conhecer os *backgrounds* e o *foregrounds* dos estudantes; analisar e reconhecer nos discursos dos estudantes suas percepções sobre Educação Financeira; identificar quais temáticas de Educação Financeira os estudantes consideram importantes para sua formação na EJA Campo e para sua

comunidade; analisar como os estudantes se posicionam diante de situações de Educação Financeira.

A razão de articular os três domínios: Educação Financeira (EF), Educação do Campo (EC) e Educação Matemática Crítica (EMC), foi poder olhar para EF a partir da ótica da EMC, cuja intencionalidade é desenvolver e levar os estudantes a refletirem acerca da matemática e suas aplicações e implicações na sociedade. Do mesmo modo, buscamos e defendemos uma EF que tenha por intuito desenvolver o pensamento crítico nos estudantes de modo a propor uma EF pautada na formação cultural, social, política, econômica, ambiental, ética, reflexiva, crítica e humana, convidando-os a discutir e transformar a realidade em que vivem. Além disso, não queremos que a EF proposta seja inflexível e desconheça a necessidade de seus estudantes, especialmente quando falamos do Campo. Então, na mesma linha de raciocínio defendemos uma EF, que nem seja “no” e nem “para”, mas “do campo”, que leve em consideração as histórias de vida, os desejos, as necessidades, anseios, sonhos, *backgrounds* e *foregrounds* desses sujeitos, os quais estamos propondo uma formação em EF crítica e humana. Assim, apresentamos esta síntese dos três domínios que utilizaremos ao longo desta dissertação:

Figura 1: articulações entre EF, EC e EMC.



Fonte: Andrade (2024)

O presente trabalho encontra-se disposto em seis capítulos, cujo Capítulo 1 trata-se desta introdução. Em nosso Capítulo 2 trazemos a Educação Financeira, como começou a ser discutida, principalmente no Brasil, o que vem sendo debatido por pesquisadores, como está posta nos documentos e sugerimos como deve ser trabalhada na Educação Básica. No Capítulo 3, abordaremos a Educação Matemática Crítica (EMC), como é proposta e desenvolvida por Ole Skovsmose, principalmente o recorte de *backgrounds* e *foregrounds* dos estudantes. Já no Capítulo 4, será apresentada uma breve trajetória histórica da Educação para Jovens e Adultos do Campo, da Educação do Campo como lugar de luta e, posteriormente, as pesquisas desenvolvidas sobre Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos. No Capítulo 5, especificamos e detalhamos o método utilizado na pesquisa, a caracterização da comunidade campesina e as atividades que desenvolvem. Em sequência, nos Capítulos 6 e 7 trazemos a discussão e análise dos resultados e as considerações finais. Por fim, as referências que serviram de base para elaboração e construção dessa pesquisa.

2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Atualmente, a Educação Financeira é um tema importante em qualquer sociedade e para entendermos como ela tornou-se tão relevante, necessitamos conhecer o contexto econômico mundial que desencadeou a mudança no modo de consumo e nas relações econômicas vigentes. As guerras mundiais afetaram a qualidade de vida da população, de tal forma que após a Segunda Guerra Mundial, os países europeus estavam com sua economia devastada e para que pudessem reconstruí-la adotaram o Plano Marshall, financiado pelos Estados Unidos e Canadá. O plano foi executado em 1948, quando criaram a Organização para Cooperação Econômica Europeia (OECE) para administração dos recursos que eram disponibilizados (OCDE, 2024).

A partir disso, os Estados Unidos e o Canadá se uniram à OECE formando uma nova organização, em 1960, chamada de Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que entrou em vigor em 1961. A OCDE divulga que se dedica a promover igualdade, prosperidade, oportunidade e bem-estar em todo mundo, por meio de políticas que apoiam um crescimento resiliente, inclusivo e sustentável. Tais políticas ocorrem em parceria com diversos órgãos como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (ONU). Para atingir tais objetivos, utilizam-se de várias estratégias, como cita Silva, Pessoa e Carvalho (2018, p. 5):

- a) fornecer um fórum no qual os governos trabalhem em conjunto de modo a compartilhar experiências e que busque soluções para problemas em comum;
- b) definir padrões internacionais em uma ampla gama de coisas, como agricultura e impostos;
- c) analisar questões que afetam diretamente a vida cotidiana de todos, como o quanto se paga em impostos e previdência social, quanto tempo de lazer as pessoas têm;
- d) comparar como os sistemas escolares dos diferentes países preparam os seus jovens para a vida moderna;
- e) como os sistemas de pensões dos diferentes países cuidam de seus cidadãos idosos;
- f) recomendar políticas destinadas a melhorar a qualidade de vida das pessoas (Silva; Pessoa; Carvalho, 2018, p. 5).

No entanto, esses mesmos autores ressaltam que a intenção real da organização, juntamente com seus parceiros, pode ser questionável, a partir do momento que seus interesses convergem para a obtenção de lucros, sendo pouco provável que se preocupem com uma educação crítica.

Em relação ao consumo, com o final da guerra fria, um conflito político-ideológico entre Estados Unidos e a União Soviética entre 1947 a 1991, uma sensação de insegurança e instabilidade fora deixada, surgindo uma nova psicologia comportamental como descreve Kistemann (2011, p. 67) “o sistema de crédito, no pós-guerra, permitiu o desenvolvimento de uma nova moral e de uma nova psicologia em que não era mais necessário economizar primeiro para comprar em seguida”. Isso acarretou atitudes de consumo desenfreadas pelas pessoas, principalmente a partir da facilidade na obtenção de crédito por meio do surgimento dos bancos digitais e a quantidade massiva de produtos financeiros, cuja intenção é incentivar o consumo exacerbado.

Além disso, Bauman (2008, p. 59-60) menciona uma pesquisa realizada pelos bancos ingleses e a Universidade de Bristol, que mostrou que a primeira geração de adultos, de 18 a 40 anos, criada e amadurecida na sociedade de consumo, pós-guerra, é incapaz de administrar suas dívidas. Essa sociedade, a qual esses adultos estão inseridos, organiza-se e baseia-se no consumo tanto para formação das identidades, quanto para as relações sociais. Assim, o consumo torna-se intrínseco e poderoso na nossa sociedade, não mais como um meio para sobrevivência física (necessidades, desejos e vontades) como outra hora foi, mas como uma engrenagem importante que estrutura a organização da vida social das pessoas.

Ademais, de maneira simplista podemos pensar que “a falta de conhecimento da população sobre questões financeiras pode gerar o endividamento e, conseqüentemente, o comprometimento da renda familiar [...]” (Silva, I., 2017, p. 24), que é uma forma de colocar a culpa apenas no indivíduo como um consumidor não instruído, quando na verdade, vivemos em uma sociedade cujo foco principal é o mercado e não o bem-estar pessoal e familiar. Assim, no Brasil, a Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) anunciou que a Pesquisa de Endividamento e Inadimplência do Consumidor (PEIC) mostrou que 77,5% das famílias brasileiras estão endividadas, em cartão de crédito, cheque especial, entre outros (CNC, 2022). Muitos motivos podem ter levado a este marco de endividamento, e os motivos podem não ser supérfluos, pois segundo (Lima; Mazzi, 2021):

O modelo de tributação brasileiro figura entre os mais desiguais do mundo, porque cria condições nas quais o trabalhador que ganha até um salário-mínimo esteja entre os cidadãos mais prejudicados. Indivíduos com baixos rendimentos costumam destinar quase que a totalidade de seus ganhos para o consumo, sobretudo, com alimentos necessários à sua sobrevivência e à de seus familiares (Lima; Mazzi, 2021, p. 99).

Então, preocupados com a dinâmica do mercado e não com o indivíduo consumidor, a Educação Financeira torna-se essencial para a formação dos cidadãos na organização econômica atual. Comprovamos isso a partir de 2003, quando a OCDE, influenciada pelos seus países membros, reconheceu a importância de se debater Educação Financeira e incluiu a temática em sua pauta de discussões para manutenção do mercado, ponto essencial na estrutura capitalista, a fim de instruir a população a cuidar de si financeiramente e para que o estado não seja responsabilizado por qualquer eventualidades, como endividamento ou a desigualdade social.

Em decorrência dessa inclusão, foi elaborado um projeto intitulado Projeto Educação Financeira para ser desenvolvido nos anos seguintes. Assim, os países membros e os não-membros da OCDE, como o Brasil, começaram a ser orientados por meio das diretrizes produzidas pela organização para promover ações com a finalidade de “educar” financeiramente seus cidadãos em seus territórios. Na verdade, instrumentar os cidadãos para que assumam a responsabilidade e o risco das suas decisões financeiras e garantir o funcionamento do mercado financeiro e da economia (OCDE, 2005).

Em 2005, a OCDE produziu e apresentou um documento, um conjunto de recomendações aos países membros e não-membros, que trouxe uma definição de Educação Financeira baseada em suas pesquisas. O Brasil modificou algumas palavras da definição original e alegou adaptar para a sua realidade ao afirmar que a Educação Financeira:

É o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão dos conceitos e dos produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação claras, adquiram os valores e as competências necessários para se tornarem conscientes das oportunidades e dos riscos neles envolvidos e, então, façam escolhas bem informados, saibam onde procurar ajuda, adotem outras ações que melhorem o seu bem-estar, contribuindo, assim, de modo consistente para formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (Brasil, 2010c, p. 3).

Esta definição é trazida em um documento publicado em 2010, por meio do decreto de n.º 7.397 do governo federal, no qual instaura a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que tem por finalidade “[...] promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores” (Brasil, 2010a).

É afirmado neste documento que o desenvolvimento e implementação de programas de Educação Financeira serão para três públicos-alvo: crianças, jovens e adultos. No caso das crianças e jovens, a Educação Financeira chegará por meio de programas a serem desenvolvidos nas escolas com a orientação do Ministério da Educação (MEC), juntamente com as secretarias estaduais e municipais. Para atender essas ações nos ambientes escolares, foi elaborado um documento de orientação às ações de Educação Financeira tratando o tema de forma transversal por meio de situações didáticas que dialogavam com o cotidiano dos alunos, além da produção de livros desde anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio, servindo de suporte para os professores abordarem em suas aulas.

Vale pontuar, que a ENEF quando cita promover ações na escola contribuindo para a formação financeira de crianças e jovens, não menciona os adultos que estão na escola por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cita apenas, ações externas ao chão escolar, cujo foco deve ser em mulheres assistidas por programas sociais e aposentados, em caráter de urgência e vulnerabilidade. Além disso, é dito que esses programas terão parcerias com agentes privados e públicos, promovendo ações por meio de portais de internet, seminários, centro de atendimento telefônico, cursos, programas de TV, entre outros (Brasil, 2010c). Dessa forma, a ENEF não aborda a especificidade da modalidade de ensino que compõe a Educação Básica do nosso país.

Outro documento importante para a Educação Básica do país é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, a qual incluiu a Educação Financeira como obrigatória nas escolas, como um dos temas transversais, integradores e contemporâneos, a ser trabalhado em qualquer área do conhecimento e etapa escolar, articulada a assuntos relacionados ao dia a dia do estudante, de modo a ajudar no desenvolvimento do conhecimento sobre finanças. Destacamos que embora alegue esse caráter transversal, a BNCC atrela EF, quase exclusivamente, às habilidades e competências da matemática, e deixa a cargo das instituições e dos docentes empregar essa transversalidade. Ademais, a BNCC além de ser influenciada pela concepção de Educação Financeira da ENEF, não contempla a EJA (Silva, I., 2017).

Salientamos que existem várias ressalvas sobre a real intenção da ENEF por possuir influências de instituições privadas. De tal forma que o decreto de 2010 foi

revogado, sendo substituído por um novo decreto de 2020 de n.º 10.383, no qual a parte que visava o fortalecimento da cidadania foi removida:

Fica instituída a [...] ENEF com a finalidade de promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores (Brasil, 2020^a, grifo nosso).

Em seu lugar temos “a nova [...] ENEF, com a finalidade de promover a educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal no País” (Brasil, 2020a, grifo nosso). Podemos notar um direcionamento para uma Educação Financeira, mercadológica, previdenciária, securitária e neoliberal, devido sua intencionalidade apresentada no documento, assim como as instituições privadas que fazem parte do mesmo. Dessa forma, este tipo de EF não é a que defendemos que seja trabalhada na Educação Básica. Portanto, corroboramos aos pensamentos dos pesquisadores como Assis, Santos, Oliveira e Pessoa (2021), Campos (2012), Santos (2017), Silva e Powell (2013) e Vieira (2021) que se preocupam se estas instituições têm de fato o interesse que a população seja educada criticamente para lidar com sua vida financeira.

Segundo Muniz e Jurkiewicz (2013), a Educação Financeira é alvo de discussão e disseminação por quatro agentes, classificados em 1) agentes governamentais (como Banco Central, Comissão de Valores Mobiliários); 2) agentes de instituições financeiras privadas; 3) consultores financeiros (muito encontrados em veículos de informação como colunas de jornais, TV, YouTube); 4) pesquisadores e professores de matemática (o qual fazemos parte).

Para entendermos sobre Educação Financeira no ambiente escolar, primeiro devemos considerar o que é dizer que um estudante é educado financeiramente. Segundo Silva e Powell (2013) para um estudante ser considerado educado financeiramente ou que possui um pensamento financeiro, deve demonstrar em suas atitudes e escolhas diante de situações financeiras as seguintes características:

- a) Frente a uma demanda de consumo ou de alguma questão financeira a ser resolvida, o estudante analisa e avalia a situação de maneira fundamentada, orientando sua tomada de decisão valendo-se de conhecimentos de finanças, economia e matemática;
- b) Opera segundo um planejamento financeiro e uma metodologia de gestão financeira para orientar suas ações (de consumo, de investimento,...) e a tomada de decisões financeiras a curto, médio e longo prazo;
- c) Desenvolveu uma leitura crítica das informações financeiras veiculadas na sociedade (Silva; Powell, 2013, p. 12).

Com isso, defendemos aqui uma Educação Financeira pautada na formação cultural, social, política, econômica, ambiental, ética, reflexiva e crítica, de modo que os alunos consigam lidar com sua vida financeira criticamente e os ajude na tomada de decisões mais fundamentadas em aspectos matemáticos ou não, visando a formação de cidadãos críticos e reflexivos, podendo discutir e transformar a realidade na qual estão inseridos (Silva; Santos; Pessoa, 2020; Vieira, 2021). Defendemos a Educação Financeira Escolar (EFE) proposta por Silva e Powell (2013):

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

Acrescentamos a esse conceito, um olhar também para aspectos comportamentais, culturais, sociais e políticos que envolvem sua vida pessoal, familiar e em um contexto local ou/e amplo da sociedade em que vivem. Além de ser um convite a diálogos e ações como Hartmann e Maltempo (2021) dissertam, quando compreendem EF como sendo:

[...] um convite a ações e diálogos críticos, acerca do contexto social, financeiro e econômico dos indivíduos, visando a melhoria da qualidade de vida das pessoas e da sociedade em que vivem, possibilitando tomadas de decisão conscientes, pautadas em aspectos econômicos, financeiros, sociais, culturais e comportamentais (Hartmann; Maltempo, 2021, p. 6).

Tal conceituação aproxima-se dos pressupostos da Educação Matemática Crítica (EMC), proposta por Skovsmose (2014), que traz a importância do trabalho da matemática nos contextos escolares de modo a gerar uma racionalidade crítica e os estudantes possam se sentir aptos a intervirem e discutirem as bases que sustentam a nossa sociedade. Do mesmo modo, propomos que o ensino de Educação Financeira busque a mesma finalidade, que não seja meramente uma Educação Financeira para fins pessoais, que tenha um olhar também para o coletivo.

Em complemento, apoiamos Pessoa (2016) quando afirma que a Educação Financeira não deve se limitar apenas a produtos financeiros, mas que deve trabalhar diversas temáticas, buscando justamente o desenvolvimento crítico deste aluno. Considerando a matemática, é fundamental que ela seja utilizada para ajudar o estudante a compreender e intervir em sua realidade:

É em defesa da importância de uma EF que facilite o desenvolvimento de reflexões críticas e proporcione aos alunos uma aprendizagem mais

contextualizada e significativa, tendo em vista que a Matemática, além de fazer parte da realidade, também pode ser capaz de intervir na mesma. A EF tem por propósito, dentre outros objetivos, ajudar as pessoas a administrarem seu dinheiro e o que ele envolve, poupança, finanças, cartões de crédito, investimentos, compras, vendas, por exemplo. Além do auxílio na administração do dinheiro, acreditamos também no papel da EF de propiciar a discussão acerca de um consumo consciente, da influência que a mídia exerce nas escolhas diárias, da reflexão sobre o que desejamos e o que realmente precisamos, sobre o impacto ambiental que algumas escolhas podem causar etc (Pessoa, 2016, p. 244).

Na mesma linha de raciocínio, concordamos também com Silva e Selva (2019) ao defenderem uma Educação Financeira:

para além de questões pragmáticas como, por exemplo, saber poupar, aplicar, utilizar o dinheiro, a educação financeira trabalhada nas escolas possa desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos alunos envolvendo temas, como, por exemplo, compreensão de modelos econômicos, construção de uma consciência coletiva, combate à pobreza, construção de uma sociedade mais democrática, além dos impactos sociais causados pela sociedade através do consumo inconsciente (Silva; Selva, 2019, p. 3).

Além dos múltiplos olhares que defendemos que sejam abordados na escola, independentemente da disciplina, há um ponto crucial levantado por Pessoa, Muniz, Kistemann Jr (2018, p. 13), que enfatizam que “entender o comportamento humano pode ser crucial para a implementação de uma EFE que realmente contribua para a capacidade das pessoas de administrarem seus recursos”.

Nessa perspectiva da importância de entender o comportamento humano, um dos temas abordados dentro da Educação Financeira, de modo a desenvolver uma postura crítica do estudante diante de situações financeiras é a tomada de decisão, que perpassa por todas nossas escolhas e caminhos da vida, na qual tomamos decisões baseadas no que já vivemos e almejamos viver. Dessa forma, Diniz, Schiavon e Oliveira (2018, p. 23) conceituam a tomada de decisão como “o processo cognitivo que resulta na seleção de uma opção entre várias alternativas possíveis”, ou seja, diante de uma situação de escolha, iremos visualizar diversas alternativas possíveis mediante ao que você acredita e decidirá por uma dela.

Por isso, é importante compreendermos o comportamento diante de situações de EF, assim é necessário conhecer os *foregrounds* e *backgrounds* deles, pois nos auxiliarão na compreensão do que os leva a tomarem determinadas decisões em suas vidas financeiras e se a matemática tem contribuído ou não para tais decisões. Na tomada de decisões financeiras são vários os fatores que influenciam, tal como afirmam Pessoa, Muniz e Kistemann Jr (2018, p. 17):

entendemos que a Matemática não pode ser o único fator para uma tomada de decisão consciente, pois questões emocionais, psicológicas ou de necessidade no momento, podem interferir na chamada racionalidade econômica do indivíduo-consumidor (Pessoa; Muniz; Kistemann Jr, 2018, p. 17).

Reconhecemos que a história de vida do indivíduo, suas perspectivas futuras, sua atual vivência, particularidades culturais, comportamentais e onde estes indivíduos estão inseridos na sociedade e em qual patamar econômico estão, são fatores a serem considerados, pois conforme cita Melo *et al.* (2021, p. 12) “[...] a forma como as pessoas usam o dinheiro varia de acordo com sua realidade socioeconômica e com a ordem de prioridade que elas estabelecem.”

Destacamos que tanto a ENEF, quanto a BNCC, não citam a EF para a EJA, muito menos para a EJA Campo. Sendo que já faz 14 anos que a ENEF está sendo empregada no Brasil, então cabe questionarmos a razão, deste público serem negligenciados, em especial, os estudantes do EJA campo, sujeitos dessa pesquisa. Pois, são sujeitos que vivem do campo, através da agricultura familiar ou complementam sua renda através da agricultura de subsistência. Dessa forma, eles também merecem fazer parte desse processo de ensino e aprendizagem de Educação Financeira, porém uma EF que seja crítica, pautada em aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais. Que seja pensada e desenvolvida a partir do que os sujeitos do campo querem e buscam.

Por isso, conhecer os *foregrounds* e *backgrounds* juntamente com as percepções de EF que os estudantes do campo possuem é tão importante para pensar em uma Educação Financeira que seja nem ‘para’ nem ‘no’ campo, mas que seja uma Educação Financeira do Campo, desenvolvida em total parceria com os conhecimentos e necessidades do campo, para que seja algo não para eles ou que os limite, mas que seja algo que potencialize e fortifique, empoderando tais sujeitos (Andrade; Selva, 2024). Por isso, é tão importante compreender o comportamento dos estudantes do campo, para isso é necessário conhecer os *foregrounds* e *backgrounds* deles, pois auxiliarão na compreensão do que os leva a tomar determinadas decisões em suas vidas financeiras e se a matemática tem contribuído ou não para tais decisões.

Buscamos neste tópico mostrar de início o cenário econômico no qual ascendeu a necessidade e importância de se falar em Educação Financeira, e como este cenário encontra-se atualmente na sociedade do consumo, como diz Bauman

(2008). Discutimos sobre a Educação Financeira proposta pela OCDE e embasada na mesma a proposta pela ENEF, falamos da Educação Financeira para além de interesses mercadológicos e bancários, demarcando a Educação Financeira Escolar, compreendendo as reflexões que devem surgir no ambiente escolar. Também estabelecemos conexão entre a história de vida de um indivíduo e as tomadas de decisões do mesmo em situações financeiras. Além de discutir a importância de uma Educação Financeira para os povos do campo, foco de nossa pesquisa.

No próximo tópico, discutiremos sobre Educação Matemática Crítica, mas especificamente os conceitos de *Foregrounds* e *Backgrounds* propostos por Ole Skovsmose, que são pertinentes para discutir sobre as tomadas de decisões diante de situações de Educação Financeira.

3 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

A Educação Matemática Crítica (EMC), desenvolvida pelo professor dinamarquês Ole Skovsmose, é fundamentada na Teoria Crítica da escola de Frankfurt, além de inspirar-se nas ideias de Paulo Freire, e debruça-se no processo de ensino e aprendizagem da matemática na perspectiva de formar um cidadão crítico e reflexivo frente à sociedade, em questões sociais, políticas, culturais e econômicas (Pizzolatto; Pontarolo; Bernartt, 2020).

Skovsmose disserta que o ensino de matemática deve ser democrático, a relação entre professor e estudante não deve ser uma relação de poder, mas uma relação de igualdade, na qual ambos são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, cujo principal propulsor desse processo é o diálogo entre o educador e o educando. Assim, vemos nitidamente as influências de Freire na forma de pensar sobre o ensino e a aprendizagem da matemática.

No entanto, a matemática tem sido abordada nas salas de aulas brasileiras, muitas vezes, a partir de metodologias que não permitem aberturas para um diálogo que leve a discussões sobre o seu papel na estrutura social da sociedade. Desta forma, seu ensino continua muito atrelado a um processo de valorização da técnica, memorização e repetição, sem desenvolver o pensamento crítico, que, por sua vez, leva ao distanciamento do estudante em querer entender e desenvolver cálculos matemáticos (Pizzolatto; Pontarolo; Bernartt, 2020). Esse sistema é alimentado, pelo que Skovsmose (2007) chama de ideologia da certeza, cuja visão da matemática é de uma ciência absoluta, sem erros, perfeita, em função de seu sistema operante baseado em uma realidade irreal. Deste modo, todo e qualquer exercício terá apenas uma única resposta correta, pois raramente as atividades recorrem à vida real, assim não há espaço para debates, críticas ou diálogos.

Desta forma, as preocupações da EMC é que o sistema escolar não seja meramente reprodutor de um sistema excludente e de relações de poder, mas que se torne um lugar de emancipação, de construção de identidades, de reconhecimento dos direitos. A Educação, por sua vez, não é neutra; engana-se quem achar que os sistemas de ensino não possuem ideologia e não tem influências da classe hegemônica da sociedade. Assim, a EMC defende que a Educação deve ter o papel de identificação e combate às desigualdades sociais, geradas por fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. Conforme é afirmado por Skovsmose (2001):

O axioma básico da Educação Crítica é que a educação não deve servir como reprodução passiva de relações sociais existentes e de relações de poder [...]. A educação tem de desempenhar um papel ativo na identificação e no combate das disparidades sociais. Naturalmente, a educação não tem um papel importante nas mudanças sociais e tecnológicas – tais mudanças não são consequências de empreendimentos educacionais, mas a educação deve lutar para ter um papel ativo paralelo ao de outras forças sociais críticas (Skovsmose, 2001, p. 38).

Embora a EMC não defina um currículo ou uma metodologia, e necessite de outros segmentos como suporte, a exemplo: etnomatemática e modelagem matemática, é notório que a EMC pode ajudar a pensar na justiça social, cujos direitos básicos, como saúde, educação, trabalho, justiça, manifestação cultural, entre outros, devem ser garantidos a todos.

Portanto, a EMC é concebida por Skovsmose, não como meramente uma subárea da Educação Matemática e muito menos ocupa-se de metodologias e conteúdos, mas a EMC “é a expressão de preocupações a respeito da educação matemática” (Skovsmose, 2014, p. 11). Uma das preocupações do teórico e pesquisador Skovsmose é da matemática ser vista e utilizada enquanto leitura e escrita no mundo, que devem ir além das habilidades técnicas de entender e operar, e sim habilidades para refletir sobre tais mecanismos.

Tais habilidades são essenciais em um mundo globalizado, onde enquanto cidadãos, somos bombardeados por informações e desinformações, as chamadas *fake news*, propagandas e anúncios, além da necessidade de estarmos sempre conectados e atualizados constantemente. Skovsmose (2014, p. 110) diz que “a educação matemática se ocupa também da preparação para o consumo, e podemos refletir sobre a responde-habilidade social nesse caso”. Tal preocupação pode ser relacionada com a importância de se discutir uma Educação Financeira pautada na crítica, na reflexão e no diálogo tanto no chão da escola, quanto nos lares dos estudantes.

A partir do momento que o indivíduo aprende a ler e a escrever sobre o mundo financeiro, ele desenvolve uma compreensão crítica e reflexiva da linguagem básica do universo econômico/financeiro e como é seu funcionamento, através dos produtos financeiros e das influências das mídias e propagandas, que buscam incentivar uma prática de consumo exacerbada. Este indivíduo passa a saber se posicionar e agir, tanto individualmente com suas finanças pessoais quanto coletivamente com questões amplas, como sustentabilidade, consumismo, para poder ter uma prática de consumo sustentável e desenvolver ações contra as disparidades sociais.

Além disso, as estruturas sociais atuais também são provedoras de práticas de marginalização, de acordo com Skovsmose (2014, p. 107), “esses processos surgem das mais variadas formas: dos antigos sistemas coloniais, dos esquemas de exploração atuais, do neoliberalismo, etc”. Por exemplo, grupos, como os camponeses, tiveram seu direito à educação negado por muitos anos desde a colonização, e são vulneráveis em nossa sociedade, lutam para sobreviver no campo e, por muitas vezes, são ignorados em seus direitos e conhecimentos, como podemos notar na trajetória de luta por uma educação do campo gratuita e socialmente referenciada (Hage *et al.* 2022).

É importante tomar cuidado com o tipo de educação defendida para ser trabalhada em tais grupos, pois se pensamos na educação pautada apenas em seus *backgrounds* poderemos limitar tais estudantes ao mundo em que vivem. Skovsmose (2014) sinaliza exemplos dessas práticas na África do Sul durante o *apartheid* e em Barcelona com os imigrantes. Corroboramos Skovsmose (2014, p. 108) ao destacar que “em vez de organizar o ensino com base no *background* dos alunos, prefiro considerar seus *foregrounds*”, pois defendemos que a Educação Matemática, em especial, a Educação Financeira deve ampliar as oportunidades dos estudantes, para que suas decisões sejam bem fundamentadas e não limitadas pelo que lhes foi ofertado.

Nessa perspectiva, Freire (1996), discute sobre o papel do professor e do estudante, mediante a aprendizagem, para não ser um instrumento apenas de controle do sistema, focando em uma educação bancária, mas que seja uma educação libertadora, de modo que o indivíduo ao se torne crítico de sua realidade, passe a participar ativamente de transformações que mudem seu mundo. Para tanto, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem, nesse caso o da matemática, seja pautado na dimensão econômica, sociocultural e política.

Assim, pontuamos a importância da Educação Financeira se pautar na realidade do estudante, considerar seu *background* e toda sua história de vida, mas não se limitar a ele, relacionar as atividades educacionais também com seus *foregrounds*, ao associar suas intenções de aprendizagem com seu futuro, além de considerar o contexto cultural, social, econômico e político que a comunidade camponesa está inserida. Com isso, nossa pesquisa sobre Educação Financeira, está fundamentada na noção de *backgrounds* e *foregrounds* dos estudantes, que discutiremos a seguir.

3.1 BACKGROUNDS E FOREGROUNDS DOS ESTUDANTES

O conceito de *foregrounds* pode ser compreendido como uma referência às oportunidades de vida e condições sociais, políticas, econômicas e políticas, isto é, “definimos o *foreground* de uma pessoa como suas interpretações das oportunidades de vida em relação ao que parece ser aceitável e estar disponível no contexto sócio-político dado” (Skovsmose *et al.* 2012, p. 235). Vale frisar que “*foreground* não é uma consequência determinística das condições sociais, políticas, econômicas e sociais” (Skovsmose, 2014, p. 34), mas que tais condições revelam indicadores, em acréscimo, influenciam.

Partiremos de um exemplo similar ao dado por Skovsmose, para discutir sobre *foregrounds*. Se duas crianças nascem no mesmo dia, uma moradora do campo e outra de um condomínio de luxo, as oportunidades e condições de vida para ambas serão diferentes. Estatisticamente, a primeira terá mais dificuldades de escolarização, com tendência a subempregos, a situações de vida mais precárias, em contrapartida, a outra com condições socioeconômicas melhores terá mais chances de assegurar escolarização e de galgar empregos de prestígios, de ter uma vida com mais recursos financeiros. Contudo, isso não impede a criança nascida no campo de alcançar os altos pilares da sociedade brasileira e a do condomínio seguir um caminho desfavorável à sua posição social. Dito isso, entendemos que as condições não são determinísticas, mas podem ser indicadores e modelar os *foregrounds*.

Skovsmose *et al.* (2012) discutem o conceito de *foregrounds* por meio de duas dimensões, uma contextual (externa) e outra subjetiva (interna). A primeira diz respeito ao contexto social, econômico, cultural e político no qual o indivíduo está inserido, em que lhe é oferecido oportunidades, possibilidades, obstáculos, barreiras, facilidades e desvantagens. Enquanto a segunda, dimensão subjetiva, refere-se a como o indivíduo interpreta e experiêcia tais caminhos relativos ao ambiente que está, desde seu nascimento até os seus dias atuais.

Portanto, os *foregrounds* não são estáticos. Em decorrência disso, Biotto Filho (2015) discute que eles podem ser reelaborados por meio de dois panoramas conforme as duas dimensões. No primeiro caso, é mudar o contexto no qual o indivíduo se encontra, conseqüentemente você modifica a dimensão externa que está

atrelada às tais condições contextuais. Em segundo caso, é mudar a interpretação desse indivíduo em relação às suas experiências e suas perspectivas futuras, além de sua posição e ação diante das oportunidades/obstáculos presentes em seu contexto.

Existe uma estreita relação entre *foregrounds* e *backgrounds*, pois “pode-se dizer que o *background* da pessoa influencia seu *foreground*” (Skovsmose, 2014, p. 35), isto é, os *backgrounds* ajudam a moldar nossos *foregrounds*. Sinalizo que o termo *background* é adotado nesta pesquisa a partir das discussões etnomatemáticas, programa educacional desenvolvido inicialmente por D’Ambrosio (1990). *Background* designa a origem do indivíduo, seus costumes, aspectos dos contextos socioculturais que atuou, faz referência às vivências passadas de uma pessoa.

Para Skovsmose (2014), a aprendizagem é tratada numa perspectiva social, enfatizando-se o papel dos *foregrounds*, como podemos notar ao afirmar que “assim, quando pretendemos investigar fenômenos de aprendizagem, precisamos considerar a intencionalidade dos aprendizes” (Skovsmose, 2014, p. 38), pois os *foregrounds* são fontes de razões para se engajar e ter um papel ativo no processo de aprendizagem.

É importante pontuar que o *foreground* pode sugerir motivos para aprender, como também pode atuar no sentido oposto, como é dito por Skovsmose *et al.* (2012, p. 254-255) “o *foreground* de cada um é uma poderosa fonte de razões e intenções para a decisão de dedicar-se à aprendizagem, assim como pode ser a causa que leva à desistência de envolver-se num tal processo.” Estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são indivíduos que por algum motivo pararam de estudar, tiveram repetências diversas ou não tiveram acesso à educação na idade indicada. Assim, em muitos casos, pode haver uma influência do *background* nas causas da desistência/atraso escolar e sobre o próprio *foreground* desses estudantes à época.

Por outra perspectiva, esta relação entre *backgrounds* e *foregrounds* nem sempre é determinística, pois apesar do atraso escolar, muitos estudantes da EJA permanecem na escola, concluem os estudos e avançam socialmente. Assim, também se torna muito interessante analisar os *foregrounds* dos estudantes e como estes influenciam os percursos. Estudantes da EJA são ricos em experiências e vivências, e possuem razões para retomar/continuar os estudos, caso contrário não estariam na escola. Portanto, compreender as relações entre *backgrounds* e *foregrounds* parece ser algo não apenas importante, mas também pode indicar caminhos para fortalecer a permanência dos estudantes nas escolas.

Foregrounds podem ser interpretados de várias formas, inclusive os *foregrounds* podem ser coletivos, conforme podemos notar em Skovsmose (2014, p. 35) “Pessoas de uma mesma comunidade [...], compartilham *foregrounds*”. Com isso, podemos dizer que os *foregrounds* contemplam aspectos individuais e coletivos, quando tais pessoas se enquadram nas mesmas estatísticas da sociedade. Isso pode acontecer, por exemplo, em comunidades camponesas.

Os *foregrounds* coletivos carregam significados de lutas, dores, esperanças, são frutos de aspirações e frustrações, se reverberam nos sonhos, que podem ser individuais ou coletivos, a exemplo de uma comunidade camponesa. Dessa forma, Soares (2022, p. 42) afirma que “os sonhos, de forma geral, se constituiriam como projeções conscientes que fazem parte dos *foregrounds*.” E assim, a autora estabelece uma tipologia de sonhos para interpretação:

- **Sonhos como necessidade:** dizem respeito aos sonhos que se fundam no contexto social e econômico problemático ao qual esses jovens pertencem, com a intenção de manter a dignidade da vida e a possibilidade de estabelecer novos sonhos;
- **Sonhos como oportunidade:** dizem respeito aos sonhos advindos da consciência histórica do seu lugar no mundo, a partir da identificação de situações-limite e da possibilidade de inéditos viáveis. São os sonhos possíveis que, para os jovens na faixa etária entrevistada, estão bastante relacionados à busca profissional.
- **Sonhos como alteridade:** dizem respeito aos sonhos para o outro, que pode ser representado pela família, a comunidade, as crianças, ou quaisquer outros grupos de pessoas. Trata-se de um tipo de sonho que tem suas raízes na identificação e relação entre a própria história desses jovens com as histórias de outras pessoas, que por mais que sejam entendidos como o outro, também compartilham vulnerabilidades semelhantes.
- **Sonhos como fruição:** dizem respeito aos sonhos que se fundam no desejo do contentamento, gozo e satisfação com a vida. São sonhos que acionam os sentidos e a imaginação, que podem ou não estar relacionados a aprendizagens e ao conhecimento, mas estão, sobretudo, associados ao prazer (Soares, 2022, p. 221).

Diante disso, é essencial olharmos para os sonhos dos estudantes da EJA Campo, pois estes constituem os seus *foregrounds*. Ouvir seus anseios, desejos, necessidades, frustrações, esperanças, suas histórias de vida é uma possibilidade de dar voz e visibilidade a histórias que não são dominantes, é um ato anticolonial. E assim como Soares (2022, p. 44), defendemos:

independentemente de os sonhos terem uma suposta perspectiva individual ou coletiva, ou de poder ser interpretado como ‘ter algo’ ao invés de ‘ser algo’, entende-se que, pelo público-alvo [...] o exercício de sonhar será sempre considerado legítimo, e poderá representar um exercício de reumanização na perspectiva freiriana (Soares, 2022, p. 44).

Portanto, tais comunidades, por viverem às margens da camada social e cultural dominante, experimentam o contraste entre seu contexto e outras realidades,

e quando isso é vivenciado as diferenças sociais, políticas, culturais, econômicas se acentuam. Logo, os camponeses e as camponesas podem enxergar possibilidades diferentes do que lhes é apresentado, se ultrapassarem a fronteira e tiverem acesso a outros modos de vida. Essa limitação advém do que Skovsmose *et al.* (2012, p. 237) definem como uma posição de fronteira “é uma situação relativa na qual indivíduos encontram seu ambiente social e na qual há escolhas que promovem tanto a experiência da diversidade como a experiência de que algumas opções estão fora do alcance de alguns”.

Então, estudar pessoas que se encontram em uma posição de fronteira, nos permite compreender como os mecanismos de exclusão/inclusão operam e como são experimentados por aqueles que são afetados. Isso também reflete nos *foregrounds* dessas pessoas, assim se faz importante conhecer e compreender os *backgrounds* e os *foregrounds*, sonhos, e como estes afetam o modo de vida e as tomadas de decisões, no caso deste estudo, em especial as financeiras. Portanto, nesta pesquisa direcionamos nosso olhar para estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA Campo), os quais são fontes ricas de *backgrounds* e *foregrounds*, além de serem indivíduos posicionados em uma fronteira.

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

Neste capítulo iremos falar sobre a Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA Campo), sendo necessário compreendermos o contexto histórico da Educação para as populações do Campo, a Educação do Campo, a própria EJA Campo e as pesquisas desenvolvidas na EJA com a temática de Educação Financeira.

4.1 UMA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES DO CAMPO

A história do Brasil é marcada pela desigualdade social, construída e desenvolvida desde os primórdios de sua colonização com o estabelecimento de um sistema de dominação dos países europeus, em que as políticas de desenvolvimento foram voltadas para os interesses das classes dominantes. Em particular, esse modelo econômico baseava-se no sistema de exploração dos recursos naturais e de da escravização de pessoas humanas, como ocorreu com os povos africanos e indígenas.

Para controle e desenvolvimento do território indígena invadido, a Coroa Portuguesa implementou o sistema de capitanias hereditárias (lotes de terras) sendo confiadas aos donatários (classe nobre portuguesa) cuja função era desenvolver, administrar e gerar lucro para Portugal. Os donatários criaram as sesmarias (subdivisões de terras) sendo entregues a terceiros para cultivarem e estes alugaram algumas parcelas a pequenos agricultores chamados de posseiros. Não houve preocupação na época em medir ou demarcar o território, cuja obrigação era dos sesmeiros, e estas grandes extensões de terras tornaram-se, posteriormente, propriedades particulares (Welch, 2012). Este sistema favoreceu o latifúndio, a monocultura, a exportação das riquezas brasileiras e a exploração da mão-de-obra escrava. Em consequência do cultivo de um único produto agrícola em vastas extensões territoriais, grandes impactos ambientais foram causados como: empobrecimento do solo, desmatamento, desequilíbrio ecológico, condições favoráveis para surgimento de pragas e doenças, e uso em grande escala de água.

Essa distribuição desigual de terra ocasionou o domínio de grandes extensões territoriais pela classe dominante e pequenos pedaços de terra restaram para a classe dominada. Com isso, segundo Welch (2012), a desigualdade territorial implica na

desigualdade social, pois com a dificuldade de acesso à terra para produzir e obter renda, as pessoas menos favorecidas tiveram que se sujeitar a formas de trabalhos precários, fornecidos pelas classes sociais e grupos econômicos que dominavam os meios de produção agrícola. Para desempenhar tal função na produção, não era necessário que o trabalhador tivesse uma qualificação, isto é, escolarização. Assim, era dispensável o acesso à educação escolar para esses indivíduos, sendo a mesma destinada às elites brasileiras. Acrescentamos que essa restrição da educação à classe trabalhadora, não se deve apenas ao trabalho agrícola, mas também para atender os interesses da elite de não permitir que tal classe pudesse ser mais crítica sobre pautas políticas, econômicas e sociais da época. É a partir desse argumento, que surge o desprezo pelos conhecimentos das classes populares, em principal, aos camponeses (Ribeiro, 2012a).

Apenas em 1824, a primeira constituição brasileira assegurava educação gratuita para todos, o que abrange os adultos, porém tal direito foi interpretado apenas para as crianças cuja escolarização básica era garantida e a Educação de Jovens e Adultos, negada (Haddad; Di Pierro, 2000). Somente três anos depois, o ensino público foi normatizado no Brasil, no entanto, a legislação deixou claro que as escolas ficariam centradas em cidades, vilas e lugares populosos, de modo que excluíssem do processo educacional as pessoas que residiam em lugares menos populosos, como o campo, ficando evidente a valorização das áreas urbanas em detrimento das rurais (Brasil, 1827). A Constituição de 1824 negou o acesso à educação para grande parte da população brasileira e dificultou o acesso a outros estabelecimentos e recursos, pois ao centralizar a escola e o comércio nas áreas urbanas, deixou grande parte da população escanteada, pois o território brasileiro era majoritariamente rural.

Uma década depois, em 1834, através de um ato adicional, a obrigação de ofertar e direcionar a educação básica foi delegada às províncias brasileiras, reservando ao governo imperial a função de educar somente a elite, com poucos recursos destinados às classes mais carentes da sociedade. Em decorrência desse contexto de negação ao direito educacional, em 1890, com o final do Império, estimava-se uma população de 14 milhões, onde 82% com idade superior a cinco anos era analfabeta por falta de acesso (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

Podemos notar que essas informações evidenciam a negação da educação atrelada a negação da terra, pois a partir de 1850, a desigualdade na distribuição de terras, desde as capitânicas hereditárias, foi fortalecida por meio da regulamentação e

comercialização promulgada pela Lei de Terras, que ampliou a dificuldade de acesso às terras para os menos favorecidos da sociedade da época, como os escravizados, posseiros, imigrantes. O interesse da classe dominante com o estabelecimento da lei, conforme Welch (2012, p. 146) afirma, era que as terras se tornassem uma mercadoria, de modo a consolidar o latifúndio e preconizar a dificuldade de posse de terras para as classes carentes, para que elas servissem de mão de obra barata. Para a manutenção dessa estrutura social de dominação e subalternização, não permitir o acesso à educação era primordial para ter a força de trabalho dos povos menosprezados e a exploração de mão de obra dos camponeses (Silva, J. 2017).

Mesmo com o início da República não houve alterações significativas com relação à educação, apenas uma única mudança, com as terras passando a ser administradas pelos governos estaduais e com o surgimento do coronel como responsável por tal poder de controle e exploração. Apenas em 1981, a nova Constituição descentralizou a responsabilidade do ensino básico das províncias e municípios. Contudo, de acordo com Haddad; Di Pierro (2000, p. 110) “[...] as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente”. Dessa forma, os interesses das elites agrárias do país de não ofertar educação às classes marginalizadas eram atendidos, de tal modo que após 30 anos o Censo Populacional de 1890 apresentou a população brasileira com cerca de 30 milhões, sendo 72% da população com mais de cinco anos analfabeta (Haddad; Di Pierro, 2000). Este dado revela a falta de propostas educacionais para crianças, jovens e adultos do campo e da cidade.

Somente em 1930, o alto índice de analfabetismo entre os jovens e adultos foi considerado um problema nacional, devido à chegada da industrialização. Então, toda organização escolar passou a incentivar e considerar a industrialização como sinônimo de uma sociedade moderna. No contexto do campo, foi exaltada a produção de larga escala tratada como moderna, eficiente e eficaz, sinônimo de desenvolvimento e progresso, enquanto a agricultura camponesa passou a ser vista como arcaica e atrasada, sinônimo de retrocesso; mais uma vez a identidade, a cultura e as necessidades do campo foram negligenciadas (Silva, J. 2017).

Com o advento da industrialização, com a pretensão de obter mão de obra para os novos processos de produção, surgiram diversas propostas educacionais para o

público de jovens e adultos, antes esquecidos. Porém, tal pensamento pedagógico não buscava a real formação cidadã, política, econômica, social, ética e crítica; na realidade focaram na minimização do analfabetismo, em ofertar o ensino pautado apenas na leitura e escrita mínima e algumas operações matemáticas básicas (Arroyo, 2017). Esta concepção educacional que começou a se formar recebeu o nome de Educação Rural. Segundo Freitas (2011, p. 2), a Educação Rural é marcada em sua essência “[...] pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente”.

Desta maneira, a Educação Rural acentuou o discurso do campo como um lugar de atraso, reforçou uma visão de negatividade e inferioridade do campo e de seus moradores; sendo sua pretensão treinar a mão de obra para colocar em prática os conhecimentos do sistema produtivo moderno, pois este era superior ao que era vivenciado pelos povos camponeses (Lima; Lima, 2013; Lima; Lima, 2016). Ademais, a Educação Rural ao enxergar o campo como atrasado, possuía o discurso de modernizá-lo por meio do agronegócio, que explora e subalterniza os camponeses e as camponesas.

A imagem dos camponeses e das camponesas foi atrelada a técnicas de produção consideradas obsoletas, passaram a ser encarados como atrasados, favorecendo um discurso que via o campo como lugar de atraso e de pessoas em condições de vida precárias. Essa visão negativa do campo incentivou a imigração dos povos camponeses para os grandes centros urbanos em busca de melhores condições de vida. Tal processo ficou conhecido como êxodo rural, pois o campo não permitia possibilidades de melhoria da qualidade de vida. Esta mudança de localidade comprometeu o projeto capitalista, pois a ideia era ter e manter a mão de obra no campo. Assim, afetou a lógica mercadológica, surgindo, então, políticas educacionais com a pretensão de manter os sujeitos no campo, conhecidas como Ruralismo Pedagógico. Segundo Ribeiro (2012b), embora tal proposta não tenha se centrado no modelo urbano de escolarização, defendendo uma metodologia diferenciada para as populações rurais, não favoreceu o desenvolvimento crítico dos povos do campo; na verdade, favoreceu a desigualdade e a exclusão deles, pois a política educacional era centrada nos interesses mercadológicos da classe dominante. Então, todo e qualquer conhecimento econômico, político, cultural e social para formação dos povos camponeses não foi incentivado.

Tanto o Ruralismo Pedagógico quanto a Educação Rural não incentivaram a emancipação do sujeito do campo. Também não eram de modo algum uma educação socialmente referenciada, como deveria ser. De acordo com Arroyo (2017), tal pensamento pedagógico buscava apenas a escolarização-letramento elementar, de tal forma que as aulas se limitavam à leitura, escrita e operações matemáticas básicas. Ambos os modelos fracassados não mudaram os altos índices de analfabetismo que se mantiveram nas populações do campo, conforme o passar do tempo.

Esses resultados negativos, de acordo com Oliveira (2010, p. 106), podem ser associados à inadequação das propostas, da linguagem, da abordagem metodológica e dos conteúdos. Em adição, Silva (2017, p. 43) destaca a falta do direito à participação dos povos do campo no processo de desenvolvimento e elaboração dos programas governamentais, para que atendam às suas reais necessidades.

Este percurso temporal de negação do direito à educação nos mostra o papel importante da luta dos movimentos sociais na obtenção deste direito, por uma educação crítica, reflexiva, emancipatória e, que valorize os conhecimentos do campo. É neste contexto de luta que a Educação do Campo surge com uma concepção diferenciada, cuja visão do campo associa-se a um lugar de trabalho, cultura e vida. Além disso, a Educação do Campo fundamenta toda e qualquer modalidade de ensino que seja para as populações camponesas, que abordaremos com mais detalhes na seção seguinte.

4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação para Jovens e Adultos do Campo começou, de certa forma, com o Ruralismo Pedagógico, cuja concepção era marcada por oferecer conhecimentos mínimos de leitura, escrita e operações matemáticas simples. Estes seriam suficientes para estas pessoas, de forma que continuassem como mão de obra barata e permanecessem no campo, com a intenção de enfraquecer o êxodo rural e fortalecer a demanda da classe dominante.

Em contrapartida, para romper com a supremacia das classes sociais construídas e desenvolvidas desde a colonização, a Educação do Campo defende e discute uma educação pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada para todas as populações camponesas, de modo a reconhecer e valorizar o sujeito do campo como um indivíduo de direitos, saberes, cultura e identidade própria. Desse

modo, Arroyo (2017, p. 77) diz que a Educação do Campo critica as políticas, práticas tradicionais e hegemônicas que trabalham saberes mínimos com os povos do campo. Além de ser amparada pela teoria freireana, conforme cita Lima, Hage, Souza (2021, p. 6): “esse pensar encontra amparo na teoria freireana que preconiza a emancipação dos homens e das mulheres, dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo e da cidade, pelo direito a uma educação referenciada nas suas experiências”.

Esse movimento de repensar a educação voltada para os povos camponeses, vem desde 1960, através dos movimentos sociais do campo, que surgem a partir da percepção que os sujeitos do campo não possuíam os mesmos direitos dos demais membros da sociedade, sendo constatada uma gigantesca desigualdade social (Freitas, 2011). Porém, em 1964, o golpe militar estabeleceu censura e repressão aos movimentos populares e as práticas da Educação Popular, com forte cunho de formação política, foram quase extintas. Vale frisar que alguns grupos se mantiveram resistentes. Com a redemocratização, a partir de 1985, os movimentos sociais do campo voltaram a se organizar e retomaram a pauta de uma educação voltada às necessidades da população camponesa. Assim, em 1990, aumentou a luta pela reforma agrária, em busca da redistribuição das terras de forma justa e igualitária, em defesa da função social da terra.

Com tal fortalecimento, em 1997, ocorreu o *1º Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* (1º ENERA), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O encontro manifestou a luta política pela Educação do Campo.

A I ENERA fortaleceu-se com novas articulações, que deram origem a 23 encontros estaduais realizados por organizações do campo e outras entidades. De acordo com Freitas (2011), a culminância das reflexões e experiências desses encontros aconteceu em 1998, em Luziânia-GO, na *I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo*. A partir dessa conferência surgiram políticas públicas para o desenvolvimento do campo e foi instituído um movimento chamado de *Articulação Nacional por uma Educação do Campo* (Caldart, 2012).

As principais conquistas obtidas por meio das mobilizações foi a Resolução CNE/CEB n.º 36/2002, que instalou as *Diretrizes para a Educação Básica das Escolas*

do Campo, uma diretriz específica na legislação, ocupando a Educação do Campo um lugar de direito na educação com seus princípios e apresenta a identidade das escolas do campo. Outra conquista foi obtida na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que concedeu o direito à educação básica a todos os níveis e as modalidades de ensino, como também o reconhecimento da diversidade sociocultural do campo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

Embora a Educação do Campo tenha conseguido alguns avanços, é importante pontuar que as legislações atendiam ao modelo econômico ainda da colonização do país, pois apoiaram e incentivaram o projeto capitalista de desenvolvimento, o agronegócio, como processo e modernidade no campo. Desse modo, em junho de 2004, ocorreu a *II Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, no qual foi estabelecido algumas metas que fortaleceram o *Movimento por uma Educação do Campo*, assegurando, por exemplo, ações contra o fechamento de escolas em comunidades rurais para favorecer o modelo da industrialização iniciado em 1930 e o reconhecimento dos dias letivos, do ensino baseado na Pedagogia da Alternância, a respeitar o tempo das atividades produtivas e o tempo escolar, conforme o Parecer CNE/CEB n.º 1, de 1º de fevereiro de 2006 (Hage *et al.* 2022).

Em defesa das escolas no campo, uma nova Resolução, a CNE/CEB n.º 2, foi publicada em 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008), a qual reafirma a responsabilidade dos entes federativos na garantia da qualidade e permanência das escolas do campo. Em 2009, a lei de n.º 11.947 garante o apoio e incentivo à agricultura familiar por meio da aquisição de alimentos para os estudantes que devem vir da produção local, priorizando os empreendedores rurais de pequeno porte. No ano seguinte, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2010, e houve a publicação do Decreto n.º 7.352 (Brasil, 2010b) que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O decreto representou um importante avanço, pois em sua composição trouxe uma definição de escola do campo, que é “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” e define os povos do campo em: “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de

existência a partir do trabalho no meio rural” (Brasil, 2010b). Podemos notar que o reconhecimento da identidade campesina não se limita ao território, de tal forma que escolas urbanas, a dependerem do público que atendam, podem ser consideradas escolas do campo.

Um dos princípios da Educação do Campo contemplado pelo decreto foi:

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010b).

Deste modo, a escola do campo deve promover uma Educação do Campo de qualidade socialmente referenciada, atendendo às especificidades do sujeito do campo. Podemos notar também uma certa influência da Pedagogia da Alternância no respeito ao tempo das atividades produtivas e ao ensino adequado a realidade dos estudantes do campo.

Em 2014, uma nova Lei n.º 12.960 foi sancionada e alterou a Lei nº 9.394 de 1996, sobre o fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas, indicando que só poderiam ser fechadas mediante manifestação do órgão normativo do sistema de ensino, que deve considerar a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar, dificultando o fechamento desse tipo de escola (Brasil, 2014). Hage *et al.* (2022, p. 194) reconheceram a importância desta lei, pois ela impedia ações imprudentes de gestores municipais e estaduais favoráveis à nucleação das escolas do campo. Dessa forma, a lei preservou a vontade e os interesses da comunidade escolar.

Por último, no marco regulatório das conquistas do Movimento da Educação do Campo, temos a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, a qual instituiu a educação do campo como política pública e modalidade da educação básica (Brasil, 2015). Destacamos também o Pronera, Projovem Campo — Saberes da Terra, Programa de Apoio à Formação em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) sendo políticas públicas conquistadas ao longo de muita luta por direitos e reconhecimento.

Entretanto, segundo Hage *et al.* (2022), em 2016, com o Impeachment de Dilma Rousseff, um período de retrocesso foi iniciado, a começar pela Emenda Constitucional n.º 95, aprovada em 15 de novembro de 2016, que congelou por 20

anos investimentos em políticas sociais, incluindo a educação (Brasil, 2016). Este cenário se intensificou com a posse de Jair Bolsonaro em 2019, com seu projeto antidemocrático, ultraneoliberal e subordinado aos interesses das classes dominantes, que inclui o agronegócio. Além disso, ele propagou um movimento chamado de bolsonarismo que representa a bancada ruralista, hegemônica e conservadora no parlamento.

De acordo com Hage *et al.* (2022), o primeiro desmonte foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) que buscavam facilitar o acesso à escolarização para as populações camponesas, indígenas e quilombolas, por meio do decreto n.º 9.465 em janeiro de 2019, que reestruturou o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2019). O segundo foi com relação à resolução CNE/CP n.º 2 de 2015, pela de n.º 2 de 2019, a qual afeta a formação inicial e continuada de professores, que se desdobra em programas como Pronex e Procampo, juntamente com os cortes orçamentários. Terceiro foi o fechamento de escolas, com a justificativa de nucleação das escolas, ainda que oferecido transporte escolar. A distância do local que vai estudar da moradia do estudante dificulta a frequência do estudante na escola. O quarto e último foi o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), cujo projeto de lei n.º 3.292/2020 continua em tramitação no Senado, e caso seja aprovado, altera a obrigatoriedade que o fornecimento alimentar seja proveniente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural, prática realizada pelos povos tradicionais e camponeses (Brasil, 2020b).

Ressaltamos, que com a posse do novo presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, a SECADI e a SASE antes extintas pelo governo anterior, foram recriadas através da medida de autorização para reestruturação do Ministério da Educação (MEC). Importantes encaminhamentos para a retomada de programas e políticas públicas como a Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, entre outras.

São muitos os desafios ainda a serem enfrentados para que a Educação do Campo seja de qualidade socialmente referenciada, assegurando uma sociedade mais justa, inclusiva, com o reconhecimento do campo como um lugar para se viver com qualidade, um espaço de produção agroecológica e intelectual. No próximo tópico discutiremos o processo de implementação e luta da Educação de Jovens e Adultos para as populações do Campo.

4.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

Com o advento da industrialização, o cenário desenhado de manter as pessoas do campo como uma massa iletrada e submissa servindo de mão de obra mudou estrategicamente, surgindo propostas de educação para jovens e adultos, cuja intencionalidade era fornecer saberes mínimos para que os trabalhadores soubessem executar o passo a passo das atividades que eram exercidas no trabalho industrial.

Os jovens e adultos foram o grupo social mais atingido pela negação do direito à educação, especialmente os que se localizavam no campo. De acordo com Soares e Pedroso (2016, p. 252), “foram quase quinhentos anos de negação do direito aos sujeitos jovens e adultos que, ao longo da vida, não conseguiram acesso aos estudos ou os interromperam por diversas razões” de tal forma, que ainda em 1990, segundo os dados do Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais (INEP), 65,3% da população de 15 anos ou mais era analfabeta.

Conforme o processo de industrialização avançou, a partir de 1930, também foram formadas as primeiras turmas de EJA. Segundo Arroyo (2017), as escolas que surgiam buscavam apenas ofertar letramento e noções elementares dos conhecimentos escolares. Esse conhecimento mínimo já era suficiente para execução das atividades a que tais sujeitos eram submetidos, de tal forma que proposta minimalista da EJA continuou a negar o acesso de jovens e adultos a processos que de fato formassem e desenvolvessem sujeitos críticos e reflexivos.

Para mudar tal realidade tão fortemente fundada no país, os Movimentos Sociais do Campo, desde 1960, buscaram reivindicar uma educação de qualidade socialmente referenciada, com o objetivo de emancipação humana, política, cultural, econômica e social dos sujeitos. Segundo Soares e Pedroso (2016, p. 252) “[...] essas ações compõem um amplo e rico legado de experiências que, ao longo dos anos, foram se configurando com o que conhecemos hoje como Educação Popular”.

A Educação Popular assume e defende uma concepção de Educação que rompe com o conceito neoliberal de processos escolares universalizados, que desvaloriza os saberes da cultura e da experiência das classes populares, sendo sua principal pauta o reconhecimento dos saberes e dos interesses das classes populares. Na mesma direção, a Educação do Campo coloca no centro do processo de ensino e

aprendizagem os saberes e os interesses, e as necessidades das populações camponesas.

Uma das principais características da Educação Popular é a busca pela libertação das classes subalternas, por meio do empoderamento e da conscientização política, com cunho social. Além disso, outra característica é a articulação entre a realidade sociocultural, histórica e os saberes universais, de modo que os sujeitos se reconheçam enquanto indivíduos integrantes da sociedade e possam intervir na própria realidade.

Estes atributos da Educação Popular alinhados às ideias de Paulo Freire serviram de base para as novas propostas educacionais como a Educação do Campo, a Educação Matemática Crítica e os programas de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Freitas (2007, p. 53):

A EJA iniciou-se, fundamentalmente, num trabalho de parceria com a educação popular, com os movimentos sociais e com as práticas comunitárias que buscavam formas de emancipação e libertação da maioria da população, diante das diferentes maneiras e processos de exploração e submissão histórico-social (Freitas, 2007, p. 53).

Embora a EJA tenha sido inserida nas políticas públicas de educação, ainda sofria influências da elite dominante para atender seus interesses, de modo que possuía um caráter provisório e de rapidez, entendendo-se que “[...] qualquer um pode alfabetizar jovens e adultos, em curto tempo, sem necessitar de muita preparação” (Soares; Pedroso, 2016, p. 42).

Mesmo com novas propostas educacionais ao longo dos anos, o índice de analfabetismo no Brasil permaneceu alto, constatando-se que, de acordo com dados do IBGE, em 2000, 13,6% da população com 15 anos ou mais continuava analfabeta (IBGE, 2022b). Esse quadro ainda era mais preocupante ao olharmos para os jovens e adultos do campo. O censo do IBGE de 2010 revelou que 23,2% dos jovens e adultos do campo eram analfabetos, índice três vezes maior se comparamos com o mesmo grupo localizado na zona urbana. Observando-se esses dados, concordamos com Araújo, M (2012, p. 256) ao afirmar que “[...] as políticas que nortearam a educação de jovens e adultos no Brasil pouco se preocuparam com os homens e as mulheres trabalhadores do campo”.

Muitas práticas pedagógicas da EJA não enxergaram ou desconsideraram o público atendido, pois conforme Soares e Pedroso (2016, p. 253), o público da EJA é formado por “indivíduos que possuem certas peculiaridades socioculturais; sujeitos já

inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância”. Este é um dos cenários que afeta os resultados dos programas voltados para a EJA, a partir do momento que não leva em consideração a faixa etária e os conhecimentos dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Alguns avanços para a EJA podem ser identificados por meio da legislação. Por exemplo, a Constituição Federal de 1988, ao tratar a educação como um direito universal, tratou a EJA como um direito por toda a vida, pois tal público é formado por pessoas que não tiveram acesso à educação na idade adequada ou abandonaram a escola por algum motivo.

Vale ressaltar que a EJA Campo no Estado de Pernambuco é voltada para as populações camponesas, segue os princípios da Educação do Campo, devendo sua formação ser para além da mera escolarização, pautando-se nos saberes e conhecimentos do campo, respeitando e valorizando a identidade camponesa por meio de projetos, metodologias, atividades, conteúdos curriculares que atendam às necessidades dos estudantes do campo, como é destacado nos documentos legais da Secretaria de Educação de Pernambuco (2016). Além disso, o calendário escolar deve ser adaptado, considerando o ciclo agrícola e o clima, fortalecendo a articulação entre a escola e as atividades do campo. Ademais, deve ser uma educação que vise a formação crítica, reflexiva, cultural, ética, política, econômica e social.

Pontuamos que essa modalidade abrange diversos sujeitos, como ribeirinhos, indígenas, quilombolas, trabalhadores do campo, entre outros. Para atender os princípios da Educação do Campo, a EJA Campo possui uma matriz diferenciada e específica, organizada em torno de um eixo articulador, intitulado Trabalho e Educação do Campo, com quatro eixos temáticos:

Eixo I – Trabalho, Produção e suas formas de organização no Campo;

Eixo II - Política e Emancipação: Estado e Sociedade;

Eixo III - Questão agrária e Organizações Sociais do Campo;

Eixo IV - Cultura e Territorialidade

Nestes eixos, além de se trabalhar as quatro áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), há uma carga horária destinada para a realização de práticas agrícolas, conforme a especificidade do campo (Pernambuco, 2016). Estas práticas educativas e pedagógicas devem

promover o fortalecimento de uma educação que se desenvolve no/do e para o Campo.

Deste modo, ao pensarmos na Educação Financeira para os estudantes do campo, faz-se necessário e importante compreendermos seus interesses, suas histórias, seus saberes e suas necessidades. Portanto, no próximo tópico apresentamos algumas pesquisas desenvolvidas na EJA. É importante ressaltar que na busca por trabalhos de Educação Financeira na EJA Campo tanto no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, quanto o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), não obtivemos resultados, então as pesquisas que foram analisadas não tinham como especificidade o campo, já demonstrando a relevância e necessidade de pesquisas com o público da EJA Campo.

4.4 PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para compreendermos o que vem sendo produzido de Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos, optamos por levantar as teses e dissertações defendidas entre 2018 a 2022 em duas bases de dados, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Buscamos pelos seguintes termos: “Educação Financeira” e “EJA”; “Educação Financeira” e “Educação de Jovens e Adultos”. Dentro do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados 16 trabalhos com os termos buscados. Na BDTD foram encontrados 6 trabalhos. Primeiramente, excluimos os trabalhos repetidos em ambas as bases, o que resultou em 17 trabalhos. Destas 17 publicações, 5 não traziam no título o tema de Educação Financeira, com isso, foi observado as palavras-chave e lido seus respectivos resumos para ver se tratavam da temática, sendo removidos dois trabalhos, totalizando 15 trabalhos para serem analisados.

Quadro 1: Publicações de Educação Financeira na EJA selecionados

Título	Autor e ano
Economia Doméstica na Educação de Jovens e Adultos	Antonangelo (2018)
Etnomatemática como aporte para o ensino de Matemática Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Chiappetta (2018)

Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Saberes Matemáticos sob a perspectiva da Educação Financeira Escolar	Muniz (2018)
Educação Financeira Escolar na EJA: discutindo a organização orçamentária e a gestão de pequenos negócios informais	Santos (2018)
Qual é seu “cafezinho”? a inclusão social de alunos da EJA	Chagas (2019)
Educação Financeira: material didático para Educação de Jovens e Adultos	Hurtado (2019)
Educação Financeira Crítica: a gestão do orçamento familiar por meio de uma prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos	Rossetto (2019)
Educação Financeira de Jovens e Adultos: uma proposta de intervenção a partir da base nacional comum curricular	Santos (2019)
Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: vivências no instituto federal de Goiás (IFG)	Nascimento (2020)
Significados Externalizados por Alunos da EJA frente à resolução de questões sobre o tema Educação Financeira	Seixas (2020)
A Etnomatemática como um aporte epistemológico na Educação de Jovens e Adultos: um estudo no âmbito do comércio ambulante	Viana (2020)
Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA): buscando uma visão empreendedora para estudantes adultos no município de Irupi – ES	Xisto (2020)
Educação Financeira para Jovens e Adultos: uma aplicação utilizando dispositivos móveis	Cardoso (2021)
UEPS para a investigação da Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Puntel (2021)
Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: o livro didático, as concepções de professores e o planejamento e suas práticas	Silva (2021)

Fonte: Andrade, 2024.

Antonangelo (2018) tratou da economia doméstica com estudantes do 1º ano do Ensino Médio da EJA, por meio de um projeto com três encontros visando trabalhar uma planilha de controle orçamentário baseado na estrutura financeira familiar de cada estudante. Os resultados mostraram que a má-distribuição de renda e os baixos salários do nosso país afetaram a economia das famílias e, por vezes, geraram o endividamento. Sem orientação ou conhecimento, estes estudantes podiam tomar decisões que piorassem o caso. O projeto realizado proporcionou a eles um empoderamento financeiro, frente a questões econômicas e sociais, tanto familiares quanto pessoais. Desse modo, o autor ressalta a importância de práticas pedagógicas que atendam as necessidades dos estudantes da EJA.

Do mesmo modo, Chiappetta (2018) também utilizou do orçamento financeiro pessoal/familiar de maneira a contribuir com a minimização da evasão escolar na EJA com aporte na Etnomatemática no Ensino Fundamental da EJA. Realizou um processo de intervenção tanto com docentes quanto discentes. Com os docentes trabalhou com os conhecimentos sobre EF, Matemática Financeira, baseado na Etnomatemática e na Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), enquanto os estudantes desenvolveram o quadro de orçamento familiar/pessoal. Os resultados mostraram um engajamento maior dos estudantes com a atividade proposta, em complemento os professores demonstraram interesse em procurar práticas pedagógicas que motivem os estudantes. Por fim, a autora confirma que práticas pedagógicas que reconheçam e atendam as necessidades do público da EJA parecem ser o caminho para minimizar a evasão escolar.

Muniz (2018) desenvolveu por meio da Engenharia Didática e da Teoria das Situações Didáticas um produto educacional para produzir um conjunto de atividades sobre noção de juros, desconto, acréscimo e porcentagem relacionadas com o cotidiano dos estudantes para analisar o conhecimento matemático deles diante de situações financeiras cotidianas. Os resultados mostraram que os conhecimentos matemáticos básicos, como as quatro operações aritméticas, juros, porcentagem, são essenciais para resolver e tomar decisões em situações de EF, além de proporcionar que os estudantes refletissem sobre suas tomadas de decisões no dia a dia. Muniz destaca que o produto educacional desenvolvido serve de material para os professores estimularem o raciocínio e a reflexão em seus estudantes em situações financeiras cotidianas.

Já Santos (2018) discutiu sobre a organização orçamentária, planejamento e outros temas, mas na intenção de trabalhar o empreendedorismo por meio dos pequenos negócios informais dos estudantes. A pesquisa, baseada na Engenharia Didática, desenvolveu um produto educacional composto por quatro roteiros didáticos cujos temas foram: como gerir o próprio dinheiro, desejo exagerado pelo consumo, orçamento familiar, planejamento e dar preços aos produtos. Os resultados apresentaram-se relevantes, pois o produto educacional contribuiu para um pensamento mais crítico, social e reflexivo nos estudantes ao comprovarem que a implementação de conhecimentos de EF em um negócio informal favorece a gestão dos negócios.

Chagas (2019) desenvolveu o design de um curso híbrido sobre Educação Financeira, aberto a todo o público, cuja participação online foi por intermédio do Facebook e teve dois encontros presenciais. O curso abordou temas como o que é EF, planejamento, empréstimo e liberdade financeira. Os resultados mostraram que articulação a interação dos participantes por meio do curso ofertado pelo *Facebook* permite potencializar discussões, de modo a conseguir identificar conceitos e informações sobre finanças que eles possuem, como também colaborou com o desenvolvimento da autonomia deles em suas tomadas de decisões.

Assim como os demais, Hurtado (2019) também elaborou um produto educacional, o qual foi um livro didático para a EJA, baseado na ENEF e o aplicou em uma turma do Ensino Médio. Por resultados, o autor notou que a proposta permitiu que os estudantes fossem educados e refletissem com relação ao consumo, poupança e suas finanças, assim como despertou a participação deles em sala. No caso de Rossetto (2019), desenvolveu uma prática pedagógica embasada na Educação Financeira Crítica, abordando várias temáticas como orçamento familiar, consumismo, tomada de decisão, entre outros. No entanto, seu principal foco foi o orçamento familiar de modo a contribuir com a gestão financeira de estudantes do 2º ano do Ensino Médio. Inicialmente a autora notou que os estudantes mostraram conhecer pouco o universo financeiro, além de possuírem pouco controle financeiro, porém a intervenção permitiu que os estudantes desenvolvessem senso crítico diante de situações financeiras, passando a controlar melhor suas finanças e se alfabetizarem financeiramente.

Santos (2019) construiu uma sequência didática como proposta de intervenção com ajuda da gestão e dos professores, para que o produto fosse desenvolvido e aplicado conforme a realidade dos estudantes, de modo demonstrar como a matemática serve para promover a EF. Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada observação, análise documental, seminários, questionários, entrevista e por fim, oficinas que trabalharam conhecimentos da Matemática Financeira, como porcentagem, taxa de juros, entre outros. Esse processo com os estudantes e professores contribuiu para a elaboração da sequência didática composta por três módulos, permitiu discussões e compreensão da importância da matemática na EF.

Nascimento (2020) realizou sua pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e buscou compreender como a EF tem ocorrido na instituição por meio dos projetos pedagógicos dos cursos e como os estudantes a

compreendem. Para tanto, fez uma análise documental em busca de identificar a presença de EF nos cursos e aplicou um questionário com os estudantes para analisar seus conhecimentos sobre o tema. Os resultados apontam que a EF é pouco presente nos cursos e que os estudantes apresentaram baixo índice de letramento financeiro. O autor afirma a importância de se ter EF nos cursos e elaborou uma proposta de inclusão da temática.

Seixas (2020) trabalhou com estudantes do Ensino Médio um processo de resolução de questões do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) sobre EF, de modo a investigar evidências de aprendizagem significativa crítica. Após o processo de resolução de problemas, os estudantes demonstraram posicionamentos críticos com relação aos problemas financeiros, consideraram importante ter atenção quando tem que tomar uma decisão e ter cuidado com o planejamento financeiro/orçamento familiar. Essas evidências de criticidade foram vistas por meio do desenvolvimento de mapas conceituais.

Viana (2020) pesquisou sobre as implicações de um processo de formação para professores da EJA sobre EF e Matemática Financeira, com a finalidade de elaborar um material didático sobre Juros Simples. Para atingir tal objetivo, foi realizado um curso de extensão composto por três minicursos com os temas: Etnomatemática, Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), Matemática Financeira articulada com EF. Os docentes participantes mostraram desconhecer as bases teórico-metodológicas e isso transpareceu em seus planos de aulas, porém após a intervenção os docentes avançaram significativamente, de tal forma que o material construído coletivamente foi considerado pelo autor como Potencialmente Significativo dentro das bases da TAS.

Xisto (2020) buscou junto aos estudantes do 2º ano compreender os significados produzidos por eles ao tomarem decisões financeiras em situações de consumo, investimento e planejamento financeiro. Foi elaborado um conjunto de situações cotidianas envolvendo questões de matemática, Matemática Financeira e empreendedorismo que foram divididas em três momentos para abordar com os estudantes e compreender os significados produzidos por eles baseado no Modelo dos Campos Semânticos (MCS). Os resultados apontaram, conforme as produções de significados, que a tomada de decisão sofre influência das experiências adquiridas ao longo da vida e os conhecimentos matemáticos são pouco utilizados nas decisões de consumo; com relação aos investimentos financeiros, embora os estudantes

pensem sobre eles, não agem em prol da realização disso; sobre o planejamento, é algo que não fazem, no entanto, possuem noção sobre seus gastos. Por fim, os dados da pesquisa resultaram na construção de um guia de atividades como produto educacional.

Cardoso (2021) também realizou a elaboração e aplicação de três sequências didáticas com estudantes do Ensino Médio por meio do auxílio de dispositivos móveis, buscando analisar se favoreceu o processo de ensino e aprendizagem de EF. Foram realizados questionários, observação de aulas, análise das respostas das sequências e dos registros das atividades remotas. Nos resultados, o autor relata que as sequências didáticas proporcionaram aulas de matemática mais dinâmicas e motivaram a participação dos estudantes. Puntel (2021) teve por objetivo produzir Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS) sobre EF para serem utilizadas no Ensino Fundamental da EJA. O material foi composto por quatro unidades de ensino e cada unidade envolvia uma temática de EF para ser utilizada na sala de aula. O autor considera que o material possibilitou o desenvolvimento da literacia financeira, pois a UEPS promove habilidades de criticidade, reflexão e interpretação.

Silva (2021) se propôs a analisar os livros didáticos da EJA, a concepção dos professores e como eles planejavam suas aulas. Foi realizada uma análise dos livros didáticos da EJA aprovados no PNLD/2014, entrevistas com os professores e feita a análise de seus planejamentos. Com relação aos livros foram encontradas 12 atividades com potencial para trabalhar EF; já em relação às concepções dos docentes, eles apresentaram um viés voltado para a Matemática Financeira, isto é para cálculos numéricos e seus planos de aula refletiram esta visão. Com isso, a autora defende a necessidade de ofertar mais formação e materiais de apoio a estes profissionais.

Vale pontuar que esses estudos, em geral, reforçam a importância de um ensino contextualizado, baseado na vida dos estudantes da EJA, de modo que faça sentido para eles. Há preocupação dos pesquisadores quanto às sequências didáticas, que a escolha de atividades estejam de acordo com a realidade desses estudantes. Também é um ponto primordial para nossa pesquisa, pois elaboramos as situações de Educação Financeira para analisar a tomada de decisão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Campo, em conformidade com a realidade vivida por eles no campo.

Além disso, os materiais desenvolvidos e aplicados nas pesquisas analisadas serviram de inspiração para a elaboração das situações de Educação Financeira, assim como, o de Nascimento (2020), ao se preocupar em compreender a percepção dos seus estudantes e o que a instituição abordava de EF. Em nosso caso, nos preocupamos também em entender a percepção de nossos estudantes da EJA Campo, e como tal percepção foi desenvolvida ao longo da vida, e como a escola contribuiu ou não para essa construção.

No entanto, diante dos objetivos de cada trabalho, apenas o de Xisto (2020) aproxima-se do que pretendemos desenvolver. Inclusive, destacamos que um dos resultados obtidos foi que a tomada de decisão com relação ao consumo recebe influências da bagagem de vida construída ao longo da existência, podendo se associar isso ao conceito de *background*. Porém, o autor não descreve com detalhes que influências são essas, se são escolares, familiares, vindas de instituições privadas ou públicas, assim como não esclarece como essa influência é estabelecida e se o estudante sofre apenas com relação ao passado.

Dessa forma, nos questionamos: será que não existem influências com relação às perspectivas futuras, principalmente quando limita essa tomada de decisão apenas a frente de situações de consumo? Nessa perspectiva, o objetivo de nossa pesquisa busca compreender tanto essa vivência passada (*background*) quanto às perspectivas futuras (*foregrounds*) e de que forma elas influenciam nas tomadas de decisões de estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Campo em Situações de Educação Financeira que envolvam o uso do dinheiro.

5. MÉTODO

Neste capítulo buscamos explicar cada etapa desse estudo, visando responder a seguinte questão de pesquisa: de que modo os *backgrounds* e *foregrounds* influenciam nas tomadas de decisões de estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA Campo) diante de Situações de Educação Financeira?

Justificamos a escolha por estudantes da EJA Campo do Ensino Médio por ser a última etapa da Educação Básica. Dessa forma, já viram basicamente tudo que compete para sua formação educacional, pois um dos nossos objetivos é justamente saber se EF foi vista pelos estudantes ou até trabalhada durante sua formação escolar. O fato de serem estudantes de EJA, que em algum momento abandonaram os estudos ou iniciaram de forma tardia em função de questões sociais e econômicas, geralmente, indica também um público rico em *backgrounds* que de alguma forma foram limitantes para o desenvolvimento escolar regular.

Nossa pesquisa caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa, considerando o estudo de *backgrounds* e *foregrounds*, pois conforme Skovsmose afirma "*foregrounds* não são fatos sociais nem podem ser desprendidos de indicadores socioeconômicos; não existem num sentido objetivo que possibilite estudá-los com estatísticas" (Skovsmose, 2014, p. 34). Também vai na direção do que Silveira e Córdova (2009, p. 31) afirmam, que "a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, uma organização".

Na presente pesquisa, o foco de estudo foi um grupo de estudantes da EJA Campo, do Ensino Médio de uma escola estadual localizada no município de Lagoa do Carro, Pernambuco. Essas escolhas se deram em virtude do interesse da pesquisadora por essa modalidade, importante para o município que ela também reside, além de já ter trabalhado na escola e conhecido de perto o desafio que é a EJA Campo, embora não tenha sido professora da modalidade.

Para maior compreensão do público-alvo dessa pesquisa, trazemos uma breve caracterização da atividade campesina no município.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE CAMPONESA

A comunidade localiza-se na Zona da Mata de Pernambuco, no município de Lagoa do Carro, que possui apenas 31 anos de emancipação política. Os moradores antigos dizem que o município tem esse nome em função de um naufrágio de um carro de boi carregado de tijolos na lagoa, mas não se sabe a data precisa desse acontecimento. Após esse ocorrido, o distrito que anteriormente pertencia ao município de Carpina, passou a se chamar Lagoa do Carro. O município possui área territorial de 69,666 km² e população estimada de 17.981, segundo dados do último censo do IBGE (2022a).

Figura 2: Mapa do Município



Fonte: wikipédia

A história da comunidade começa com a construção da Barragem pelo Departamento Nacional de Obras de Saneamento (DNOS) para represar as águas de chuvas e evitar enchentes nas cidades da Região Metropolitana do Recife. Após a cheia ocorrida no ano de 1975 do rio Capibaribe, que provocou danos humanos e materiais, a capital pernambucana ficou completamente inundada (Andrade, 2006; Araújo, N., 2012; Florêncio, 2018).

Os trabalhos foram finalizados em 1978, com a conclusão do reservatório. As casas que haviam sido criadas para os trabalhadores morarem durante a construção da reserva ficaram vazias e foram invadidas. Tais informações são relatos dos moradores antigos da região, pois não há nenhum material que traga essa história escrita.

As atividades produtivas da região são agricultura de subsistência (produção para consumo próprio do agricultor(a) e de sua família), agricultura familiar (produção

para vender e geração de renda), criação de animais e pesca, sendo esta última passada de geração para geração, inclusive a comunidade possui uma colônia de pescadores Z18.

5.2 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E PROCEDIMENTO

Para analisar e reconhecer nos discursos dos estudantes suas percepções sobre Educação Financeira, bem como os *backgrounds* e *foregrounds* que os motivam, realizaremos entrevistas presenciais individuais com oito estudantes de uma turma do Eixo 3 da EJA Campo - Ensino Médio, pois é o último módulo destes estudantes na escola e já terão estudado a maior parte dos assuntos que estruturam a Educação Básica, bem como estarão mais perto da finalização escolar.

Para iniciarmos a pesquisa, contatamos a gestão da escola para apresentarmos a proposta e solicitamos a permissão para realizá-la. Com a anuência institucional, nos apresentamos aos estudantes e explicamos a pesquisa e todo seu procedimento, que seria realizado uma entrevista individual, marcada em horário e dia adequado a eles, o tempo médio das entrevistas foi de 30 a 60 minutos. Assim, oito estudantes se propuseram a participar. Solicitamos a permissão deles para gravar a entrevista.

Construímos um roteiro de entrevista semiestruturado, permitindo ao pesquisador aprofundar questões e tirar dúvidas para conhecer melhor a vida financeira, escolar e campesina destes estudantes, como também possibilitando a aproximação entre o entrevistador e o entrevistado. Conforme dizem Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 120), a entrevista é uma técnica de coleta de dados que possibilita ao investigador um maior aprofundamento nas acepções e realidade do indivíduo e/ou nas questões investigadas. Já ao que se refere à entrevista semiestruturada, Triviños (1987, p. 152) ressalta que o formato “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”.

O roteiro das entrevistas aborda o perfil destes estudantes e as atividades produtivas que desenvolvem na comunidade, sua relação com a escola do campo, com a Educação Financeira, e por fim, apresentamos três situações de Educação Financeira baseadas na tomada de decisão, com o objetivo de analisar como estes estudantes se posicionam na prática quando se deparam com situações dentro desse contexto. Estas situações foram elaboradas pela autora desta pesquisa, com base no

trabalho de Vieira (2021), Soares (2022) e os cadernos da ENEF. Este roteiro encontra-se no apêndice.

Após a coleta de dados, os resultados foram transcritos e analisados. Inicialmente, organizamos as entrevistas selecionando o que era importante para atender os objetivos propostos, em seguida agrupamos por contexto trabalhado utilizando as falas dos entrevistados e, por fim, categorizamos pelo sentido dado pelos estudantes em suas vivências, percepções e escolhas.

6. HISTÓRIAS E EXPECTATIVAS DE VIDA

Nas páginas seguintes, apresento os resultados desta pesquisa que é fruto de entrevistas realizadas com oito estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Campo do Eixo III do currículo do Ensino Médio de uma escola estadual localizada no município de Lagoa do Carro, Pernambuco. Na entrevista, tivemos a oportunidade de ouvi-los falar e refletir sobre a infância, adolescência e vida adulta e sobre os estudos. Ainda conversamos sobre a vida no campo, as perspectivas de futuro e Educação Financeira, especialmente, o modo como eles a enxergam e o agir deles em determinadas situações financeiras. Optamos por dividir a apresentação e análise dos dados da seguinte forma: tópico 1 - Estudantes da EJA Campo: quem são, o que fazem, como vivem?; tópico 2 - *Backgrounds* e *Foregrounds* dos estudantes, com os subtópicos: em relação a vida do campo e a escola, e em relação a Educação Financeira; tópico 3 - Educação Financeira: o que sabem, o que pensam, o que dizem? e tópico 4 - Situações de Educação Financeira: influências e decisões.

Reforçamos que o estudo não tem por intuito estabelecer comparações ou generalizações, buscamos ir ao encontro da subjetividade dos sujeitos do campo que se dispuseram a participar, cujo nomes fictícios são: José, Manoel, Maria, Antônia, Josefa, Severino, Fátima e Jurema.

6.1 - ESTUDANTES DA EJA CAMPO: QUEM SÃO, O QUE FAZEM, COMO VIVEM?

Para começar, vale lembrar que todos são moradores do campo e possuem suas subjetividades, portanto, neste bloco, durante a entrevista, tivemos a intenção de conhecer os participantes, perguntando sobre a idade, estado civil, ocupação, moradia, estrutura familiar e situação econômica. Apresentamos a seguir informações gerais sobre cada um dos estudantes entrevistados, utilizando nomes fictícios, como já mencionado.

Quadro 2: Vida

Nome fictício	Idade	Ocupação	Estrutura familiar	Moradia	Renda Financeira	Tipo de agricultura vivenciada

José	19 anos	Agricultor	Mãe, avó, padrasto e irmãos	Casa da mãe	Trabalho no campo em uma propriedade particular	Familiar
Manoel	20 anos	Desempregado	Mãe e pai	Casa da mãe	Renda dos pais vendendo produtos na feira na cidade vizinha	Familiar
Maria	21 anos	Estudante	Mãe e irmã	Casa da mãe	Irmã monitora em uma escola, já foram beneficiárias do Bolsa Família	Subsistência
Antônia	21 anos	Estudante	Mãe, padrasto e irmão	Casa da mãe	Padrasto trabalha em uma fábrica e mãe folguista. Pensão e Bolsa Família	Subsistência
Josefa	27 anos	Agricultora	Marido e dois filhos	Propriedade particular	Bolsa família e o que o marido ganha cuidando da propriedade	Subsistência
Severino	34 anos	Trabalha com maquinário do campo	Sozinho	Casa própria	Renda por produção	Subsistência
Fátima	39 anos	Folguista de babá	Marido (pescador) e dois filhos	Casa própria	Bolsa Família e o que ganha de folguista	Subsistência
Jurema	44 anos	Agricultora	Dois filhos	Casa própria	Bolsa Família e agricultura	Subsistência

Fonte: Andrade (2024)

Podemos observar que Jurema, Josefa e José são agricultores; Manoel, filho de agricultores, atualmente desempregado, e Severino atua com maquinário para o campo, ou seja, ligados a atividades campesinas, assim como Fátima que embora é folguista de babá, tem o marido pescador. Já Maria e Antonia, apenas estudantes,

cuja fonte de renda familiar não vem de atividade voltada para o campo. Estas informações são importantes para compreendermos se as aspirações e os desejos desses estudantes estão ligados a atual atividade deles ou se almejam se afastar do campo e seguir por outros caminhos. O Programa Bolsa Família, criado em 2003 para ajudar famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, é citado por cinco deles (Maria, Antonia, Jurema, Josefa e Fátima) como sendo fonte de renda importante no sustento da família.

A partir de questões mais específicas sobre a vida do campo e sua importância para eles, observamos os seguintes extratos de fala:

“Meu avô sempre plantou, a gente sempre viveu da roça lá. A gente sobrevivia da roça, ele plantava muito milho, feijão, muita macaxeira, a gente comia o ano inteiro, o que a gente comia era o que ele plantava, quando a gente era pequeno.” Excerto de Fátima

“[Teu avô e tua avó, eles chegavam a plantar alguma coisa?] Sim. [Mas eles também vendiam ou era só...] Só consumo.” Excerto de Maria

“Minha mãe é da roça mesmo, de serviço bruto. [Ela planta alguma coisa?] Oxi, do que ela tinha ali plantado, até no face ela jogou. Lerão de coentro, alface, cenoura, cebolinha, pepino, e beterraba. [Ela vende?] Não, ela plantou para a comunidade comer, dar aos outros. [Só para vocês mesmos?] Só para servir mesmo.” Excerto de Severino

Os relatos de suas infâncias eram de plantar diversos legumes, hortaliças, raízes e cereais, o que pudesse ser cultivado na região com facilidade no período de inverno para consumo próprio. Os únicos relatos que partem de uma agricultura familiar, que teve ou tem contato direto com a produção e venda, foram os de José e Manoel:

“[Quando você era criança, plantava alguma coisa?] Cheguei a plantar. Plantava coentro, alface, tomate. [Mas para comer ou chegava a vender alguma coisa?] Vendia ainda, depois desisti. [Você vendeu onde?] Vendia por aqui na vila, lá em (outra comunidade do campo), até na feira eu cheguei a vender

também. [Você saia como para vender?] Na moto. [Você disse que deixou de vender, por quê?] Porque era eu e meu tio, eu não tinha moto para tá vendendo, aí ele arrumou um trabalho, aí eu não quis ficar mais não e depois arrumei um trabalho.” Excerto de José

“[Teu pai e tua mãe, eles têm alguma profissão?] Agricultor. [Eles plantam na área de vocês?] É. [Geralmente, eles plantam o que lá?] Feijão, milho, quiabo, esses negócios assim. [Eles vendem?] É. [Eles vendem onde?] (Nome da cidade vizinha). [Eles fazem como para levar para lá?] Tem uma kombi que leva eles. [Você já foi alguma vez?] Eu ia primeiro quando a gente pescava e ia vender peixe na rua também, mas isso faz muito tempo. [Você deixou de pescar no caso?] Parei, a produção tá fraca, a barragem tá muito cheia, aí corre muito não.” Excerto de Manoel

A visão do campo para eles, a questão da plantação e cultivo, parece ser algo complementar, como falamos na caracterização da comunidade, que desenvolve a agricultura apenas para consumo próprio da família, advindo de geração em geração.

É ainda possível observar, nas falas de Manoel e de José, a importância do transporte para carregar os produtos, seja uma kombi ou uma motocicleta, pela necessidade de rapidez do tráfego, tornando-se inviável outros meios que não sejam automotores.

A prática de agricultura de subsistência é mantida pelos avós, pais e até alguns dos estudantes entrevistados, que só plantam para consumo próprio:

“Para vender não, a gente planta para comer mesmo, milho, feijão, macaxeira. Só para o nosso consumo.” Excerto de Fátima

“Planta macaxeira, milho, feijão. Ela (mãe) só planta para consumo.” Excerto de Maria

“[Sobre plantar, coisas desse tipo, seu marido faz?] Faz, mas só atrás de casa, só para nós mesmo. [Consumo próprio?] Sim. [Para vender não?] Não.” Excerto de Josefa

“Planto no período de chuva, assim milho, feijão, macaxeira. No período do inverno, até porque não tem água pra fazer regarção ou eu vivo com a água para o consumo porque não dá, água só chega um dia sim e um dia não, só é suficiente para sobreviver. [No caso, você planta e vende?] Não, só para consumo. A não ser quando uma pessoa chega, tipo ‘Ah, tu me vende uma mão de milho?’ Se der, para mim, vender, vendo, se não for uma pessoa conhecida. Se for muito conhecida, eu acho chato vender... É chato, né? ‘Não, pode levar, pode ficar’.” Excerto de Jurema

“Planta macaxeira, quiabo, um bocado de coisas, maxixe. [Você planta também?] Eu não. Eu não gosto de plantar não, professora. [Nunca gostou?] Tem um projeto lá que faz, acho que a senhora conhece não, de vender e plantar alimentos, essas coisas. [E você não participa?] Participo não, porque eu não gosto não, pegar em enxada, aí que não gosto mesmo.” Excerto de Antônia

Constata-se que as referências da vida no campo são baseadas, em sua maioria, apenas no cultivo para consumo próprio e que alguns deles não se identificam com essa vida de pegar na enxada, como destaca Antônia. Tudo isso que ouviram, viram e foram incentivados na infância pode se refletir em seus *foregrounds*, em suas percepções e tomadas de decisões diante de suas vidas e no modo como vivem e querem viver, como iremos abordar mais profundamente nos próximos tópicos.

6.2 - BACKGROUNDS E FOREGROUNDS DOS ESTUDANTES

Neste tópico, propomos conhecer e refletir sobre os *backgrounds* e os *foregrounds* dos estudantes, tanto com relação à vida deles no campo e na escola, da infância até atualmente, quanto em relação à Educação Financeira dos seus lares.

6.2.1 - A relação entre a Vida do Campo e a Escola

Nessa parte da entrevista, tivemos a intenção de conhecer toda a trajetória escolar de cada um dos entrevistados, compreendendo os motivos que os levaram a

estar na Educação de Jovens e Adultos do Campo, as razões que os fazem persistir nos estudos e seus planos para o futuro.

No geral, os estudantes entrevistados interromperam seus estudos por motivos diversos, como trabalhar para ajudar nas finanças de casa, a falta de oferta de toda a formação educacional básica pela escola no campo aliado a necessidade de se deslocar até a zona urbana para poder estudar, gravidez na adolescência, o sistema de ensino semi-integral e a pandemia, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 3: Jutificativas para interrupção dos estudos por parte dos estudantes

Justificativas	Estudantes
Trabalhar para ajudar as finanças de casa	Fátima, Severino e Jurema
Falta de oferta da educação básica completa no campo e de transporte público para deslocar para a escola urbana	Fátima e Jurema
Gravidez na adolescência	Josefa
Sistema de ensino semi-integral	Maria, José e Manoel
Pandemia	Antônia

Fonte: Andrade (2024)

Com isso, suas histórias de vida se diferenciam uma das outras em alguns aspectos, da mesma forma que se aproximam em outros, como nas dificuldades de acesso aos estudos. Por exemplo, Fátima disse que fez tudo, como pré-escola, alfabetização e teve que parar porque se mudou e voltou a estudar em uma escola pequena próxima. Depois, estudou em outra escola mais distante próxima a PE 90, estudando até a antiga 1ª série:

“Eu parei depois que estudei ali (em uma escola do campo em outra comunidade próxima). Antigamente não tinha ônibus, a gente saía daqui a pé, da (comunidade que a entrevistada mora), principalmente quando a gente ia

trabalhar também, a gente ia a pé para (essa outra escola). Não tinha ônibus, era um pedaço muito bom andando e isso também me fez desistir na época de estudar, eu nem lembro que série eu fiz lá e voltei com 15 anos a estudar de novo. [Por que você parou?] Foi na época que meus irmãos era muito cabeça dura, aí antigamente não tinha aula por aqui a essas horas, 5ª série, tinha que ir pra rua. [...] Aí fiquei sem estudar e foi com 15 anos que voltei a estudar de novo, eu fiz a 4º série com 15 anos.” Excerto de Fátima.

Vemos que a falta da oferta de escola próxima a sua comunidade, afetou seus estudos, além disso, a falta de transporte. Ambos os pontos são bastante comuns como desafios da população do campo. No caso do transporte, faz com que os estudantes do campo acordem cedo e se desloquem muitos quilômetros para poder ter acesso à educação, direito que está resguardado na constituição, ficando cansados e dificultando sua vivência no campo (Hage *et al.* 2022). Então, o melhor caminho e o que é luta dos movimentos sociais, é que escolas do campo existam, tenham infraestrutura adequada e possam suprir as necessidades da comunidade, inclusive ofertando a educação básica completa, com qualidade. O mesmo aconteceu com Jurema, como podemos observar em seu relato:

“Comecei a estudar com 7 anos, estudei aqui na (nome da escola do campo de outra comunidade). Queria ser médica, mas não tive oportunidade, eu estudei, mas naquele tempo era bem atrasado, a gente não tinha transporte para levar a gente para a rua, só era aqui até a 4ª série. Parei por conta que não tinha transporte para a gente, levar para a rua, a gente ia daqui para Lagoa do Carro a pé, mas os pais da gente não deixavam e a gente tinha medo, não confiavam uma tua de criança sair de pista afora, nessa estrada todinha, não era confiável. Aí acabou o sonho. E quando chegou na minha adolescência, eu tive que, eu fui trabalhar onde tinha. Onde eu trabalhava, meus patrões nunca chegavam cedo, aí não tinha como eu ir para a escola, não tinha hora para chegar e eu só poderia sair quando eles chegassem, quando eles chegavam já era o que? 21h, 21:30h, já era a hora de ir... bem tarde, já era a hora das pessoas largarem do colégio. Não tive condições, não tive oportunidades, infelizmente.” Excerto de Jurema

Nessa declaração, vemos o peso de um sonho se acabar pela falta de acesso digno à educação e de condições sociais e financeiras para sua permanência. É assim que perspectivas e sonhos que constituem os *foregrounds* podem ser considerados abandonados ou fragilizados em decorrência da exclusão social e econômica, fruto das diferentes oportunidades ofertadas pela sociedade a grupos diversos (Skovsmose, 2014). Cabe aqui refletir, quantos e quantos sonhos já foram destruídos assim, quantas e quantas gerações camponesas já sofreram pela falta de acesso à educação e condições para a permanência. Aqui, encontra-se a importância dos movimentos sociais do campo em prol de conquistas, de mais direitos e garantia da efetivação destes para os sujeitos do campo.

Na fala de Jurema, ela também disserta sobre a necessidade financeira para ajudar a família e/ou ter suas próprias coisas, como seus pais faziam. O mesmo aconteceu com Severino e Fátima, que pararam de estudar devido à necessidade de trabalhar. Como podemos notar em suas falas:

“Me afastei da escola, aí eu continuei trabalhando na roça, empreitada, diária, com 15 anos, 16 anos, naqueles tempos, meninos com 15 anos já trabalhavam.” Excerto de Severino.

“Acho que foi a situação financeira, precisei trabalhar para ter minhas coisas e foi nesse momento que eu parei de estudar.” Excerto de Fátima.

A exclusão econômica e social são fatores que levam a desistência dos estudos, e no caso das mulheres, a gravidez na adolescência sem a devida rede de apoio, também se torna, no Brasil, um dos grandes motivos para interrupção dos estudos, segundo a Fundação Abrinq (Sousa Cro, 2018). Este foi caso da Josefa, como podemos observar:

“Eu me desleixei, achei filhinho e desisti dos estudos, mas era para eu ter terminado com 16 anos, era para tá fazendo 10 anos que eu tinha terminado.” Excerto de Josefa.

Em relação aos casos de Maria, Manoel, Antônia e José, foram mais recentes, Antônia é a única que difere das razões dos demais, como iremos observar na sua fala:

“Estudei aqui, aí passei para (escola urbana municipal), aí entrou a pandemia do coronavírus, daí eu já não estudava mais, porque ninguém ia para escola. Aí me atrasou todinha, aí tô estudando aqui de noite, (a escola urbana estadual) não me pegava, só me pegava de noite, aí eu não queria.” Excerto de Antônia.

A escola urbana estadual, citada, não matriculou Antônia no ensino médio integral por ela já ter 20 anos. Sua única alternativa foi a EJA, à noite, que ficou difícil para ela, como ela mesmo relata abaixo:

“[Queriam te mandar para a EJA?] Aí eu não queria ir não, porque ia estudar só eu da (Comunidade Quilombola). [De noite (escola urbana estadual), Por isso, você veio pra cá?] Foi. [Não foi escolha sua está aqui?] Foi não, mas foi bom de eu estudar aqui, eu gostei dos professores, tudo legal, mais perto, tem carro na porta, e ônibus tem, mas deixa na estrada, o perigo tá grande aí de assalto.” Excerto de Antônia.

Aqui, nesse relato, podemos destacar novamente a importância das escolas do campo para atenderem as necessidades da comunidade. Antônia ainda necessita do transporte, pois sua comunidade quilombola fica afastada da comunidade campestre, a qual ela faz parte. No caso, esse transporte pega todos os estudantes do campo que moram mais afastados da escola e os leva para ela. Diferente de Antônia, Maria, José e Manoel têm seus motivos relacionados ao funcionamento do sistema de ensino integral ou desmotivação aos estudos. Como podemos notar nos relatos abaixo:

“É que eu desisti. [Você desistiu em qual série?] 1º ano. [Isso foi quando?] Foi em 2016, a primeira vez, aí depois tentei outras vezes só que quando chegava na metade eu desistia. [O que te fez desistir?] Porque era semi-integral, aí quando era o dia todo, eu num gostava não.” Excerto de Maria.

“Para (a escola urbana estadual), eu não quis ficar mais não. [Você estudou até qual ano?] 1º ano. [Em que ano?] Se eu não me engano, parece que foi 2020. [Por que você disse ‘vou mais não’?] Eu não quis estudar lá não. [Por quê?] Sei lá, bateu uma vontade de ficar lá não. [Você lembra o que sentiu para não querer?] Não, lembro não. Eu só disse ‘quero estudar lá não mãe’ aí ela foi lá e me tirou. [Você não entrou mais em nenhum lugar?] Não. Aí fiquei dois anos em casa.” Excerto de José.

“Estudei (em uma escola urbana municipal) até o 9º ano. Aí passei para (uma escola urbana estadual), mas só que eu não quis estudar (nessa escola urbana estadual) não, aí eu passei dois anos sem estudar. O sonho que eu tinha era ser policial, mas foi cancelado. [Por que foi cancelado?] Desisti. [E o que te levou a desistir?] Uma coisa é que não vou passar, mas olha minha perna aqui. [(Ele mostrou uma profunda cicatriz no joelho) O que foi isso?] Uma batida de moto. [Eita, você tem dificuldade?] É pow, posso correr mais não. [Então, foi por isso que você desistiu?] Foi. [Isso aconteceu quando?] Isso aí foi em 2018, eu tinha 16 anos, parece. [Novo, novo, então até a adolescência teu sonho era ser policial?] Era. [Depois disso ...] Eu desisti. Como é que eu ia passar? [Complicado, lamento.]” Excerto de Manoel

A escola relatada por eles é a mesma escola urbana estadual, com o sistema de ensino que Maria julgou não gostar. Então cabe o questionamento, se a escola que atendesse esses estudantes fosse no campo, uma de ensino médio no campo, esses estudantes teriam parado? José comenta sobre a sua trajetória escolar e fala o seguinte:

“[A escola que você estudou foi essa daqui?] Foi e (escola urbana municipal), estudei 1 ano lá ainda. [No caso, você fez aqui até o...] 5º ano. [E na urbana, fez o 6º ano?] Fiz o 6º ano e voltei pra cá no 7º ano. [Por que você foi para lá e depois voltou pra cá?] Porque era um prefeito que só estudava até o 5º, aí entrou outra aí colocou de novo até o 9º. [Entendi. Você gostou de ter voltado?] Gostei, gostei. [Achou melhor aqui?] Achei. [Por quê?] Porque ficava mais perto, não tinha muita pressa de pegar o transporte. [Então, quando você ia para (a escola urbana) era difícil o deslocamento?] Era. [Gostava de pegar o

ônibus, não?] Não, tinha que se acordar muito cedo. [Isso afetava?] Sim, e aqui eu estudava à tarde.” Excerto de José.

Assim, podemos entender que ter uma escola mais próxima, na comunidade campesina que se mora, pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da população que ali habita. Nesse processo histórico da educação brasileira, como vimos no capítulo de Educação de Jovens e Adultos para as Populações do Campo, a escola se localizava em lugares populosos, deixando de lado os moradores do campo, que, por anos, foram negligenciados do acesso à educação e, quando tinham acesso, era um acesso com diversas dificuldades que atrapalhavam o processo de desenvolvimento do educando (Brasil, 1827).

Por diversas razões, como já mencionamos anteriormente, esses estudantes hoje se encontram na EJA Campo, no Ensino Médio, no eixo 3. Então, ao tentar compreender seus *backgrounds* e *foregrounds* se torna necessário conhecer os motivos que os fazem persistir nos estudos, se são baseados nas influências que receberam, na relação da escola e da vida no campo, apenas na maior proximidade atual de algumas escolas e seus planos para o futuro.

Destacamos que a escola do campo não é aquela que apenas se localiza no campo, mas sim que suas vivências (sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia) estão integradas e valorizam a vida das pessoas do campo, conforme afirmado no Decreto n.º 7.352 sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (Brasil, 2010b).

Vários fatores podem servir de influência para as nossas tomadas de decisões, inclusive no que diz respeito aos estudos, como a escola, os que compõem a escola, como professores, supervisão, direção, entre outros, assim como a família, os pais e os amigos. Seguindo essa linha de raciocínio, questionamos aos nossos participantes o que eles ouviam na infância, dos seus responsáveis pelos estudos. A maioria disse ter sido incentivada a estudar, mesmo quando seus pais não tinham concluído seus próprios estudos, como apresentaremos a seguir. Apenas uma, Fátima, afirmou não ter sido incentivada a prosseguir com seus estudos.

“Não, minha avó nunca estudou. Minha mãe ainda fez antigamente, ela disse que ainda aprendeu a cartilha do ABC que a menina ensinava assim, que era

uma cartilha. Ela ainda aprendeu a ler e a escrever. Já minha avó não e foi só isso.” Excerto de Fátima.

“Sim. [Certo, ela te incentivava a estudar, mas você lembra se ela falava alguma coisa sobre isso?] Não, ela parou de estudar quando ainda estava na 3º série para cuidar dos irmãos dela. [Ela nunca mais voltou?] Não.” Excerto de Maria.

Muitas vezes, quando não é a estrutura social e a pressão que a mulher sente na sociedade por ter que cuidar dos outros, em detrimento de si própria e de seus sonhos, são dificuldades, como não sentir que tem ajuda e apoio para seguir nos estudos, que atropelam a continuidade na escola. Muitos dos pais desses estudantes não tiveram acesso aos estudos, pois estava incutida na época a concepção de que não havia necessidade para quem trabalhava no campo, com as mãos, de estudar. Observamos que a maior parte da geração dos pais dos estudantes entrevistados já pensava diferente, querendo oferecer aos filhos o que não tiveram acesso, reconhecendo a importância da educação escolar, como Jurema:

“Eu gostava dos professores, mas, no início, eu tinha dificuldade, porque meus pais eram analfabetos e só tinha a explicação dos professores mesmo. Quando chegava em casa, o que eu sabia, eu fazia e o que eu não sabia, eu não fazia. Tinha que voltar sem saber, não tinha quem me ensinasse, foi bem difícil. [...] Incentivava. Meu pai era tipo um analfabeto, assim, porque ele foi para a escola, mas nem terminou a 1ª série. Antes de terminar, o pai dele tirou, porque a mãe dele chegou a falecer, tinha ele por conta da mãe, né? Tu sabe que antigamente aqueles pais, aqueles pais de antigamente, era bem rígido e ignorante. O pai dele disse que ele não precisava de estudar não. [E no caso da sua mãe foi o quê?] Minha mãe nunca foi para a escola. Minha mãe foi criada só com mãe, quando a mãe dela estava grávida o pai dela faleceu, minha avó não se casou mais, só tinha ela, ela foi filha única. Meu pai ainda sabe assinar pelo menos o nome dele, mas para ler não. [Mas eles sempre te incentivaram a estudar?] Sempre. [O que eles falavam da questão de estudar?] De que tem que estudar para ser alguém na vida, pra não ter a vida que ele tinha. Ele sempre dizia que a vida dele foi muito difícil, que não sabia ler, que não sabia escrever, não sabia de nada. Ele dizia que a gente escolhesse a profissão que a gente quisesse,

mas que não recomendava a agricultura, porque era um serviço pesado, trabalhava demais, era muito escaldante e não valia a pena não. Ele só fazia isso para ajudar, né?” Excerto de Jurema

A maior conquista dos pais dos estudantes (sujeitos do campo) era, pelo menos, saber assinar seu próprio nome, muitos que são do campo não sabem e é necessário usar a digital para assinar qualquer documento, além de que, por não saber ler na sociedade que vivemos, tornam-se suscetíveis a golpes. Um ponto importante, é que o reconhecimento de dificuldades de acesso a serviços, tal como educação, saúde, entre outros, também favoreceu que essas pessoas passassem a discriminar e condenar a vida no campo. Observamos na fala de Jurema, o não incentivo à vida do campo, enxergar essa vida como as palavras do ensinamento de pai de Jurema, “serviço pesado”, “escaldante” e “não valia à pena”, um trabalho penoso, pouco valorizado e arcaico, tornando a vida difícil, mesmo sendo uma forma de sustento complementar da família. O mesmo ensinamento é ofertado pelos pais de Manoel:

“Meu pai estudou até a 4ª série, mas quem entende de matemática é ele e minha mãe nunca estudou, não. [Como eles eram para sua educação, incentivaram?] Oxi, e apoi, desde criancinha. [Eles diziam o que para você?] Não, tem que ir, pra estudar para não ficar que nem eles que estão lá hoje em dia, sofrendo na enxada. [Então eles te incentivaram a não trabalhar na agricultura?] É. [Ele dizia o que para você, ou, diz?] Ele quer assim, que seja um médico, algo assim. Mas isso aí eu dispenso, porque tem que ter estudo para ser algum médico.” Excerto de Manoel

Os pais de Manoel vivem da agricultura até hoje, é a fonte de sustento deles e foi como conseguiram criar seus filhos. Nesse relato, podemos, assim como na fala de Jurema, observar que a vida no campo, é vista com olhar inferior, depreciativo e que é uma vida que nenhum filho deve seguir, uma vida sofrida e penosa. É nesse movimento que a agricultura familiar se torna subalternizada em detrimento ao agronegócio, mantendo a visão do campo como um lugar de poucas oportunidades e incentivando o movimento de êxodo rural (Lima, Lima, 2013; Lima, Lima, 2016).

Nos demais relatos dos estudantes, vemos o incentivo de seus pais para que eles fossem alguém na vida e enxergam os estudos com este propósito, inclusive os incentivando até agora na EJA para concluírem:

“Minha madrasta nunca deixou a gente interromper não, ela sempre tava, se mudava e ela já tava com a matrícula. [E teu pai?] Muito não, ele toda vez que ia reclamar com a gente, aí dizia é pra estudar mesmo, tem prova é pra estudar mesmo. [Ela costumava dizer o que a vocês?] Vá estudar para ser alguém na vida, ela dizia até hoje. [Sabe dizer se eles estudaram?] Tanto painho como ela estudaram, mas não terminaram não. [Você lembra até quando estudaram não?] Não, acho que 3º ou 2º no máximo. [Eles ficavam dizendo de estudar?] Foi, mas eles são inteligentes, todos os dois sabem ler, todos os dois se alfabetizaram. Faz uma conta que é uma beleza, melhor que eu.” Excerto de Josefa

“Incentiva e muito, ela (mãe) ainda me incentiva, até hoje. [...] Ela diz que tenho que estudar para ser alguém na vida, ser independente, ela diz um bocado de coisa. [...] Ela estudou aqui. [Então ela concluiu tudo de Ensino Médio?] Já. [Ela concluiu em que ano] Eu nem me lembro. [Mas você não lembra o porquê que ela parou e foi para EJA] Eu lembro não.” excerto de Antônia

“O padrasto nem tanto, ele mal conversa comigo sobre esses negócios e minha mãe sempre me incentivou. [Ela dizia o quê, você lembra?] Estuda para ser alguém na vida. Ela que me incentivou a vir para aqui de noite.” Excerto de José

“Sim [Ela falava alguma coisa a mais do porquê de estudar?] Mai, ela não sabia ler e nem escrever. [No caso ela nunca estudou não?] Estudou aqui, mas ela desistiu”. Excerto de Severino

É notório que muitos pais não tiveram a oportunidade de estudar ou se tiveram, e, infelizmente, por algum motivo, tiveram que interromper. Alguns conseguiram voltar por meio da EJA e acabaram desistindo no processo, outros continuam na escola ou já conquistaram a ficha 19, concluindo assim o ciclo da educação básica. A maior

parte dos responsáveis incentivou e ainda incentiva seus filhos a concluírem, para serem “alguém na vida”, e para ser este alguém é pelos estudos. Alguns pais, como o de Jurema e Manoel, comentam que a agricultura não é um lugar para ficar.

Tudo isso exposto, levou-nos a analisar suas visões de campo, da vida no campo e como a escola fazia ou faz essa ponte entre a vida no campo e a educação, como era ou é essa relação. Portanto, questionamos aos estudantes se as escolas em que estudaram ou/e se a que estudam hoje fez ou faz essa ponte entre a vida no campo e os estudos.

Quatro estudantes, Antônia, José, Maria e Fátima, comentaram que não era falado, nem antes em outras escolas ao longo de suas vidas e nem agora na própria escola que estudam o EJA Campo:

“Falam não.” Excerto de Antônia

“Não” Excerto de José

“Não” Excerto de Maria

“Sobre isso não.” Excerto de Fátima

No entanto, os outros quatro estudantes informaram que já foi falado algo em outras escolas ou na própria escola, inclusive a escola em que frequentam o EJA Campo possui um professor em específico de práticas agrícolas, citado por eles, como podemos notar abaixo:

“Falava, todos os colégios sempre os professores falavam. [Mas você lembra o que eles comentavam assim?] Perguntava se eu trabalhava, se eu já trabalhei na roça, perguntava se eu gostava e eu dizia gosto.” Excerto de Severino

“Sim, o professor ainda passou ainda, práticas agrícolas. Ele falou de, Meu Deus!, veneno de colocar nas coisas, ele deu umas aulas. Passou no ano passado, agora nesse ano ele não tá dando mais aula. Sempre quando eu tenho algum probleminha lá, eu pergunto a ele. Os venenos que, não veneno, né? Mas como é que se diz, esses agrotóxicos simples de casa pra botar nas

plantas. [Então toda vez que você tem dúvida...] Eu pergunto a ele. [Você gostou de ter tido essas aulas?] É interessante, eu gostei. [Serviu para você?] Serviu.” excerto de Josefa

“Tem um professor aqui que fala pow. [Tem um professor?] Tem um professor de óculos, de carro aí, que ele fala. [Você já ouviu ele falando?] Já. [Na sua sala?] Na minha sala mesmo. [Gostou?] Foi legal, mas... [Mas o quê?] Agricultura. Eu vivo em casa, convivo em casa com meu pai falando disso direto, o cara.” Excerto de Manoel

“(O professor de práticas agrícolas da EJA campo) entrou na sala da gente uma vez só, só falando sobre isso, ele falou uma vez só. Agora ele dá aula nessas duas turmas, da gente não. [Você acha que sente falta dele não chegar na turma de vocês?] Não, não, porque a agricultura é um serviço muito pesado, eu planto assim para comer, porque eu gosto de colher diretamente, do que está comprando na rua. Meu negócio é colher e comer, porque não é bom você comprar na rua, na rua você vai comprar na feira. [Então, seu negócio é colher e plantar?] Isso, pegar madura no pé.” Excerto de Jurema

Devemos ressaltar que a aula de práticas agrícolas acontece no Ensino Fundamental. No ensino médio, é o tempo comunidade, que é o momento dos estudantes realizarem o que colocaram em prática no fundamental, o que eles aprenderam. Os estudantes José, Antônia, Maria e Fátima não sabiam dessa aula de práticas agrícolas, porque vieram estudar na EJA Campo já na etapa do Ensino Médio, assim, não tiveram tanto contato. Na fala de Manoel e Jurema, é notório que demonstram um pouco de insatisfação, pois embora vivam no campo, até plantem como Jurema, o campo é visto como algo complementar e não como essencial.

Dessa forma, cabe entender o que fizeram estes estudantes da EJA Campo voltarem a estudar, pois compreendemos, assim como Skovsmose (2014), que a aprendizagem é uma ação, e esta ação tem raízes, e tais raízes se encontram em seus *foregrounds*, em suas perspectivas de futuro, que apontam seus motivos para aprenderem, que podem ser diversos. Conforme apresentamos no quadro abaixo e nos excertos a seguir:

Quadro 4: Justificativas para a retomada dos estudos por parte dos estudantes

Justificativas	Estudantes
Retomar ou conseguir trabalho	Fátima, José, Maria, Antônia, Severino e Manoel
Graduação e cursos profissionalizantes	Josefa, Jurema, Fátima, Maria, Antônia e José.

Fonte: Andrade (2024)

*“Minha motivação é que **eu quero arrumar emprego aqui pra poder ficar perto dos meninos.** Eu quero terminar meu 3º ano, eu quero ver se eu consigo daqui pra lá as coisas, dá pra buscar um emprego melhor, **ter a ficha 19 fazer alguns cursos para melhorar o aprendizado e conseguir algum emprego por aqui.** [...] Penso em enfermagem, mas penso: será que vou conseguir? Penso em professora também, **eu penso, professora e enfermagem.** Aí depois eu penso, eu acho que vou fazer alguma coisa pra fazer em casa, ser **cabeleira**, eu também sei mexer em cabelo, só não gosto muito de escovar, escovar me cansa muito, mas é, né? Mas eu gosto também. Agora o que eu penso mais é enfermagem e professora, não sei.”* Excerto de Fátima.

Podemos notar uma preocupação nos planos de futuro de Fátima, ela questiona se ela conseguirá, *se pensar firmemente em seguir carreira de enfermagem ou professora, será que ela será capaz de conseguir?* É seu questionamento. Até chegar a pensar em ser cabeleireira, por já ter feito algo e gostar, e por parecer mais próximo de sua realidade, ela pensa, entendendo ser mais viável do que cursar enfermagem ou alguma licenciatura/pedagogia. Assim, vemos que seu *foreground* é fragilizado, e essa marca de inferioridade advém das diferentes oportunidades que a sociedade oferece a grupos distintos, como Skovsmose (2014) cita, da mesma forma que o *apartheid* deixou marcas nos *foregrounds* das pessoas negras, a história brasileira da falta de acesso à educação, da falta de oportunidades, da exclusão social dos povos do campo, deixou marcas na vida dessas pessoas.

Concluimos que estudantes do campo são pessoas que se encontram em uma posição de fronteira, pois, como Skovsmose (*et al.* 2012, p. 234) afirma, “estudantes

que pertencem a grupos sociais desfavoráveis e marginalizados que têm que lidar com a desoladora questão de quem eles são e quem podem tornar-se” e assim experimentam experiências e enxergam coisas para além do campo, mas, por tamanhas desvantagens sociais e econômicas, sentem que tais opções estão fora do alcance.

Por outro lado, mesmo vivenciando tais dificuldades, observamos que os *foregrounds* também influenciam os movimentos, percurso dos estudantes, dando forças para irem em busca dos seus objetivos, superando os obstáculos que se apresentam, como pontuam Josefa e Jurema:

*“As crianças cresceram, né? Aí eu, o mundo tá difícil para quem não estuda, né? Você só procura arrumar um emprego se tiver estudo, principalmente Ensino Médio, né? **E eu sempre quis fazer uma faculdade, desde pequenininha que quero ser professora**, mas quando fui procurar saber, tinha que terminar o Ensino Médio. Eu tinha que voltar para a sala de aula para poder dar um passo à frente, eu tive que voltar.”* Excerto de Jofesa

*“**Eu gostaria de terminar meu estudo**, mas eu pensava como eu vou pra rua com duas crianças, não tem com quem deixar. Aí eu falei isso para ela (Nome da Diretora), eu tenho duas crianças, eu não tenho com quem deixar, eu tenho uma menina de 9 e um menino de 4’. Ela disse ‘não tem problema, pode trazer, fica na sala de aula com você.’ Nos outros colégios, não iam aceitar. [...] **Eu pretendo fazer gastronomia**, eu amo cozinhar, eu amo cozinha.”* Excerto de Jurema

Um dos obstáculos que se apresenta para as mulheres que são mães é que elas necessitam de uma rede de apoio para poder estudar. Josefa comentou que seu motivo para desistir dos estudos foi a gravidez e para voltar uma das coisas que ela precisou foi que as crianças crescessem, permitindo que ela pudesse tentar correr atrás novamente de seus sonhos, como ela mesma relata que foi na faculdade saber o que era necessário para realizar sua matrícula e para dar esse passo. O mesmo acontece com Jurema, que só conseguiu voltar a persistir em seus sonhos quando recebeu apoio da escola em acolher seus filhos na sala de aula, atitude que a escola urbana não permitiria.

Outros motivos que impulsionam o retorno à escola partem da necessidade de obter a ficha 19, cobrada nos empregos, como o de Severino e Manoel. Além disso, a busca por um emprego ou um emprego melhor, um futuro melhor, que às vezes não se inclui um trabalho no campo, como José descreve, é um trabalho duro. Estes são os motivos e as intencionalidades relacionados a seus *foregrounds*, de Manoel, Antônia, Maria, José e Severino:

*“O que me fez voltar, foi **terminar pra conseguir um emprego melhor, empilhador**, alguma coisa assim. [Entendi. Então, algo que não seja da agricultura?] É. [Por que assim não agricultura?] Serviço que eu não gosto muito não, eu acho bom porque planta esses negócios, mas é muito puxado. [...] Me imagino com **um emprego bom, casado, com filho, tá na minha casa, né? A casa própria.**”* Excerto de José

*“**Tenho que pegar essa ficha 19.** [Você sentiu dificuldade por não ter a ficha 19?] E então, o cara só arruma serviço hoje em dia se tiver a ficha meu véi. [Eles pedem?] É, logo. É a primeira coisa que pedem ao cara é a ficha 19. [Então, teu planejamento é pegar a ficha 19 e voltar para teu emprego lá?] É **voltar para o Recife e conquistar a casa.**”* Excerto de Manoel

“Quero terminar meus estudos para eu trabalhar.” Excerto de Antônia.

*“Eu pensei em voltar porque hoje em dia para a gente fichar a carteira, tá exigindo muito a ficha 19. Se for para viajar para São Paulo, para lugar longe, como eu ia para Santa Catarina, aí tá exigindo isso também lá no serviço lá. Aí o futuro é **ser um carreteiro e voltar ao normal, ser um granjeiro, tomar conta do que é meu, não trabalhar para ninguém.**”* Excerto de Severino

*“Porque eu queria ter um futuro melhor, **fazer uma faculdade, arrumar um emprego** que agora tá difícil.”* Excerto de Maria

Assim, destaca-se que seus *foregrounds* são formados pela necessidade de manutenção ou de retomada do emprego, além do desejo de buscar melhores trabalhos, melhores oportunidades para realização de seus planos, como casa

própria, casamento, cursar uma faculdade e qualidade de vida. Como Fátima pontua, seu plano de trabalhar mais próximo de casa e poder ter mais tempo com seus filhos.

Neste tópico, pudemos conhecer e compreender *backgrounds* e *foregrounds* dos estudantes, como chegaram até aqui e quais caminhos querem percorrer após a conclusão do Ensino Médio. Tais caminhos se articulam com suas tomadas de decisões, que perpassam pela situação econômica de suas existências, que se apresenta por vezes como barreiras para a realização de sonhos. Sendo assim, faz-se importante compreender os *backgrounds* e *foregrounds* financeiros, pois podem ser as bases para o que os estudantes compreendem por Educação Financeira, como observaremos a seguir.

6.2.2 – Em relação a Educação Financeira

Para estabelecermos relação entre o que os estudantes viveram e vivem em suas famílias relacionado à situação financeira familiar e suas próprias experiências, buscamos inicialmente questionar se algo era comentado sobre a situação financeira do seu lar quando eles moravam com seus pais quando crianças, adolescentes ou adultos. A seguir, podemos ver que a maioria não possui lembranças relacionadas ao que ouviram de seus pais, avós, ou demais responsáveis.

“[Teu pai ou tua mãe, na infância, na adolescência, eles falavam da situação financeira da casa, algo assim?] Não.” Excerto de Antônia

“Não. [Alguém falava teu avô, avó?] (balançou a cabeça em negativo).” Excerto de Maria.

“Não. [Nunca chegou a falar?] Que eu ouvi não.” Excerto de Manoel

“É uma coisa que eu não lembro, eu lembro assim, tô doido para ficar de maior e trabalhar. [Você dizia?] Ela dizia. Aí eu dizia ‘eu tô doido para também ser dono do que é meu’.” Excerto de Severino

“Não, a gente só via mesmo. Meu avô sempre assim, não falava muito, porque antigamente, sei lá, a gente não sonhava com muitas coisas, eu acho. O que

ele tinha, ele sobrevivia. Meu avô criava vaca, a gente tomava leite da vaca, que ele tirava quando eu era criança. Era leite com jerimum, era leite com macaxeira, era leite com batata. Era assim, no café e no jantar.” Excerto de Fátima.

Severino, que trabalha com maquinário do campo, e Fátima, folguista de babá e casada com pescador, recordam de momentos que observaram na infância. Severino lembra do seu desejo de ter suas coisas e que sua mãe externava também o desejo que ele chegasse à maioridade e trabalhasse. Já Fátima, comenta que seu avô criou seus filhos e os netos, com o que a terra produziu, com o que era plantado e colhido, e também os animais que eram criados serviam de alimento e produziam, como a vaca que dava o leite. Então, falar de Educação Financeira não fazia sentido, pois, como ela mesmo cita, “sobrevivia”, ou seja, bastava a agricultura garantir a alimentação, isso já era suficiente, isto é, a terra cumprindo seu papel social para a família de Fátima.

Desse modo, entendemos que Fátima não teve influência da família com relação a como gerenciar dinheiro, economias, coisas do gênero, assim como os demais estudantes, mas ela conheceu a questão da sustentabilidade, de viver e entender a importância da terra, da produção para a sociedade, para a sobrevivência, satisfazendo as necessidades básicas.

Na mesma linha de raciocínio de Fátima, Jurema, embora alegue que não era falado, disserta sobre questões de desperdícios que eram comentados por seus pais:

“Não, se eles comentavam era entre os dois, mesmo. [Vocês não...] Não. [Nem na adolescência?] Só às vezes, tipo para a gente não desperdiçar as coisas que aquilo não foi fácil, que eu ralei muito, suei muito para essas coisas. [Ele falava isso mais em relação a quê?] Porque às vezes muita coisa no fogo, estragar, ele dizia ‘coloque o que você, no prato, o que você come, não coloque para estragar’. A gente sempre colocava demais com o olho maior que o espaço da barriga. E eu sempre que comia, jogava fora, e a gente desperdiçava. [Ele dizia para não...] Desperdiçar.” Excerto de Jurema

Como podemos notar, Jurema cresceu ouvindo sobre desperdícios, e apesar de considerar que seus pais não falavam sobre Educação Financeira, pois não

falavam diretamente sobre dinheiro, suas falas remetem à economia doméstica, questões relacionadas ao consumo responsável, a diminuir os exageros, que entendemos, juntamente com pesquisadores, como Chiarello, 2014; Cruz, 2021; Santos, 2017; Santos, Pessoa, 2020; Silva, Selva 2019, entre outros, como temáticas relacionadas à Educação Financeira.

Apenas dois estudantes confirmaram que era falado alguma coisa sobre Educação Financeira em suas casas, Josefa e José, que seguem a mesma linha de Fátima e Jurema:

“Sim. [Eles falavam o que para você?] Eles sempre falavam, principalmente quando estava chegando o final do mês, de economizar as coisas dentro de casa, porque tem muitas contas pra pagar, aí aumentou, veio mais caro. Aí tem que diminuir ali na alimentação, sempre tavam falando. [Isso desde criancinha falando para vocês?] Sim.” Excerto de Josefa

“[Quando criança, seu padrasto, sua mãe e avó, eles falavam alguma coisa?] Pra mim não, falava não. [E quando adolescente, chegaram a falar alguma coisa?] Mais ou menos. [Falavam o que quando você era adolescente?] Dizia que tava ruim a condição. [E o que você achava, o que você entendia?] Eu dizia ‘mãe, quero água’, aí ela dizia ‘a condição tá ruim’. [Então, ela só falava quando você pedia alguma coisa?] Quando eu pedia alguma coisa. [Se você não pedisse, ela não falava?] Não era falado.” Excerto de José

É possível notar, ouvindo Josefa e José, que as falas em casa eram gerais, de dizer para economizar, que as coisas estavam difíceis, estavam mais caras, além de serem pontuais, em momentos específicos: como finais de mês ou quando pediam algo. Tais conversas são importantes que aconteçam nos ambientes familiares com os filhos desde cedo, para que eles possam ter noção sobre o valor do dinheiro, sobre sustentabilidade, possam ter responsabilidade em suas escolhas de consumo, temáticas propostas por Santos (2017).

Consideramos importante conhecer as influências familiares relacionadas à Educação Financeira que os entrevistados receberam durante a infância/adolescência, assim como julgamos relevante conhecer as histórias ligadas ao primeiro ato de autonomia financeira, conquistando um dinheiro e tendo que fazer

escolhas. Dessa forma, buscamos saber o que os entrevistados fizeram com o primeiro dinheiro que conseguiram e para iniciar eles comentaram de como conquistaram:

*“[Você já trabalhou alguma vez?] Não [Mas você já ganhou algum dinheiro, ou recebeu] Sim. [Você tinha quantos anos na época, primeira vez?] 17 anos.”
Excerto de Maria.*

“Trabalhei não, professora. [Mas você chegou a ganhar algum dinheiro?] Não, agora o Bolsa. [Hoje em dia você ganha isso?] É e meu pai ainda me dá pensão. [Qual você recebeu primeiro?] A pensão.” Excerto de Antônia

“[(Ela confirma com a cabeça) você tinha quantos anos?] Acho que eu tinha 18, quando eu recebi o Bolsa Família.” Excerto de Josefa

Notamos o quanto o Programa Bolsa Família tem destaque na vida das pessoas do campo, pois mesmo não sendo o primeiro meio de dinheiro que Jurema e Fátima tiveram, ambas juntamente com Josefa, Antônia e Maria, cuja família está sem receber, são apoiadas por esse programa, que é visto como um assistencialismo, como uma ajuda estatal, mas devemos compreender enquanto um direito fundamental e indispensável para recompensar a regressividade do sistema tributário brasileiro (DERZI, 2014). De tal forma, que em 2009, houve um comunicado nº 22 da Presidência do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, afirma:

Não se deveria impor aos cidadãos de menor capacidade econômica [...] o mesmo esforço tributário exigido dos cidadãos de maior capacidade econômica. Nesse sentido, o sistema tributário deve buscar a progressividade – tributar mais os ricos do que os pobres [...] (IPEA, 2009, p. 3-4).

Dessa forma, destacamos a importância desse programa social. Abaixo, encontramos os relatos de Jurema, José, Manoel, Severino e Fátima, em que conseguiram retorno financeiro, fruto do trabalho que realizavam quando crianças/adolescentes. Manoel e Severino conseguiram seu primeiro dinheiro em trabalho ligado ao campo:

“[Você lembra quando você ganhou ou recebeu seu primeiro dinheiro?] A primeira vez que eu comecei a ganhar dinheiro com 12 anos, mas com 10 anos

eu já tava ganhando dinheiro. Meu avô naqueles tempos, ele trabalhava com açúcar, com negócio de cana, aí eu sempre ajudava.” Excerto de Severino

“Acho que foi catando aruá”. Excerto de Manoel

Os demais foram frutos de outros trabalhos como podemos notar a seguir:

“Trabalhei já aos 14 anos já, trabalhava de manhã e estudava à tarde. [Você trabalhava em quê?] Caixinha de MDF. [Você fazia o quê?] Lixava ela e dava o acabamento. Montava. Recebia 400 por mês.” Excerto de José

“Quando eu fui trabalhar com 13 anos.” Excerto de Jurema

“O primeiro dinheirinho que eu consegui foi com meu tio. Ficava com ele um pouquinho e ele dava um agradozinho. [Foi aquele que você disse que cuidava...] De uma criança que era deficiente, meu primo que até faleceu, aí depois quando fui para Lagoa do Carro, eu também ajudei uma mulher em Lagoa do Carro, aí eu fiquei morando com ela e ela me dava uma coisinha, eu ficava com ela quando eu estudava no Siqueira a noite. Aí depois foi que eu desisti, saí da casa dela e vim pra casa lá para o sítio de novo, aí não voltei mais a estudar, eu fiz só um curso de computação básica quando estava morando com ela em Lagoa do Carro.” Excerto de Fátima.

No caso, o primeiro dinheiro ganho por Fátima foi referente à família, sendo cuidadora de seu primo e depois de uma mulher na zona urbana da cidade. Em ambos os casos, ela diz que ganhava agrados, isto é, não era assalariada de fato, era um trabalho subalternizado se pagando um dinheiro inferior. O mesmo aconteceu com José com o trabalho de MDF. Tais fatos acontecem com frequência pela falta de oportunidades e pela necessidade de ganhar dinheiro. Por isso, não basta dar apenas o acesso à educação, mas sim condições para que se permaneça e aprenda.

Em seguida, questionamos aos entrevistados quais foram suas decisões diante do dinheiro, obtivemos diversas respostas e alguns não lembram mais como utilizaram o dinheiro:

“[Você lembra o que você fez com esse dinheiro?] Não”. Excerto de Maria

“Lembro não, lembro nada. Eu lembro que eu tava com o menino novinho no colo e a outra estava grandinha. Eu não lembro não o que eu fiz não, já faz muitos anos.” Excerto de Josefa

Para Manoel, o catar aruá, quando criança, era para satisfazer seus desejos, assim como Antônia utilizando o dinheiro da pensão que seu lhe dava, conforme veremos abaixo:

“Oxe, gastei com pipoca, salgadim e pirulito. [Por que gastou com essas coisas?] O cara criança aí quer comer besteira. [Você tinha quantos anos?] Uns 6 a 5 anos por aí. [Seu desejo era comer...] É, comer besteira.” Excerto de Manoel

“Gastava com besteira por isso minha mãe falava, professora. [Você gastava com o quê?] Pastel, coxinha, de comida. [Sua mãe falava o quê?] Mainha falava, um bucado de coisas ‘100 reais já é muita coisa, dá para comprar um short, uma sandália pra mim, do que tá comprando besteira, era biscoito’, mas fazer o que o dinheiro é meu, aí depois eu disse vou parar mais, comprar umas coisas para mim. A pessoa pegar 100 reais e gastar só de besteira, professora.” Excerto de Antônia

Outras vontades perpassam pelo que queremos ou para satisfazer nossos interesses/necessidades, ou nos permitir a lazer, como ir à piscina, conforme notaremos a seguir:

“Comprei roupas. [A primeira coisa foi roupa?] Foi. Fui logo comprar roupas. [Por quê?] Porque a gente trabalhava, mas meu pai e minha mãe nunca quis. Era para a gente trabalhar pra comprar coisas pra gente, que a gente queria, roupas, acessórios, essas coisas. Fui logo direto para um shoppinzinho que tinha para comprar roupa.” Excerto de Jurema

“Gastei com besteira, comprava roupa. [E o que mais assim?] Dava dinheiro a mainha, às vezes pra comprar alguma carne. [Você gastava a maior parte contigo?] Era. [Só em roupa ou tinha outra coisa que você gastava contigo?] Ia pra piscina, várias coisas comprava. [Entendi, o primeiro dinheiro que você recebeu, comprou roupa?] Sim. [Por que foi logo roupa?] Tava precisando também.” Excerto de José

“Oxe, eu juntei até chegar um ponto, de ter uma chuteira e uma bola. [Como foi a sensação que você ficou quando conseguiu isso?] Eu achei legal, que deu para comprar e ainda sobrou, e esse dinheiro que sobrou aqui vou inteirar para outra coisa. Aí eu fiquei inteirando, inteirando, juntando que diga, aí fui juntando, aí depois eu comprei uma bicicleta e pronto, assim foi indo. Aí dessa bicicleta já foi para trabalhar. [Por que você comprou a chuteira e a bola?] Porque, para mim, era minha função, era meu negócio, era ser o que um profissional, aí que queria sempre tá treinando.” Excerto de Severino

Notamos também que Severino gastou seu dinheiro em prol da sua perspectiva, de seu sonho em ser jogador de futebol profissional, além disso, planejou e economizou para comprar a bicicleta para o trabalho. Embora muito jovem quando começou, mostrou-se comprometido com o futuro que almejava. Além de vontades movidas por fruição, temos desejos movidos em prol da alteridade (Soares, 2022), como foi o caso de Fátima em relação a sua mãe:

“O primeiro dinheiro que ganhei, eu comprei um guarda-roupa pra minha mãe que ela não tinha guarda-roupa. [Você comprou um guarda-roupa para ela?] Foi, comprei uma mesa e comprei um fogão. [Vocês não tinham fogão?] Não, minha mãe não tinha, quando comecei a trabalhar, ela não tinha essas coisas. Aí depois as coisas foram melhorando para ela também, mas no começo sempre foi assim. [E qual foi esse sentimento de chegar e comprar as coisas para ela?] Fiquei feliz, via ela muito feliz e ficava feliz. Foi um momento bom.” Excerto de Fátima

Neste relato, podemos compreender a necessidade de trabalhar de Fátima, e ver suas atitudes sendo em prol da alteridade, ajudando sua mãe a obter o fogão e o

guarda-roupa e o ato de consumir, mas enquanto uma necessidade e não uma extravagância, não para satisfazer uma obsolescência programada¹.

A seguir temos o Quadro 5 sintetiza as primeiras atitudes financeiras dos estudantes entrevistados, assim podemos notar que as atitudes foram mobilizadas por sonhos de fruição, oportunidade, necessidade e alteridade (Soares, 2022), inclusive José, Fátima e Severino transitam em mais de um.

Quadro 5: Primeiras atitudes financeiras

Atitudes relacionadas a:	Estudantes
Fruição	Manoel, Antônia, José, Severino, Jurema
Oportunidade	Severino
Necessidade	Fátima e José
Alteridade	Fátima e José

Fonte: Andrade (2024)

Ao entender as primeiras tomadas de decisões financeiras dos entrevistados, buscamos saber como eles enxergam sua vida financeira atual e somente Manoel, Maria e Antônia, que moram com os pais, e Antônia, no momento da entrevista, possuía renda própria decorrente do Bolsa Família e da pensão de seu pai, alegaram estarem bem financeiramente, como podemos notar abaixo:

“[Como você vem lidando com sua situação financeira?] Tava ok. Tranquilo.”

Excerto de Manoel

“[Na tua casa, tua mãe e irmã vem bem lidando com o dinheiro?] Vem.” Excerto

de Maria

¹ É um processo de produção de bens com vida útil economicamente curta, fazendo com que os clientes façam compras repetidas durante o ciclo de uso do produto.

“[Como é que você está fazendo com o teu dinheiro hoje?] Eu guardo, eu pago as contas direito e guardo.” Excerto de Antônia

Todavia, os demais comentam as suas dificuldades, suas condições para se manter controlado ou suas mudanças de atitudes em prol de seus planos, como Severino:

“Hoje, minha vida é só trabalho, sábado e domingo é futebol. Festejar não é mais não, que eu deixei de beber. Eu festejava quando eu tomava uma cerveja, onde tinha uma festa eu dizia ‘pode trazer uma grade’, aí quem bancava era eu. Eu gastava mesmo, mas agora eu tô só juntando. [Entendi, no caso você está juntando dinheiro agora?] É, tô pensando nos meus meninos agora, tudo certinho. [Você está juntando pensando em alguma coisa que você queira?] Pensando no modo de ter minhas coisas, se eu ainda não consegui um dinheiro assim, de uma granja, mas eu penso também em comprar assim, uma ou duas casas para deixar no aluguel.” Excerto de Severino

Ele fala de seus diversos gastos com festas e bebidas, e sua mudança atual pensando em seus filhos e seus planos futuros, como a granja que ele almeja juntando dinheiro para conquistá-la, então o seu *foreground* contribuiu para ele remodelar como utilizar seu dinheiro em prol de seus objetivos. Já no caso, de Josefa, Fátima e José, eles dizem estarem com dificuldades, como podemos notar:

“Aí, tô empurrando com a barriga. O negócio tá muito sério, tá muito difícil, mas nós vai levando.” Excerto de Josefa

“[E hoje, como é que você vem lidando com a tua situação financeira atual?] Como lá em casa tudo sou eu, a casa que eu tô morando, eu ainda estou pagando, fiz um negócio com o Bolsa, aí paga. O que sobra eu compro as coisas para os meninos e guardo pro gás. Sempre deixo o dinheiro do gás e o que eu trabalho dar para passar a semana. Toda a semana eu faço compra, porque toda a semana a gente come, né? Aí quando eu vou, sempre quando eu vou, agora como não tá muito certo, antes era mais certo, aí toda a semana o dinheiro fica no supermercado todinho, mas não é só comer, né? Precisa de

roupa, de calçado pra gente e o dinheiro é só pra comer. Meu Deus do céu!”

Excerto de Fátima

“Gastando muito. [Está no vermelho?] Tá no vermelho (ele riu). [Como chegou nessa situação para está no vermelho?] Sei lá, sem controle. É que às vezes o dinheiro é tão pouco. [E geralmente, você gasta com o que teu dinheiro?] Pago o cartão também, compro algumas coisas no cartão. Ajudo minha mãe. [E o que você geralmente faz?] Às vezes gasto na moto. [Sim, falando nisso, como é que você fez para adquirir a moto?] Vai juntando. [Você comprou à vista?] Foi. Comprei ela por 5 mil no tempo. [Agora seu planejamento é a casa?] É, eu já vou abrir uma conta, começar, né? [Então, você está planejando abrir a conta e ir economizando?] É, porque em casa dá certo não. [Por quê?] Porque dinheiro é tentação. [O dinheiro tá lá na casa e você vê, vai e usa?] Uso.”

Excerto de José

Notamos, nas falas, a questão do dinheiro ser pouco para as despesas com a casa, no caso de Fátima, tanto de pagar pela casa quanto pela manutenção da mesma com alimentos para a família, além de roupas, calçados, que são essenciais no dia a dia. Ela ainda diz da dificuldade de ser a única a trabalhar. Mesmo morando com a mãe e o padrasto, José também sente que o dinheiro é pouco para as despesas e comenta de sua dificuldade em controlar seus gastos, necessitando colocar o dinheiro em uma conta para não mexer e conseguir realizar seu sonho, uma casa, que faz parte de seu *foreground*.

Para Jurema, o fato de não mendigar, já é suficiente, como ela relata abaixo:

“Não tô mendigando, tenho que economizar o máximo possível, porque o que eu ganho, eu tenho que ver. Não comprar as coisas que não é necessário e fazer as contas, que o dinheiro dá. Não comprar mais do que o dinheiro não dê, para ficar devendo não. [Dívidas não?] Não. Dívida não, dívida sempre a gente tem que pagar, você não pode fazer dívida, se eu não tenho o trocado, eu não posso fazer dívida” Excerto de Jurema

Nota-se que ela tenta controlar suas finanças para não ter dívidas, que está economizando como pode para que isso não aconteça. Mas dívidas como as que

Fátima tem, por exemplo, da casa, são dívidas não por questões supérfluas, mas necessárias. Moradia está dentro da Constituição de 1988, como um direito a todo cidadão brasileiro. Então, nem toda dívida é por falta de controle ou por não saber organizar suas finanças, como os pesquisadores Lima e Mazzi (2021) falam sobre o salário mínimo ideal para garantir uma vida de qualidade em nosso país e o quanto estamos longe deste patamar.

Ao compreendermos a situação financeira atual de suas vidas, questionamos sobre como se vêem no futuro, como são seus *foregrounds* financeiros, para compreender suas motivações e aspirações.

“[Como você imagina essa situação financeira no futuro?] Bom, eu espero que fique melhor. [Como seria isso?] Assim, o melhor, o melhor mesmo seria arranjar o emprego, mas com os meninos, nem pode tanto arranjar o emprego, para longe ele não vai e também tem os meninos que é pequeno ainda, entendeu? Aí tipo assim, lá em casa, ou eu, ou ele trabalha, porque como ainda tem a menina pequena ainda. (o filho) é adolescente, mas adolescente também não pode ficar só, né? Tem 12 anos, aí é assim, eu penso assim, ou eu, ou ele trabalha por enquanto, aí ele arranjasse um emprego as coisas iriam melhorar mais. Aí depois eu vi, mas (a filha) é pequena, aí não pode. Ou eu, ou ele. Eu prefiro eu, porque meu marido é um pouco mais estragado, aí ele tem dinheiro, aí gasta assim, sem dó e piedade. Aí ele não é de, tipo ele tava sem celular, aí fez um bico na casa da minha mãe, aí eu ‘(Nome do marido) guarda o dinheiro para comprar o celular, eu te ajudo’. Vendeu a moto que tinha, que tava por lá parada e gastou o dinheiro todinho, aí ainda me deu 300 reais, aí eu ‘tá bom’, eu fiquei juntando, juntando, juntando todo o mês do meu, que é muito ruim que eu fico longe e ele fica em casa sem saber de notícia de nada. Aí comprei o celular pra ele, mas por conta minha, por ele eu fico no pé ‘quero ver se tu não vai comprar o celular’, ele ‘eu num vou comprar o celular não’. [Então, você é mais organizada e ele não.] Eu tento, mas ele é mais assim, dinheiro na mão dele é vendaval.” Excerto de Fátima

Fátima comenta que o emprego melhor ajudaria nas necessidades da casa e como fica difícil para os dois trabalharem por conta das crianças pequenas, por isso, prefere que seja ela a trabalhar, pois se considera uma pessoa controlada

financeiramente, o oposto de seu marido. Aqui, nota-se a importância de uma rede de apoio familiar ou condições financeiras melhores para deixar as crianças com alguém, o que afeta diretamente a renda familiar, sendo fruto de apenas uma pessoa e a complementação da Bolsa Família.

Na mesma linha das dificuldades com as finanças ou como seria melhorar nesse ponto, Josefa, Jurema, Maria e José falam sobre quitar dívidas, receber mais, vencer na vida e ter o próprio dinheiro:

“Eita, meu Deus do céu, eu imagino que eu vou botar tudo em ordem, não sei como, mas quitar todo mundo que eu tô devendo, eu acho. [No caso, você está com dívidas?] Tô e ainda quero fazer mais. E pode um negócio desse?! meu Deus do céu.” Excerto de Josefa

“Aí eu quero melhorar. Eu sempre penso que vou vencer na vida.” Excerto de Jurema

“Eu acho que estaria melhor. [Melhor para você seria o quê?] Uma condição melhor do que a de agora. [Mas aí o que seria essa condição melhor do que agora?] Tipo assim ter meu dinheiro próprio, consegui minhas coisas por meu mérito, isso.” Excerto de Maria

“Melhor. [Como seria esse melhor para você?] Recebendo mais. [Tem mais alguma coisa?] Não.” Excerto de José

Outros, como Manoel, tem até dificuldade em imaginar, deixando a cargo do tempo a função de dizer, como ele afirma abaixo:

“Sei lá, vei. Sei não. Só Deus sabe. [Gosta de pensar sobre isso assim não?] Não, deixa o tempo dizer.” Excerto de Manoel

Já outros sonham mais alto, imaginando-se, no futuro, realizando ou vivenciando seus sonhos, como o caso de Severino e Antônia:

“Tá construindo casa e ser granjeiro.” Excerto de Severino

“Eu imagino muita coisa. Ter minha casa, ajudar meu pai, minha mãe, aí eu imagino até trabalhando para mãe, abrir uma lojinha para ela trabalhar para ela mesmo. [É o sonho dela?] O sonho dela não é não. Ela tem opção não, sou eu que quero. [Você quer abrir para ela a lojinha para ela vender as coisas dela?] Ela vendia pastel. [Por que ela parou?] Porque ela trabalhando, ela queria colocar eu, eu só ia fazer comer, mas do que vender. [Por isso você quer montar algo para ela, seria de comida?] Não. [Seria de quê?] De vender roupa, sandália, brinco, colar, relógio. [Isso seria onde?] Lagoa do Carro. [No centro. E a casa, você imagina onde?] O mesmo, ou Lagoa do Carro, ou Carpina. [Em uma dessas duas, por que seria longe daqui?] Porque, professora, é muita dificuldade pra pessoa, pronto, quero comprar um pão agora, tem que gastar dinheiro de moto pra ir pra Lagoa do Carro comprar pão e, em Lagoa do Carro, não, é perto da padaria. É um salto, é um pulo. [O que te incomoda é essa questão de se deslocar?] É, se não fosse o pãoeiro, o que seria da gente, só cuscuz direto. [No caso, quando vocês vão fazer compras, essas coisas, vocês têm que ir pra lá?] É pra o (uma rede de supermercado de carpina) ou pra (supermercado de Lagoa do Carro), aqui, em Lagoa do Carro.” Excerto de Antônia

Nessa perspectiva de imaginar as condições financeiras no futuro, já entramos nos sonhos e planos de futuros deles, em seus *foregrounds*, como no caso que comentamos de Severino e Antônia, então continuamos a conversa questionando o que mais imaginavam e quais planos tinham para a vida e como pretendiam realizar, vale ressaltar que muitos já deram detalhes de seus planos em outros momentos, então retomaremos algumas coisas já ditas por eles também. A começar por Antônia:

“[Você falou todos esses planos para o futuro, você já pensou em como realizar eles? A casa própria, a lojinha, de como realizar isso, já traçou metas?] De como assim, professora? [Tipo o que é necessário comprar essa casa?] Trabalhar. [Então, seu planejamento é trabalhar?] É, a pessoa tem que trabalhar para realizar o sonho. [E para montar a lojinha?] Trabalhar também, juntar dinheiro que as coisas chega assim não. [Você está juntando?] É. [Pronto, precisa trabalhar, mas assim você já pensou em como arrumar esse

trabalho, como faria para arrumar esse trabalho?] Botando currículo, professora. [Você faz isso hoje?] Eu não faço não, mas minha mãe fala muito também, ela fica em cima de mim. [Ela dizendo?] Fica, mas o negócio tá difícil, minha prima botou mais de 10 currículos e nada de ser chamada. [Entendi] Queriam me colocar no (nome do supermercado da cidade), mas eu quero é muito puxado o (nome do supermercado da cidade), mas feito o (nome do supermercado) assim, é muito puxado, larga muito tarde. [Ela te incentiva a terminar os estudos?] É para trabalhar e querer uma quantia também, ter minha casa. [E a enfermagem?] Também. [Mas você já traçou de como fazer isso de enfermagem?] Tem que trabalhar, né, professora? Trabalhar para conseguir fazer, se a pessoa não tiver trabalhando, será que a pessoa vai conseguir fazer? Consegue não.” Excerto de Antônia

Assim, para Antônia, seu plano de futuro vai ao encontro da ideia de trabalhar para obter o dinheiro para realizar seus sonhos, como o curso de enfermagem, a lojinha para sua mãe e pai, a tão sonhada casa. Do mesmo modo, Fátima também enxerga que o dinheiro é essencial para pagar a faculdade que ela almeja fazer, mesmo que não tenha parado para pensar em planos para realizar o seu *foreground*, como podemos observar abaixo:

“Parar não, mas às vezes vem assim rápido, tipo tem que ter dinheiro para pagar uma faculdade daqui pra lá, mesmo se fizer o curso de enfermagem, tem que ter dinheiro. Seria daqui a dois anos, vou me preocupar com isso agora não, mas aí eu sei que tudo precisa de dinheiro, faculdade tem, você paga uma parte, mas você pode ter de graça, paga metade e metade, aí ainda tem isso. Daqui pra lá, quem sabe é Deus. Não parei para pensar ainda não. [Mas você sabe que precisa de dinheiro?] Sei que precisa de dinheiro, vejo muita gente por aí dizendo ‘eu estudei, terminei os estudos e não tô fazendo nada’. Pois é, mas aquilo para fazer tem que ter dinheiro.” Excerto de Fátima

Os demais estudantes que têm envolvimento direto com o campo, como Jurema e Josefa, que são agricultoras, José, que trabalha no campo, e Manoel, com o maquinário do campo e tem seu sonho de ser granjeiro, também enxergam o juntar dinheiro como caminho importante e essencial para conseguirem realizar o que

anseiam e o planejamento deles envolve sempre a perspectiva de juntar para consumir, ou melhor, realizar, como veremos a seguir:

“[Você já comentou que tinha plano para o futuro?] Foi principalmente a faculdade, entrar na faculdade para arrumar um serviço, um emprego para ter ali uma renda bem melhor. [Você já traçou no papel o que fazer?] Esforço e economizar para pagar a faculdade, se não, não chega lá.” Excerto de Josefa

“Ajunto mesmo, que eu não bebo, já bebi muito, fuma eu num fumei, e hoje em dia nem bebo e nem fumo, é só pra perfume, com roupa.” Excerto de Severino

“[Tem algum plano para o futuro?] Bom, o que falei para você, fazer um curso de gastronomia, ter um dia meu próprio negócio e também poder ter uma condição assim para poder ajudar algumas pessoas que necessitam. [Esse teu próprio negócio seria mais ou menos o quê?] Um negócio de salgados, doces, doces e salgados. [Pronto, pensando nisso, tanto no curso de gastronomia quanto em abrir esse negócio, você já chegou a parar para pensar em como pretende realizar esse sonho?] Aos poucos, né? Começar as coisas, oferecer às pessoas assim no lugar, na padaria, essas coisas. Até um dia eu poder fazer meu próprio negócio. [Então, no caso, seria produzir as coisas em casa?] Produzir. [E vender?] É, e vender. [E hoje, porque ainda não está, tipo não começou a fazer?] Porque ainda não deu, para mim, fazer. [O tempo no caso?(sim com a cabeça), tô entendendo].” Excerto de Jurema

“[Fora a questão da casa, tu tem algum outro plano para o futuro?] Lá na frente mesmo, aí pode ser um carrinho. [Algo a mais?] Um curso. Abrir o próprio negócio. [Você pretende isso também?] É. [Já sabe do quê?] Não. [Você já tem o plano da casa, você já disse como pretende realizar, que seria economizando como na moto. Como seria para conseguir o carro?] Ficar juntando também. [E o negócio que você pretende abrir, como será o processo para conseguir isso?] Tentaria fazer um empréstimo. [Empréstimo. Por quê?] Seria mais fácil. [Por que assim na tua visão um empréstimo seria mais fácil?] Porque teria longo prazo para pagar, né? [Mas assim, por que você acha que seria necessário fazer o empréstimo para abrir o negócio?] Porque eu não ia ter o dinheiro, se

tivesse abrir à vista. [Então, você entende que não teria dinheiro suficiente para abrir logo?] É, eu espero que eu tenha, né?” Excerto de José

Apenas José pensa em um empréstimo, caso não consiga o dinheiro suficiente para realizar o que ele pretende. No caso, ele pretende adquirir um produto financeiro com juros, pois a casa, o carro e abrir um negócio são planos que demandam um valor considerável de dinheiro, tendo em vista os preços de imóveis e automotores, atualmente. E Jurema pretende iniciar seu negócio gastronômico em casa, oferecer às pessoas em outros lugares também, enquanto não consegue abrir o negócio em algum outro lugar.

Além deles, Maria e Manoel, embora tenham planos para o futuro, não têm nenhum planejamento em como alcançar tais objetivos, como podemos observar a seguir:

“[Você tem esse plano hoje, esse de fazer faculdade e emprego, é um plano para o futuro, mas você já tem ele traçado?] É. [Tem outro que tu pense?] Não. [Como você pretende realizar, já pensou em como fazer?] Não. [Nunca parou para pensar nisso?] Não.” Excerto de Maria

“[Você tem algum plano para o futuro?] Não. [Nenhum?] Nenhum. [E a casa?] Aé, só a casa. [Mas você para pensar em como realizar isso?] Não. [Não faz nem ideia dos passos para conseguir isso?] Faço ideia não.” Excerto de Manoel

Abaixo apresentamos uma síntese dos *foregrounds* dos estudantes e suas atitudes para realização de tais perspectivas futuras.

Quadro 6: *Foregrounds* e atitudes

Estudantes	<i>Foregrounds (relacionado a sonhos de alteridade, oportunidade, fruição e necessidade)</i>	Atitudes para a realização
José	“Recebendo mais. [...] um carrinho. [...] Um curso. Abrir o próprio negócio”. – fruição e oportunidade.	“Ficar juntando também. [...] Tentaria fazer um empréstimo. [...] Porque eu não ia ter o dinheiro, se tivesse abrir à vista.”.
Manoel	“Só Deus sabe.”	“Não.”
Maria	“Tipo assim ter meu dinheiro próprio, consegui minhas	“Não.”

	coisas por meu mérito, isso.” – oportunidade.	
Antônia	“Ter minha casa, ajudar meu pai, minha mãe [...]” – fruição e alteridade.	“ trabalhar para realizar o sonho. [...] juntar dinheiro. ”
Josefa	“ quitar todo mundo que eu tô devendo. [...] entrar na faculdade para arrumar um serviço , um emprego para ter ali uma renda bem melhor.”. – oportunidade.	“Esforço e economizar para pagar a faculdade.”
Severino	“Tá construindo casa e ser granjeiro. ” – oportunidade e fruição.	“ Ajunto mesmo. ”
Fátima	“ ele arranjasse um emprego as coisas iriam melhorar mais. [...]” – necessidade.	“tem que ter dinheiro para pagar uma faculdade. [...]”
Jurema	“[...] curso de gastronomia , ter um dia meu próprio negócio e também poder ter uma condição assim para poder ajudar algumas pessoas que necessitam.” – oportunidade e alteridade.	“Aos poucos, né? Começar as coisas, oferecer às pessoas assim no lugar, na padaria, essas coisas. Até um dia eu poder fazer meu próprio negócio.”

Fonte: Andrade (2024)

Podemos notar a dificuldade que é pensar caminhos e possibilidades para realizar aquilo que almejamos, aquilo que pensamos para o futuro, que faz parte do nosso *foreground*, e que isso é o que gera a ação, o planejamento, o ato. Mas nada é imutável, *foreground* são voláteis. Um bom exemplo é Jurema, que sonhava em ser médica enquanto criança, e com as barreiras vividas, seu sonho *se modificou* para tentar ser gastrônoma e abrir uma loja de doces e salgados. Além disso, compreender as influências financeiras de criança/adolescente e os primeiros atos de autonomia financeira permitiu mais embasamento para analisar e compreender o que os estudantes do campo, sabem, pensam ou dizem sobre Educação Financeira.

6.3 - EDUCAÇÃO FINANCEIRA: O QUE SABEM, O QUE PENSAM, O QUE DIZEM?

Nas entrevistas realizadas, buscamos reconhecer e analisar as percepções destes estudantes do campo sobre Educação Financeira, como eles acreditam que este tema deva ser trabalhado e o que deve ser abordado, de modo que fortaleça a formação educacional deles e contribua para a vida deles. Para isso, questionamos o

que eles sabiam sobre Educação Financeira e se já tinham ouvido falar do tema, para conhecer as fontes em que se baseiam as suas percepções.

A maioria dos entrevistados não soube responder quais eram suas percepções sobre o tema, mesmo que alguns tenham ouvido falar ou visto em algum momento de suas vidas, conforme podemos observar a seguir:

*“[Você já ouviu falar sobre Educação Financeira?] Não. [Nunca?] Por alto assim, mas eu nunca soube o que significa. [O que você acha que é?] Sei lá.”
Excerto de Maria.*

Apenas três estudantes ouviram falar sobre Educação Financeira, no entanto, dois destes disseram que o que ouviram foi superficial de tal modo que não conseguiram formular uma percepção a respeito da temática, ainda que seja tema integrador obrigatório da Base Nacional Comum Curricular desde 2017.

*“Já, mas pouco demais. [Você ouviu falar sobre isso, onde?] Lá pelo Recife mesmo. [O pessoal comentava?] Era. [O pessoal do teu trabalho?] Não, era o patrão lá mesmo que comentava disso aí. [Lembra o que ele comentava?] Não. [Foi o único lugar que você ouviu falar?] Foi. [Do que você lembrar do teu patrão e pelo próprio nome, você acha que é Educação Financeira?] Não sei.”
Excerto de Manoel.*

*“Mais ou menos. [Onde você ouviu falar?] Quem falou um pouquinho foi o professor. [Ele falou o quê?] Eu nem lembro direito. [Foi o único lugar que você ouviu falar sobre isso?] Foi. [O que você acha que é Educação Financeira?] Eu não sei dizer não.”
Excerto de José.*

Foi Josefa que falou com mais segurança que conhecia a temática:

*“Já. Na internet, pela televisão, eu já escutei. [...] Eu acho que você saber dividir o seu dinheirinho, eu creio que seja isso, dividir ali, não gastar tudo, né? Ou não pode gastar além do que você ganha. Eu creio que seja alguma coisa disso.”
Excerto de Josefa.*

Embora Jurema e Fátima nunca tivessem ouvido falar sobre Educação Financeira, externaram suas percepções sobre o tema baseadas em suas experiências pessoais, que serão apresentadas mais adiante.

*“Não. [...] Educação Financeira para você ter uma vida melhor. Você poder comprar tudo, nem tudo assim, as coisas que você quer, não faltar as coisas.”
Excerto de Jurema.*

“Não. [Nunca ouviu falar?] Não. [...] Financeira, dinheiro, né? [Financeiro para você é dinheiro, mas o que seria essa Educação Financeira? O que você entende quando fala disso?] Saber lidar com o dinheiro. Essas coisas, como gastar, como pegar. Administrar o dinheiro.” Excerto de Fátima.

Vale ressaltar que as percepções de Jurema, Fátima e Josefa vão na mesma linha de raciocínio, o que comumente é aceito e difundido por agentes governamentais, instituições privadas e consultores financeiros (Muniz; Jurkiewicz, 2013), uma Educação Financeira de cunho individual, de gestão e administração de recursos financeiros, onde o cidadão é visto como mero consumidor, como a ENEF, baseada na OCDE, afirma na sua definição de EF. Abaixo apresentamos no Quadro 7 uma síntese das respostas dadas pelos estudantes:

Quadro 7: Conhecimento dos estudantes sobre Educação Financeira

Estudantes	Já ouviu falar de EF?	O que é EF?
José	<i>Mais ou menos. Quem falou um pouquinho foi o professor. [Ele falou o que?] Eu nem lembro direito.</i>	<i>Eu não sei dizer não.</i>
Manoel	<i>Já, mas pouco demais. [Tu ouviu onde falar sobre isso?] Lá pelo Recife mesmo. O patrão mesmo que comentava disso aí. [Lembra o que ele comentava?] Não.</i>	<i>Não sei.</i>
Maria	<i>Não. [Nunca?] Por alto assim, mas eu nunca soube o que significa.</i>	<i>Sei lá.</i>
Antônia	<i>Nunca</i>	<i>Sei não</i>
Josefa	<i>Já. Na internet, pela televisão, eu já escutei.</i>	<i>Eu acho que você saber dividir o seu dinheirinho, eu creio que seja isso, dividir ali, não gastar tudo, né? Ou não pode</i>

		<i>gastar além do que você ganha. Eu creio que seja alguma coisa disso.</i>
<i>Severino</i>	<i>Se eu ouvi, eu lembro mais não.</i>	<i>Estou por fora.</i>
<i>Fátima</i>	<i>Não</i>	<i>Financeira, dinheiro, né? Saber lidar com o dinheiro. Essas coisas, como gastar, como pegar. Administrar o dinheiro.</i>
<i>Jurema</i>	<i>Não.</i>	<i>Educação Financeira para você ter uma vida melhor. Você poder comprar tudo, nem tudo assim, as coisas que você quer, não faltar as coisas.</i>

Fonte: Andrade (2024)

Mesmo alguns não conseguindo expressar o que compreendiam sobre Educação Financeira, questionamos a quem ou qual lugar recorreriam para obter mais informações sobre a temática, alguns disseram não saber, porém outros responderam lugares e pessoas, como:

“Um contador, sei lá, é o que veio na minha mente agora.” Excerto de Josefa

*“Geralmente, a gente procura no celular no google, né? Busca diretamente, ao invés de estar perguntando a alguma pessoa, a gente vai direto perguntar.”
Excerto de Jurema*

*“Uma pessoa rica. [...] Porque ela vive mais na base, né? E ela entende mais.”
Excerto de José*

“Acho que na escola.” Excerto de Maria

“Professor.” Excerto de Antônia

Podemos notar que Josefa comenta do contador, essa resposta pode ter surgido, pois sua percepção de Educação Financeira pode estar atrelada ao que ela já viu na televisão. Já José, se a pessoa é “rica”, é sinal que sabe Educação Financeira, e no caso de Maria e Antônia, queremos destacar, elas enxergam a escola e o professor com propriedades de fala para que eles possam compreender do assunto. Vale lembrar que José, Maria e Antônia foram alguns dos entrevistados

que não souberem externar sua percepção de EF e alegaram não saber. Portanto, é importante observar como o papel da escola se mostra crucial para alguns estudantes no processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos novos, como a Educação Financeira.

A partir disso, nos propomos a ouvi-los sobre o papel da escola com relação à Educação Financeira, para tal questionamos se as escolas em que os entrevistados estudaram ao longo da vida falaram ou trabalharam com a temática, em principal, se a escola atual faz isso e se faz como é feito.

“Não. (Com relação às anteriores, com relação a atual ela diz): o professor (nome do professor) ele sempre fala muito, sabe? Dessas coisas, sobre a situação financeira das pessoas, que é muito difícil, ele sempre fala. [Mas nunca foi algo assim direcionado?] Não, ele fala muito de educação financeira do brasileiro, essas coisas. [E o que você acha de quando ele fala dessas coisas?] Eu disse a ele, lá em casa é mesmo assim, aí ele fica - o brasileiro tá comendo muito cuscuz, porque é o que pode. [risos] Aí eu digo - é verdade, professor, as coisas estão caras, muito caro.” Excerto de Fátima

“Sim. [Você lembra o que ele fala?] Não.” Excerto de Maria.

“Não. [E quando você era criança, adolescente?] Não.” Excerto de Josefa

Todos assumiram que não ouviram isso quando mais novos em outras escolas e alguns comentam que a escola a qual estudam EJA Campo, o tema de Educação Financeira é comentado na sala de aula por um professor em específico, que Fátima detalha como conversas em termos gerais sobre a situação financeira dos brasileiros.

Parece que como não há uma disciplina com o nome Educação Financeira e são comentários gerais sobre a vida financeira do brasileiro, os estudantes não percebem que estão discutindo sobre EF, como se conteúdos que dialogassem com a vida não fossem escolares. Ou ainda, talvez para os estudantes conversar sobre aspectos financeiros da vida não seja dialogar sobre a Educação Financeira, que pode ser o caso de Josefa que tem uma percepção de EF apenas como finanças pessoais, fazendo com que diálogos dessa natureza não sejam considerados por ela, como um momento de reflexão sobre EF. Vale ressaltar que não pesquisamos a fundo quando

esses momentos aconteciam e como aconteciam, se, de fato, era um diálogo, uma construção conjunta com finalidade pedagógica.

Contudo, destacamos a importância do papel da escola e seus educadores, assim como políticas públicas para a disseminação da Educação Financeira, de modo que esses estudantes da EJA Campo, que fazem parte de uma comunidade do campo, possam se apropriar e se empoderar sobre o assunto. É fundamental que possa ser algo pensado e elaborado em parceria com suas ideias e necessidades, valorizando assim seus saberes e seus interesses, o qual defendemos como uma Educação Financeira do Campo, que deve ser desenvolvida e pensada em parceria com os povos do campo, das florestas e das águas.

Em seguida, questionamos aos estudantes se acham que EF é importante ser abordada e como essa abordagem deve acontecer.

“Eu acho. [Por quê?] Para as pessoas, sabe? Aprender mais, como gastar, como usar o dinheiro. Tanta gente aí que tá só gastando, tipo eu vejo, aí fulano tá gastando mais do que tá ganhando, aí fica só fazendo dívidas sem ter o dinheiro para pagar. Aí fica aquela confusão, aí o povo cobrando e não tem o dinheiro para pagar. Olhe, se fosse assim, apesar que a gente tem uma cabeça dura, mas se fosse assim, né? É como é que se diz, pessoal que escutasse alguém - não, vamos fazer assim que vai ser melhor, né? Tem que fazer assim pra ver se as coisas melhoram. Apesar que é bem difícil, o salário aumenta e aí tudo aumenta, né? Aí como é que as coisas vão melhorar?! [...] Com conversas” Excerto de Fátima.

“Sim. [Por quê?] Eu acho que desde do ensino fundamental é bom, né? As crianças, o pouco que ganhar, né? Dos pais ou de alguém, que eu até mesmo, né? De algum serviço que foi feito, né? Tem saber dividir ali seu dinheiro, não gasta tudo. Eu creio que seja assim um trabalho ou até mesmo em uma roda de conversa, entre uma aula e outra, trocar assunto ali, troca informação ali, eu creio que seja isso, tipo devagarzinho entrou na mente deles, que eles são inteligentes.” Excerto de Josefa

“Sim. [...] Incentivar a gente a estudar mais, se esforçar pra a gente ter uma vida melhor, ter um emprego, alguma coisa.” Excerto de Jurema.

As três, Jurema, Josefa e Fátima, foram as entrevistadas que externaram sua percepção sobre Educação Financeira, e, nessa mesma linha, foram as que conseguiram dizer o que deveria ser trabalhado e como a escola deveria fazer este trabalho. Podemos notar que a escola tem esse papel social, de ajudar e empoderar esses sujeitos atendendo suas necessidades e, além disso, levar a eles discussões importantes para o empoderamento e exercício pleno da cidadania.

Observamos que as abordagens de EF, para os estudantes que falaram, não estavam articuladas com a vida deles no campo, lembrando que Jurema e Josefa são agricultoras e Fátima tem o marido pescador. Então, questionamos se a EF poderia ajudar no trabalho realizado por eles, inclusive o do campo, de agricultura familiar.

“Nem sei.” Excerto de Fátima.

“Sei lá, acho que não. Sei não.” Excerto de Manoel

“Acho.” Excerto de José.

Alguns comentaram que não sabiam e outros que acreditavam que sim, como José, mas não sabiam dizer como seria essa contribuição. Ao contrário de Jurema:

“Ajuda, bastante, porque se você planta feijão, fava, milho, essas coisas, você já não compra e o dinheiro de você comprar, você já compra outras coisas. Macaxeira, inhame, essas coisas, você já não compra, né?” Excerto de Jurema.

Como podemos notar é àquela visão do campo como fonte complementar, algo secundário, e não como a fonte principal de renda e sim como uma ajuda na alimentação do lar, o mesmo acontece no relato de Fátima sobre sua mãe e seu avô:

“Minha mãe gosta de plantar, ela sempre fala - vou plantar, se der, bem. Só dá para comer. [Mas por que essa questão que só dá para comer?] É porque às vezes não dá bom, não foi bem cuidado, porque tem que ser bem cuidado, tudo que você, tudo na vida tem que ser plantado com carinho para dar certo, para crescer, porque se você plantar uma coisa e não cuidar, ela morre, não dá bom.

[...] *Meu avô não vendia, a família vinha e levava, ele plantava muito, o terreno dele era muito bonito, inhame, fazia aquelas covas de inhame grande, ele plantava tudo. [Ele nunca pensou em vender?] Não. Porque ele nunca teve um trabalho, o trabalho dele era esse, no inverno ele sempre plantava bastante para comer no verão, era essa a ideia dele. Ele nunca teve trabalho e depois ele se aposentou como agricultor, mas era assim, era só plantar pra comer. Plantava feito as formiguinhas pra guardar. A formiga guarda para comer no inverno, meu avô guardava pra a gente comer no verão, na seca.” Exceto de Fátima.*

A forma de viver no campo está atrelada às nossas referências, como a de Fátima de seu avô que foi a de sua mãe e dela. Nessa mesma linha, a Educação Financeira e o modo como estes estudantes da EJA Campo a enxergam podem estar embasados em seus *backgrounds* escolares, já comentado na seção anterior, e/ou na vivência familiar e experiência durante a vida, como também em suas perspectivas futuras, seus *foregrounds*. Assim, na próxima seção abordaremos como seus *backgrounds* e *foregrounds* sobre Educação Financeira se relacionam com o modo como eles tomam decisões diante das situações de EF.

6.4 - SITUAÇÕES DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA: INFLUÊNCIAS E DECISÕES

No roteiro da entrevista, propomos aos entrevistados, três situações que solicitavam tomada de decisões financeiras, relacionadas a planejamento financeiro, uso do dinheiro e/ou consumo. Ações que corriqueiramente fazemos cotidianamente e conscientemente ou não, são movimentadas por nossos *backgrounds* e *foregrounds*, que moldam nossas ações, nossas atitudes, nossas escolhas, nossas vidas. Como podemos observar abaixo as situações:

Quadro 8: Situações de Educação Financeira

Situação 1	<p>Imagine que você necessita comprar uma moto para deslocamento de produtos para serem vendidos na feira:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você pode comprar a moto por meio de prestações • Você pode adquirir a moto à vista. - Qual decisão você tomaria? Por que você tomaria essa decisão? - Tem alguma coisa que você deseja/necessita adquirir ou vivenciar?
Situação 2	<p>Imagine que você deseja realizar um curso para melhorar sua produtividade das atividades camponesas que você desenvolve (dizer a que ele desenvolve). Qual decisão você tomaria para conseguir fazer este curso? Quais investimentos você faria nas atividades produtivas?</p>
Situação 3	<p>Imagine que você jogou na loteria e ganhou um valor considerável. O que você faria com este dinheiro?</p>

Fonte: Andrade, 2024.

Ressaltamos que as situações 1 e 3 foram iguais para todos os estudantes da EJA Campo, exceto pela situação 2 que adequamos a cada entrevistado de modo que fizesse sentido para cada um deles, conforme o que externaram em suas perspectivas futuras. Propomos a situação da moto, porque é comum na comunidade, as pessoas possuem motos para o deslocamento, por ser mais econômica e rápida.

Desse modo, a primeira situação diz respeito ao consumo, a aquisição de uma moto por meio da prestação ou à vista, relacionando-se assim com o *foreground* enquanto um sonho de fruição, que segundo Soares (2022):

dizem respeito aos sonhos que se fundam no desejo do contentamento, gozo e satisfação com a vida. São sonhos que acionam os sentidos e a imaginação, que podem ou não estar relacionados a aprendizagens e conhecimento, mas estão, sobretudo, associados ao prazer (Soares, 2022, p. 221).

Sendo assim, a primeira situação mostrou que a maioria dos estudantes entrevistados tomaram a decisão de ser à vista por diversos motivos, como comentaremos a seguir:

“Assim, eu sempre que quero comprar alguma coisa, eu gosto de comprar à vista. Eu junto, junto, junto e vou lá e compro. [Tem algum motivo para sempre ser à vista?] Porque eu acho melhor, que primeiro eu nunca tive isso de cartão de crédito. [Você não tem?] Não tenho. Agora a pouco foi que eu abrir um

crediário na loja de sapato que eu tava sem sapato, aí eu disse eu vou tentar, eu abri crediário pra lá, não gosto muito, mas como estava sem dinheiro para comprar, eu dividi o sapato, aí foi só isso mesmo que comprei. [Então, tudo teu é sempre juntar e comprar à vista?] Juntar e comprar à vista. [Só nesse caso do sapato que você não tinha...] Foi meu menino estava com um sapato, que o dele já estava rasgado 'Mãe, meu sapato rasgou, meu sapato rasgou'. Aí eu passei na loja, aí tinha lá 'faça seu crediário', aí eu 'eu vou tentar'. Eu fiz, fui aprovada e comprei o calçado dele. [Então, você só compra parcelado se for necessário?] Isso, no início do ano mesmo, eu peguei o cartão emprestado da minha irmã, aí comprei as camas, o guarda-roupa do menino, uma rackzinha no cartão dele e fiquei pagando. Tô sem nenhum tanquinho, tô cansada de lavar roupa na mão, que agora tô juntando para comprar um tanquinho. Aguento mais não, eu ainda lavo na mão, mas ajuda." Excerto de Fátima

Fátima tomaria a atitude com relação à compra da moto sendo à vista, pois afirma não gostar de comprar a prazo, que prefere juntar o dinheiro para adquirir o que precisar à vista, além disso, usa a prazo apenas em últimas opções, como o sapato de seu filho para a escola ou do guarda-roupa e rack. Além disso, ela comenta não ter cartão de crédito e mesmo não conhecendo como funciona um crediário, realizou esse procedimento, portanto, faz-se necessário que os brasileiros, e os estudantes, como Fátima, possam, na escola, desenvolver conhecimentos sobre o mundo financeiro, inclusive de seus produtos financeiros, como crediários e cartões de crédito, vantagens e riscos.

O uso de produtos financeiros, como linhas de crédito deve ser realizado com planejamento e cuidado, pois pode acarretar dívidas que vão crescendo sem controle, nas quais o indivíduo se torna um devedor, tendo seu nome cadastrado como inadimplente na SERASA – Serviços de Assessoria S.A, que atualmente tem 72,04 milhões brasileiros em tais situações, e destes 29,17% é com cartão de crédito (Serasa, 2024).

Vale destacar que a escolha de Fátima em adquirir à vista pode estar embasada no que ela vivenciou na infância, no exemplo de seu avô, pois era para viver com o que se tinha, se não tinha tal coisa, continuaria assim até de alguma forma mudar. Como aconteceu quando ela começou a trabalhar e comprou o que necessitava para sua mãe. Dessa forma, vemos que sua tomada de decisão está atrelada a sonhos de

necessidade e também de alteridade (Soares, 2022), a pensar ajudar a mãe, e agora, com sua própria família, ajudar seu filho. Isso são modos de viver que inconscientemente reproduzimos sem nos questionar o motivo.

Da mesma forma, Josefa também optaria por adquirir à vista e reconhece a dificuldade em ter esse dinheiro completo, considerando melhor esta opção por não pagar juros, como ela mesma diz. Porém, às vezes, torna-se indispensável a aquisição ser a prazo, por ser uma necessidade, como ela comenta que estava vivendo exatamente este dilema de comprar ou não uma moto, quando a entrevista foi realizada, por conta de sua locomoção, como podemos observar a seguir:

“Eita, é isso mesmo que eu quero. Eu tendo dinheiro para comprar à vista ou a prestação, à vista é melhor. [Por quê?] Porque você não fica com aquela prestação ali todo mês, né? Você já tá livre daquela dívida, só arrumar outra lá na frente. [Tem alguma coisa que você deseja adquirir ou vivenciar?] A moto. [Por que a necessidade?] Locomoção mesmo. [De vocês?] Minha. [Caso não tivesse o dinheiro e precisasse justamente da moto, no caso, compraria mesmo assim?] Esse é o problema que tô hoje, menina. [A tua dúvida é essa?] Hoje, hoje. De ontem pra hoje, é isso, porque pra financiar tá muito caro, o consórcio você não sabe quando é que pega. Aí fica nessa questão, à vista ninguém tem dinheiro. [Você está nesse dilema da moto?] Sim. [Mas assim, quando você precisa assim de comprar algo que for um pouquinho mais caro, você geralmente faz como?] Não, tem que parcelar porque à vista, pra pessoa comprar, ter o dinheiro ali é muito bom, né? Que você líquida aquela dívida, né? Mas e quando não tem dinheiro, vai ter que dever, infelizmente, com o juros.” Excerto de Josefa

Assim, como Fátima, Jurema comenta da sua dificuldade em estar devendo e já teve situações nas quais precisou comprar à prestação, situações de necessidade. Além disso, relatou da necessidade e o objetivo em reformar a casa, no caso um *foreground* de necessidade e outro de alteridade que é ajudar seus filhos, como ela disserta:

“Eu preferia adquirir à vista. [Por quê?] Porque eu não consigo estar devendo, eu não gosto de dever a ninguém, parece que eu entro em pânico. [Nunca ficou

devendo?] Não. Não gosto de dívida. Até uma conta de energia, eu fico em pânico, eu tenho que pagar essa conta logo, num sei o que. É um negócio que eu tenho. *[Então, no caso, você nunca comprou a prestação?]* Já comprei uma vez no cartão, mas paguei antes do tempo. Eu dividi e num sei quantas parcelas. Tinha umas galinhas lá em casa, eu vendi para pagar antes do tempo. Eu ficava com aquilo na mente que tava devendo. Acho que é uma coisa psicológica, porque as meninas dizem que sou louca. *[Entendi. E hoje tem alguma coisa que você deseje ou necessite comprar, ou vivenciar hoje?]* Que eu desejo. *[Que esteja necessitando, precisando?]* Terminar a minha casa, que eu não terminei. *[No caso, reformar?]* É, terminar e dar uma vida melhor para meus filhos.” *Excerto de Jurema*

José, como os demais, também optaria por ser à vista, pois inclusive comprou sua primeira e atual moto dessa forma, juntando o dinheiro até realizar seu sonho de infância, conforme podemos notar em sua fala:

“[Você tinha algum sonho na infância] Era ter uma moto. [Era o que você pensava desde criancinha?] Era. [E adolescente?] Foi também isso, aí eu consegui.” Excerto de José.

Entretanto, José também expressa sua vontade de mudar de moto por uma melhor e que já pensou na opção de prestação por não possuir o dinheiro, mesmo pagando o dobro como ele cita, pela vontade de ter logo. Isso é causado pela propaganda veiculada em diversas publicidades com a ideia “para que esperar para obter algo, se você pode ter isso agora”, mesmo que esse agora esteja embutido de juros como citados por Josefa. Além disso, José comenta que mudou de pensamento, pois seus planos hoje são outros, que é a casa. Confira a resposta de José:

“À vista. [Por que seria à vista?] Porque não ficava devendo e a prestação é muito caro, paga basicamente duas motos. [Entendi. Tem alguma coisa que você queira adquirir ou vivenciar hoje?] Queria outra moto. Comprar outra moto. Outra sendo a do ano. [Uma melhor no caso?] É, uma melhor. [E como você faria para adquirir ela, à vista ou a prestação?] Se fosse hoje, eu preferia a prestação. [Hoje? Por quê?] Vendendo a minha e dando a entrada e parcelando. [Por quê?] Porque não ia ter condição de comprar uma à vista.

[Então hoje você não tem dinheiro para pagar à vista?] É. [Mas você está planejando mudar mesmo a moto ou não?] Agora, eu pretendia, mas desisti. [Desistiu por quê?] Porque o sonho é outro agora. [O sonho agora é a casa?] É. [Por isso tu deixou de lado?] Foi. [Entendi, você iria adquirir a prestação porque não teria o dinheiro, mas veja, você não esperou pra conseguir essa à vista? Por que a outra você não iria esperar, juntar para esperar?] Sei lá, o desejo de ter logo. [Então, a questão de ter logo mexeu contigo mais?] Foi.”
Excerto de José

Do mesmo modo, Manoel comenta que prefere à vista, inclusive preferia pedir dinheiro emprestado à família, a ficar devendo aos outros. Ademais, ele comenta que já tem o dinheiro para uma moto, mas não irá adquirir em uma loja por conta da falta de segurança que sente na localidade onde mora, assim ele prefere já comprar uma moto usada, conforme sua fala:

“Oxente, eu iria comprar logo à vista. [Por que logo à vista?] Oxente, o cara vai ficar devendo é? [Não gosta de ficar devendo?] Negócio de ficar devendo dá errado, o negócio é dinheiro na hora logo. [Então, as coisas que você geralmente compra é à vista?] É à vista logo. [E a prestação nunca?] Não, gosto disso não. Meu negócio é na hora. [Mas se não tiver o dinheiro na hora e algumas coisas geralmente têm valor maior, como você faz o que se precisar comprar algo mais caro assim, não tendo o dinheiro todo logo?] Aí eu ia correr atrás dos meus primos e primas por aí, e minhas tias, pegar dinheiro emprestado a eles, mas pra tá comprando aos outros fiado, gosto disso não. Prefiro pedir dinheiro à família. [A família?] É. [Tem alguma coisa que você queira comprar ou adquirir, que está querendo hoje?] Vou comprar, só basta o tempo, é uma moto agora. [Uma moto mesmo?] É. É só questão de tempo. [Mas você está planejando como?] Não, o dinheiro já tá guardado, só falta agora a moto aparecer. Eu não quero tirar da loja não que um rouba, rouba nessas estradas aqui. [Dar medo?] É. [Você juntou teu dinheiro para a moto já?] Já. [Só está esperando agora?] É se aparecer eu compro. [Então, só está esperando alguém aparecer alguém vendendo para você comprar?] É. [Você acha melhor que na...] É, na loja tá um rouba, rouba do caramba, nessas

estradas da (comunidade que reside). [Acontece muito?] É. [Entendi].” Excerto de Manoel

Severino mostra que prefere à vista para não estar devendo, inclusive que talvez compraria uma moto para ser vendedor autônomo de roupas ou até de peixes, no qual este último é uma prática da comunidade, que possui a colônia de pescadores Z18.

“Pra mim, eu penso em comprar à vista, eu penso em comprar. Dois meses atrás, até o mês passado, eu pensei em comprar uma, aí depois eu disse ‘vou comprar não, vou tentar arrumar um trocado para pagar uma moto 50 cilindradas para poder relembrar’. Aliás, era de herdeiro, era o que tinha chance de fazer, eu tinha o documento e mamãe gosta. [No caso você iria pensar em adquirir a moto à vista né?] É. [Porque teria que ser à vista?] Aliás, tudo hoje em dia que eu penso em comprar é à vista. [Por quê?] Isso aqui meu mesmo foi à vista mesmo (ele mostrou o celular), tudo é à vista, tudo que eu penso em comprar é à vista. [Mas assim, por que é à vista?] Porque à vista, comprou ali, já tudo pago, já tá tudo certo, não tem compromisso para nada ali, tá lutando para pegar o dinheiro e pegar ali, ali já tá tudo certo, tudo okay. Eu mesmo, desde dos meus 15 anos de idade pra cá, meu negócio é só à vista. [Você nunca comprou a prestação no caso?] Não, agora a mulher que eu morei com ela, ela comprava. [Tem alguma coisa hoje que você deseja comprar ou vivenciar?] O que eu desejo mesmo, teve um tempo aí que nem você falou, comprar uma moto e sair financiando... Eu pensei em comprar uma moto dois meses atrás, esse mês que passou eu pensei de novo em comprar uma moto para sair vendendo ou roupa porta a porta, ou senão, peixe. Aí, depois eu disse uma coisa, vou parar com isso. Eu vou trabalhar mais, vou suar mais um pouco pra depois ver o que eu faço. [Entendi] Aí eu parei por aí, se eu pensar em fazer eu faço, para mim não é novidade não. [Agora, assim a questão do peixe é porque você já chegou a pescar no caso?] Oiá, para pescar mesmo jogar tarrafa, nunca. Meu negócio é mais de anzol, eu pesco assim por esporte.” Excerto de Severino

Podemos destacar que, nas falas de Fátima, Jurema, Josefa, José, Manoel e Severino, eles reconhecem que à vista é a melhor tomada de decisão que eles podem tomar, por não ficar devendo prestações e ter que se preocupar em pagá-las, assim como não pagar a mais por conta dos juros. Entretanto, admitem que há situações que se torna extremamente difícil não comprar a prestação, como Fátima e Jurema, e outros como Manoel preferem pedir a família, do que ficar devendo a outros (outras pessoas sem ser da família, bancos, lojas, entre outros). Além disso, a moto é uma situação atual, vivenciada por Josefa, Manoel, José e Severino, que já pensaram sobre, que planejam ou que estão nesse dilema de tomada de decisão sobre a aquisição de uma moto, seja como forma de deslocamento ou até meio de trabalho.

Em contrapartida, aos demais, Maria e Antônia optariam pela prestação, pelo fato que reconhecem que não teriam esse dinheiro à vista e que se realmente precisassem o caminho seria à prestação, conforme podemos observar abaixo:

“Para eu comprar a moto? [Sim, se você compraria à vista ou a prestação?] A prestação. [Por que assim seria prestação?] Porque à vista eu teria que ter o dinheiro e à prestação... (ela ri) [A prestação? ... (tentei encorajar)] Sei lá. [Por que é assim, vou te perguntar assim, na sua casa, se for comprar alguma coisa que necessite geralmente vocês compram à vista ou à prestação?] Prestação. [Por que vocês acabam comprando à prestação?] Porque fica melhor pra pagar, né? E para conseguir outras coisas também. [Qualquer coisa que você for comprar assim à prestação ou à vista, o que você acha melhor?] Dependendo da situação, eu compraria à prestação. [Entendi, quais situações seriam de prestação?] Tipo, se eu tivesse numa situação, se eu não tiver de ganhar muito, né? Aí compra à prestação tem outras coisas também. [Falando nisso, tem alguma coisa hoje que tu queiras comprar ou vivenciar?] Não.”
Excerto de Maria

“Por meio de prestação. [Por que seria por meio de prestação?] Porque a pessoa dividi, vai pagando e à vista é pra quem dinheiro, professora. [Então, quando você precisa comprar algo mais caro, geralmente compra à prestação ou à vista?] À prestação. [Mas você compra à prestação, por quê?] Assim, né? Também dividi no cartão e vai pagando. Se tivesse o dinheiro aí comprava à vista. [Então se tiver dinheiro é à vista?] Isso. [Então você costuma comprar no

cartão?] Compro. [Você tem o teu cartão?] Tenho. [Tem alguma coisa que você hoje está desejando comprar ou vivenciar?] Não, tranquilo.” Excerto de Antônia

Desse modo, a maioria reconhece que a tomada de decisão à vista é a melhor, porém todos citam a dificuldade de um cidadão brasileiro adquirir tal veículo automotor à vista, possuir esse dinheiro, dentre tantas coisas necessárias para manutenção da vida, como alimentação, saúde, energia, água, dentre outras despesas consideradas indispensáveis para nossa sobrevivência. Abaixo apresentamos uma síntese das respostas:

Quadro 9: Situação 1 – Moto

Forma de aquisição da moto	Estudantes
À vista	Manoel, José, Severino, Jurema, Fátima e Josefa.
A prestação	Antônia e Maria.

Fonte: Andrade (2024)

Em seguida, analisaremos a segunda situação que era a questão: imagine que você deseja realizar um curso para melhorar sua produtividade das atividades camponesas que você desenvolve (dizer a que ele desenvolve). Qual decisão você tomaria para conseguir fazer este curso? Quais investimentos você faria nas atividades produtivas? Tendo em vista cada um dos entrevistados, reconhecendo seus *backgrounds* e *foregrounds*, adaptamos a pergunta conforme cada um deles. Então, tal situação atrelamos a sonhos como oportunidade:

dizem respeito aos sonhos advindos da consciência histórica do seu lugar no mundo, a partir da identificação de situações-limite e da possibilidade de inéditos viáveis (Soares, 2022, p. 221).

Começaremos com Fátima que é folguista de babá e embora tenha um marido pescador, seu *foreground* não diz respeito ao campo. Assim, a pergunta feita a ela foi direcionada ao curso de professora e enfermagem que ela citou em outros momentos:

“[Imagine que você queira realizar um curso, você comentou de enfermagem ou de professora, então como você se planejará para fazer este curso?] Tinha que ver um lugar que fizesse o curso, quanto era, tinha que ver se eu teria

dinheiro para fazer o curso, se iria sobrar, ver se sobraria algum dinheiro da minha lucratividade do mês para o curso. [Sobrar que você fala é para juntar?] Não, eu teria que ver o curso, dependendo de quanto for o curso, se for realmente o que eu quero, aí eu tenho que ver se sobrava dinheiro para fazer este curso. Eu continuava ganhando meu dinheiro para ver se sobrava dinheiro para fazer o curso.” Excerto de Fátima

Fátima apresenta que, primeiro, é essencial saber os locais que ofertam o curso, depois saber o preço e observar se sobraria dinheiro para pagar o curso, considerando o que ganha em seu trabalho. Ela alega a essencial importância do dinheiro para realização do curso. É notório que o curso de enfermagem ou professora está em seu *foreground*, em sua perspectiva de futuro, entretanto, dependerá de sua renda financeira. Dessa forma, concordamos com Soares (2022, p. 154), “dificuldades econômicas, por exemplo, podem influenciar muito no modo de viver de uma pessoa e no entendimento dela mesma sobre seus potenciais.”, pois é evidente o impacto de se viver apenas com um salário-mínimo e o Bolsa Família como auxílio nas perspectivas futuras.

Ademais, nos questionamos se Fátima conhece as formas de fazer tal curso de maneira gratuita, que pode ser através do SiSU (Sistema de Seleção Unificado) realizado pela nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ou conseguir bolsas através do ProUni (Programa de Universidade para Todos), que pode ofertar bolsas inclusive de 100%. Assim, Fátima se mostra sentir em uma posição de fronteira, enxergar oportunidades que aparentam estar distantes de sua realidade, embora as almeje.

Para Antônio que vive do Bolsa Família/pensão de seu pai e não tem relação com as atividades campesinas, questionarmos sobre o curso de enfermagem que ela almeja:

“[Como você fará para realizar seu desejo de cursar enfermagem?] É como falei para a senhora, tem que trabalhar. Tem que arrumar um emprego pra realizar o curso da pessoa, porque a pessoa sem emprego, como é que vai conseguir? As coisas estão caríssimas. [Precisa pagar no caso?] É, porque se fosse de graça, realmente, né não? Professora?” Excerto de Antônio

Novamente, com o relato de Antônia, vemos a questão de obter o dinheiro para pagar o curso e ainda comenta que se fosse de graça seria viável, mas como é pago e é caríssimo, há a necessidade de trabalhar para ter o recurso e poder fazer. Então, mais uma vez, notamos o desconhecimento sobre políticas públicas para ingressos em cursos, seja de nível superior ou técnico, ou, de não acreditar que tais caminhos estejam ao seu alcance.

No caso de Josefa, que é agricultora, falamos sobre o curso de pedagogia que é um sonho seu desde infância, assim ela diz:

“Primeiro esforço, se locomover para outra cidade, né? Porque você quer fazer, mas na cidade não tem. É isso. [Tem algo a mais que seja necessário?] O dinheiro, né? Tá falando de situação financeira, é o dinheiro e locomoção.”

Excerto de Josefa

E do mesmo modo, mudando apenas o curso, Jurema, que também é agricultora, disserta sobre a necessidade do dinheiro para realizar o curso de gastronomia, que faz parte do seu atual plano de futuro e que caso não tivesse o dinheiro, mesmo assim tentaria fazer à prestação, mas realizaria o curso:

“[Curso de gastronomia:] Nem que eu teja, apesar que eu não gosto de dívida, nem que eu parcele, mas eu gostaria de fazer. [Faria dessa forma assim, no caso pagando o curso?] Pagando. [Mesmo parcelando no cartão?] Mesmo que eu esteja em pânico.” Excerto de Jurema

Podemos notar que Fátima, Antônia, Josefa e Jurema revelam que o principal caminho para realização dos cursos que pretendem parte de ter o dinheiro, indispensável para pagar os cursos. Inclusive, Jurema fala da opção de pagar por meio da prestação, mesmo não gostando desse meio de pagamento. Elas não citam meios gratuitos como os programas (SISU e ProUni), acreditamos que seja por desconhecê-los ou não compreenderem como funciona, ou pior, por acreditarem que não são capazes de alcançar. A única a comentar de tais programas para a realização de seu curso de medicina veterinária, é a estudante Maria:

“[Imagine que você deseja realizar um curso para melhorar as atividades que você for desenvolver, no seu caso, aquele curso de medicina veterinária que você tem interesse, qual decisão você tomaria para realizar?] Eu tentaria o Enem para tentar conseguir uma bolsa, é isso. [vou puxar um pouquinho sobre isso, por que a bolsa?] Porque eu não tenho condições, né? De tipo, não tenho trabalho, aí seria essa bolsa. [Entendi, então é porque você quer fazer muito veterinária?] Eu gosto de animais, sempre gostei.” Excerto de Maria

Ela reconhece o Enem como um meio, um caminho viável para ela por conta da bolsa que será essencial para custeio do curso, para cursá-lo gratuitamente, pois, como ela mesma assume, ela não trabalha e não tem condições. Ressaltamos a importância de se falar desses caminhos gratuitos, como eles funcionam e como proceder, além de explicar as políticas públicas que ampliam as vagas para os estudantes advindos de escolas públicas.

No caso de José, tentamos manter a pergunta original, visto que sua fonte de renda advém de seu trabalho no campo privado. Mesmo assim, ele demonstrou dificuldade em pensar sobre isso, até porque seus planos futuros não incluem o campo. Inclusive, ele pensa em realizar trabalhos que sejam melhores, citando dois cursos: empilhador e barbeiro. Até chega a comentar sobre advocacia, mas considera que não é para ele. Então, mesmo tendo desejo de buscar opções fora campo, ele considera não ser capaz, encontrando-se assim no que Skovsmose *et al.* (2012) chama de posição de fronteira, como podemos observar na fala de José:

*“[Imagine que você queira fazer um curso para melhorar as atividades que você desenvolve no campo, como você faria para realizar o curso?] Ficou difícil esse. [É tipo assim, tem algum curso que você queria fazer assim que terminar aqui?] Fazer algum curso de empilhador, até de barbeiro mesmo. [Empilhador e barbeiro, você pensa nesses dois?] É. [Como você faria para realizar esses dois cursos?] **Sei dizer não.** [Tudo bem, mas por que você quer fazer esses dois cursos?] Porque acho mais prático. [Mais prático em qual sentido, o trabalho da pessoa?] É. [Então, você ver futuro nesses dois cursos?] Não. [E por que você quer fazer eles?] É que tem coisas melhores. [Quais coisas?] Advogado. [E por que você não pensou nesse de advogado?] Sei lá. A pessoa pensa que não chega lá. [Você tem esse sentimento é?] Tenho não, mas às*

vezes bate, né? [Então, você já pensou nessas possibilidades, mas sente que elas estão mais próximas de você ou mais distante?] Mais distante. [Mas por que você enxerga ela mais distante assim?] Sei não, acho que chegaria lá não. Até na condição financeira tá distante, né? Porque até a faculdade é meio cara. [Então, a questão financeira pesa também?] É. [Mas aí se eu disser a você que tem uns cursos que são gratuitos?] É? [É, agora tem que estudar para passar. Arriscaria?] Acho que não. [Por quê?] Sei lá, eu acho que deixaria de lado mesmo. [Mas por que você deixaria de lado assim?] Eu acho que eu não tinha cabeça para o tanto de coisa não. [Então, você não se enxerga conseguindo isso?] Não. [Mas por que você não se sente capaz?] Não. [Então, me explica melhor para eu entender o porquê?] É que o cara tem que ter muita cabeça, tem que ser muito estudioso, eu acho que não consigo não.” Excerto de José

Ademais, José comenta que não sabe como fazer para realizar os cursos que citou. Assim como ele, Manoel, que trabalhava na Ceasa (Centro de Abastecimento e Logística de Pernambuco), também informa não saber:

“[Imagine que você queira realizar um curso para melhorar seu trabalho na Ceasa, que era o trabalho?] Eu trabalho com cebola e batata. [Tipo o que assim? Cortando ou transportando?] Não, o cara pega do caminhão e coloca dentro da loja. [Pronto, se fosse algo para você melhorar aprendendo mais, qual decisão tomaria para realizar esse curso?] Empilhadeira. [Pronto, o que você faria para poder realizar este curso?] **Não sei.** [Faz nenhuma ideia?] Faço nem ideia.” Excerto de Manoel

Por outro lado, Severino, que trabalha com maquinários do campo, fala que a opção para realizar o curso é trabalhar. Ele mesmo já pensou em diversificar o currículo fazendo alguns cursos, porém o seu trabalho que é longe da comunidade, inclusive em outras cidades, torna seu tempo curto, assim ele mal pensa sobre isso:

“[Imagine que você queira realizar um curso para melhorar as atividades que você desenvolver dirigindo, como você faria para realizar o curso?] Trabalhar, mas para conseguir mais um trocado bom mais para investir melhor, né? Pra ter a chance melhor. [Hoje em dia, você pensa em algum curso?] **Rapaz, para**

pensar, eu penso, agora só que é tempo. [A questão de tempo, né?] *É, porque vê, vou sair de 2h30, tanto faz eu chegar de 18h da noite ou 19h, ou 1h da madrugada, e é sempre assim, porque a gente não trabalha por perto, trabalha por longe. [Estou entendendo.] Pode perguntar a Joana, as professoras, todo mundo entende. [Assim, não dá para parar para pensar por conta do tempo, né?] É. [Estou entendendo.]”* Excerto de Severino

Portanto, o sonho de fazer um curso se junta à dificuldade de não saber como pagar, que dependerá das despesas mensais, de ter um trabalho remunerado e do gasto com a locomoção. As instituições privadas são as mais lembradas, talvez por parecer mais simples o acesso, apenas com pagamento, ou serem mais próximas. As instituições públicas e suas políticas de acesso, como citadas por Maria, não parecem ser tão conhecidas pelos estudantes, de forma geral. É importante frisar que se houve avanços na política de acesso, falta ainda garantir a permanência.

Vemos que Jurema, Fátima, Maria e Antônia, sabem qual caminho seguir, quais ações são necessárias para alcançar seus *foregrounds* enquanto oportunidade. Manoel não consegue perceber os caminhos a serem trilhados, José desacredita de suas possibilidades para realização de seus sonhos e Severino parece ter desistido de mudar sua trajetória, em função da demanda do atual trabalho que não tem horário de término certo.

Assim, pensando que o dinheiro, ou melhor, a falta dele comanda boa parte de nossas escolhas, nos propomos na situação 3, saber o que cada estudante faria com uma quantidade de dinheiro que fosse significativa para eles. Não estipulamos valor, justamente para observar se *foregrounds* enquanto fruição, alteridade, oportunidade e necessidade surgiriam. Dessa forma, a situação 3 foi: imagine que você jogou na loteria e ganhou um valor considerável. O que você faria com este dinheiro?. Lembrando que sonhos como necessidade e alteridade, conforme Soares (2022), são:

Sonhos como necessidade: dizem respeito aos sonhos que se fundam no contexto social e econômico problemático ao qual esses jovens pertencem, com a intenção de manter a dignidade da vida e a possibilidade de estabelecer novos sonhos. Sonhos como alteridade: dizem respeito aos sonhos para o outro, que pode ser representado pela família, a comunidade, as crianças, ou quaisquer outros grupos de pessoas. Trata-se de um tipo de sonho que tem suas raízes na identificação e relação entre a própria história desses jovens com as histórias de outras pessoas, que por mais que sejam entendidos como o outro, também compartilham vulnerabilidades semelhantes (Soares, 2022, p. 221).

A primeira resposta que analisamos foi a de Fátima, que afirma:

“Se eu ganhasse, eu ajeitava minha casa, não sei se eu compraria um carro. Primeiro, teria que tirar a carteira de motorista, né? Que eu não tenho, nem meu marido e guardava uma parte no banco para sobreviver. Tanta gente por aí que ganha na loteria e fica pobre. Um dinheirão e ainda volta a ser pobre. Complicado, né? Só com os juros que corre, com o dinheiro que tá lá você vive. Diga aí você pega um dinheirão e ainda ficar liso, sem nada. Gastando assim à toa, sem noção.” Excerto de Fátima

Vemos que Fátima, inicialmente, trouxe a necessidade de reformar sua casa, ou seja, ela exprime um sonho como necessidade. Além disso, mostrou interesse na aquisição de um carro, mesmo sem o marido ou ela mesma ter a carteira de habilitação, ou seja, apresenta um sonho de fruição. Ademais, comenta da falta de administração financeira de algumas pessoas, que ao ganharem coisas assim, voltam a ficar pobres. Muitos casos aconteceram relativos a reality shows, em que ganhar determinado valor leva a um consumo desenfreado. Observamos que Fátima fala de juros, que ao deixar este dinheiro no banco já correrá os juros e que só o juros já será suficiente para sua sobrevivência. É importante destacar que ela nada cita sobre seus planos futuros de fazer um curso de enfermagem ou ser professora, portanto questionamos o que mais ela faria, e ela afirma:

“Eu guardava o dinheiro, se fosse agora. Meus filhos são pequenos, eu guardava para eles no futuro deles. Porque eu digo a eles. ‘Vocês procurem estudar para não fazer igual à mãe e ao pai de vocês, que ficou atrasado aí, teu pai é pescador (nome do filho), tu quer ser pescador? Tu vai estudar, o que eu puder por tu e tua irmã eu faço, pra vocês terem um futuro melhor e um trabalho mais decente.’ Todo trabalho é digno, né? Mas, um trabalho que você trabalhe meio expediente, esteja em casa todo dia, o dia todo que esteja em casa, que seja um trabalho que você, seja reconhecido.” Excerto de Fátima

Dessa forma, Fátima mobiliza sonhos como alteridade, ao se preocupar com o futuro de seus pequenos filhos. Além disso, incentiva seu filho a não ser pescador, mesmo reconhecendo como um trabalho digno, mas que ela preferia um trabalho de

meio expediente, em casa todo dia e ser reconhecido. Essa fala de Fátima parece ser baseada em sua própria história, considerando que seu trabalho impõe ficar dias longe da família. Assim, para garantir a sobrevivência, ela perde em qualidade de vida, de estar próxima de seus filhos. Além disso, a vida de pescador do marido, ela considera muito difícil, como ela comenta:

“Não é fácil não viu filha? É difícil, teve uma noite que a gente passou todinha no rio, soltando rede, a rede 100 m para amanhecer o dia e não pegar nenhum peixe. Você soltar a rede todinha, solta, solta, solta, e para ir puxando e não sair peixe. Meu marido fica irritado, eu digo assim ‘E aí amor, tem peixe?’ [risos] Ele fica cá molesta, quando escuta bater e não tem um peixe, mas é ruim, vem dois, três peixes, é puxado, mas quando ainda vem é bom e quando, você puxa a rede todinha e não vem nada. Fácil não. [Então, essa vida você não indica para seus filhos?] Não, meu filho quer não, e o pai para irritar ele diz “tu vai estudar não vi, quando eu for, vou levar tu para passar o dia todinho contigo no rio para tu ver como é a situação”. Excerto de Fátima

Podemos notar que, como os pais passam por dificuldades vivendo do campo, eles incentivam que seus filhos busquem outros caminhos, outras profissões, pois parecem melhores do que ser pescador. A própria Fátima almeja empregos, profissão distante do campo, nada relacionado ao campesinato. Um ponto interessante foi que, em seus planos futuros, Fátima não sinalizou reformar a casa, mas com o dinheiro em mãos, foi a primeira coisa que citou, baseada em uma necessidade devido à goteira, como ela cita:

“[Por que você pensaria em ajeitar a casa?] Minha casa precisa de reforma, minha cozinha quando chove é goteira que só, tem muita goteira, tem que trocar as telhas, só a cozinha. Quando me mudei eu não ajeitei, quando eu terminar de pagar é que vou poder pensar em ajeitar.” Excerto de Fátima

Assim, a tomada de decisão pela casa foi por uma questão de necessidade, então questionamos também seu sonho de fruição, o carro.

“Todo mundo sonha em ter um carro, né? Para carregar a família, para se divertir, ir para a casa de alguém, visitar familiar, ir todo mundo junto, que coubesse a família toda.” Excerto de Fátima

Além de ser de fruição, seria de lazer para garantir uma boa vida, tanto para ela, quanto para seus filhos. Ao questionarmos sobre a enfermagem, Fátima comenta:

“[Por que não parou para pensar nesse curso?] Não sei, mas ele ficou na minha mente, eu só não falei. [Por quê?] É porque isso também, num pensei que fosse só assim, isso não vai se realizar esse negócio desse dinheiro. Eu sei, porque eu nem jogo. Mas o curso de enfermagem tá na minha mente e professora, o que for mais fácil para mim eu vou tentar. Dependendo da minha coragem e da minha saúde daqui pra lá. [Você pretende fazer o curso, mas ver que é necessária a questão financeira] Dinheiro, tudo tem que ter dinheiro nessa vida para você fazer tudo, né? Tudo é dinheiro; por isso, tem muita gente que diz ‘terminei e não fiz nada. Tu vai estudar para quê? Pra que tu quer terminar menina? Meu Deus, terminei mulher e tô aqui, tô fazendo nada.’ ‘Para que eu quero, também não tô fazendo nada em casa, eu vou terminar, pelo menos’.” Excerto de Fátima

Ela comenta que não citou o curso de enfermagem, pois não acreditou que tal coisa pudesse acontecer. Vemos que o ato de sonhar precisa ser incentivado, pois quando a vida impõe necessidades relacionadas à própria sobrevivência, os *foregrounds* são fragilizados e fica até difícil de sonhar. Outro ponto importante é que Fátima, mesmo morando no campo e tendo 2 filhos com um pescador, não apresentou em seus *foregrounds* interesses relacionados com o campo na comunidade em que eles vivem, seus comentários foram relativos à vida difícil de quem se mantém da pesca.

A comunidade tendo uma colônia de pescadores Z18 e uma parceria entre com as universidades, UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) e UFRPE (Universidade Federal Rural de Pernambuco), com objetivo de fornecer peixes para os RUs (Restaurantes Universitários) através do Programa de Aquisição de Alimento (PAA) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). Entretanto, esse projeto não parece ser suficiente para assegurar melhores condições de vida aos pescadores.

Durante a conversa com Fátima, a pesquisadora comentou da possibilidade dela tentar cursos gratuitos e como funcionam, e ela expressou:

“É que sei lá, o tempo já passou demais para mim, mesmo assim, eu tento sonhar um pouquinho, sabe? Só para melhorar um pouquinho, meu pensamento, minha sorte é um emprego para ficar mais perto de casa. Quando eu vou pra Recife, às vezes eu passo 5 dias, às vezes eu vou na sexta, aí às vezes volto na terça, aí fica difícil, assim os meninos ficam bem mais apegados ao pai do que a mãe por conta disso. Ainda bem que é ao pai, imagine se fosse um estranho, ainda bem que é o pai.” Excerto de Fátima

Assim, vemos o quanto é difícil para uma mãe ficar longe de seus filhos, perdendo momentos importantes da vida deles, mesmo que por necessidade financeiras de sustentar a casa e eles, atendendo as demandas que surgem e que são essenciais de um lar. Cabe destacar novamente a importância das políticas públicas do campo, para que ele se torne um meio de vida digno e suficiente para garantir uma vida de qualidade no que diz respeito à educação, à saúde, à segurança e ao lazer.

No caso de Maria, ela também pensa em colocar o dinheiro em uma conta para investimento e comenta de fazer o curso que almeja, de maneira privada, pois agora teria condições para pensar em tal possibilidade:

“Eu colocaria em uma conta, né? Para investir mais pra frente. [O que seria esse investir?] Como eu quero para cursar, então eu juntaria e pagaria a faculdade. [Tem mais outra coisa que você queria fazer?] Ajudar a família. [Você ajudaria em que sentido?] Hoje, está precisando, assim para falar, eu não lembro. [No caso, seria para ajudar a família e fazer a faculdade que você quer fazer?] Sim. [Tem mais alguma outra coisa que você queira?] Não.” Excerto de Maria

Dessa forma, vemos que seus *foregrounds* são vistos como o de possibilidade e alteridade, pensando em seu curso para conquistar o que ela almeja, ter uma vida melhor e poder ajudar a família em alguma eventualidade. Assim, ela mesmo morando

no campo, não expressa, em seu *foreground*, interesse pela vida campesina, suas aspirações são para além do que lhe foi ofertado.

O mesmo acontece com Antônia, que também deixou claro não gostar das atividades campesinas. Seu modo de usar o dinheiro seria para atender o que ela já comentou anteriormente dos seus planos futuros (*foreground*). O curso de enfermagem como sonho enquanto possibilidade, as lojas para os pais como sonho enquanto alteridade e a casa como sonho de necessidade, como podemos observar abaixo:

“Uma casa, professora. A loja da minha mãe. Abrir uma lojinha para meu pai também. [Você ia abrir para o teu pai de que no caso?] De quê? [A lojinha que você iria abrir para teu pai?] De roupa mesmo. [E o que mais que você faria com o dinheiro?] Meu curso também, né? [Tem mais alguma coisa que você pense?] Tenho não.” Excerto de Antônia

Enquanto isso, Josefa, que é agricultora e vive com o marido na propriedade rural privada que o marido trabalha, comenta logo, do seu sonho enquanto necessidade, a casa e que esta não seria na zona urbana, e sim rural, um sítiozinho para seu marido que gosta de plantar:

“Eita, Jesus, eu ia comprar uma casa, uma moto e um carro, e deixar o resto no banco se eu precisar de alguma coisa. [Por que a questão da casa logo?] Porque eu não tenho. [Você pensaria em comprar onde aqui?] Meu marido quer em Lagoa do Carro, aqui na (comunidade do campo que reside) não. Em Lagoa do Carro. [No centro?] Não, que ele gosta de sítio, que ele tem que plantar. [Então, só não aqui na (comunidade)?] Não, aqui ele não quer não que ele já morou aqui, né? Na infância dele. [Então no caso ele é daqui da (comunidade)?] Ele morou aqui na infância, aí no tempo entrou Fernando Collor, ele passou dificuldade financeira, passou fome, ele ficou com trauma da (comunidade). Aí ele quer lá por (outra comunidade). [Ele quer um sítiozinho?] É, mas na (comunidade) não. [Ele sempre gostou de plantar?] Sim, porque aqui ele plantava na (comunidade) e vendia, quando ele era criança ele vendia. [Hoje em dia ele não vende, por quê?] É, não tem espaço e não tem tempo, porque ele trabalha o dia todo, aí o patrão chia pra usar a água dele, né? A terra pra

levar pra fora, o espaço de lá é pequenininho e ele já plantou tudo já. [Ou seja, ter a casa, o sítiozinho seria a melhor coisa para ele?] É.” Excerto de Josefa

Podemos notar do extrato da resposta de Josefa, a necessidade de uma casa, mas que essa casa seja em um sítio com espaço para plantar. Pois, infelizmente, no momento da entrevista, Josefa e sua família vivem em uma propriedade rural privada, cujo patrão reclama do uso da água e do espaço para plantio, então seu marido não consegue plantar como gostaria e fica apenas com os arredores da casa. Assim, ressaltamos a importância da Reforma Agrária para que agricultores tenham terras para plantar, exercendo assim a função social da terra. (Hage *et al.* 2022).

Como Josefa comentou do carro e moto, que consideramos sonhos como fruição, questionamos o motivo pelo qual ela deseja ter, sabendo que sobre a moto ela já comentou, devido à primeira situação na qual ela se encontrava justamente no dilema de comprar ou não o veículo automotor:

“[Pronto, a moto para deslocamento, agora por que o carro e a moto?] Porque o carro é pra ele e a moto é pra eu. [Ele prefere carro?] É, aí ele não tem carro não, aí a moto dele ficava para eu, e eu só ia comprar um carro pra ele. Mas eu num queria uma moto não, só queria um carro pra ele e a moto dele é minha, que já tá no meu nome, aí já ficava pra eu, tudo certo. [E se sobrasse deixava no banco?] Deixava no banco pra gerar juros ali, pra nós ganhar os juros.”

No caso, eles já possuem a moto, então ela só queria o carro para deixar para seu marido e poder ficar com a moto dele para suas necessidades, embora mesmo classificando como um sonho como fruição, vemos que esse *foreground* está atrelado a necessidade de se deslocar no campo. Além disso, comenta dos juros deixando o dinheiro no banco, no sentido de ganhar, dessa vez como uma forma positiva dos juros e não negativa, como na moto de pagar a mais devido aos juros. Em outros momentos, Josefa deixou claro seu plano futuro de se tornar professora, então a questionamos o motivo de não o comentar nessa situação do uso do dinheiro, sua resposta foi:

“[Aproveitando, que você disse que queria fazer a faculdade, mas quando falei desse dinheiro, você não comentou da faculdade.] Mas vai, principalmente o dinheiro, é que a faculdade é um processo, não tem como eu chegar ali, pagar

e sair formada. [Não tem como ser rápido?] Não, é um processo ali, o dinheiro é só para agora, a estabilidade financeira e correr atrás da faculdade.” Excerto de Josefa

Como podemos notar, ela comenta da faculdade enquanto um processo, não é possível comprar um diploma. Quando ela foi atrás do que é necessário para fazer a faculdade, descobriu que precisava terminar o Ensino Médio para obter a ficha 19 para poder se matricular e iniciar a faculdade. Dessa forma, Josefa reconhece a importância do dinheiro para garantia da estabilidade financeira para poder cursar a faculdade, como destacou na situação 2. Por isso, destacamos, mais uma vez, como pontua Skovsmose (2014), o *foreground* está relacionado à aprendizagem como uma ação, em que o estudante demonstra seu interesse ou desinteresse pela aprendizagem e que isto, por sua vez, está relacionado ao seu *foreground*. Ademais, não podemos falar de *foreground* sem conhecer o *background*, o que já foi vivido e quais as influências passadas vivenciadas pelos estudantes moldam suas ações futuras.

Questionamos o que ela, enquanto mãe, fala sobre os estudos com seus dois filhos e ela disserta que:

“Tem que estudar. Estudo, porque, nesse mundo que vivemos, temos que ter a base, porque, se não formos formados em nada, vai ficar o tempo todinho dentro de casa. Embora aqui não tenha emprego, mas, nos outros cantos, vai ter, fica mais fácil você com uma formação hoje em dia. Ela estuda aqui de tarde, Eu digo a ela: se esforce.” Excerto de Josefa

Assim, ela demonstra preocupação com seus filhos e os incentiva a se formarem, reconhecendo a importância de uma formação para facilitar na obtenção de emprego e conseguir viver dignamente.

No caso de Jurema, ela comenta logo de realizar seus sonhos e de seus filhos, assim notamos sua preocupação e notamos suas ações em prol seus filhos, assim seus *foregrounds* são de alteridade, em muitos momentos, de possibilidades, também quando falar de fazer o curso e abrir sua própria lanchonete, e também de fruição, como viajar, ter lazer, como podemos observar abaixo:

“A disso aí eu realizava os meus sonhos, dos meus filhos. Ia fazer o meu curso, ter logo minha própria lanchonete, meu restaurante, viajar. Realizar todos meus sonhos. [Que, no caso, seria, o que mais assim? Você falou sonhos, então quero saber de tudinho.] Dar uma vida melhor para meus filhos, colocar eles em uma escola particular, que o ensino é bem melhor e o futuro dos meus filhos, né? O sonho da minha filha é ser médica e realizar o sonho dela. [Ah, o sonho dela é isso?] Desde pequenininha que ela sonha isso. Aí ela sempre diz “mainha vou realizar seu sonho, que a senhora não realizou, vou realizar para a senhora e eu sei que a senhora vai ficar muito feliz”. [Que fofa, aproveitando, essa questão que você disse de abrir o restaurante e a lanchonete seria onde, seria aqui, em que lugar?] Ainda eu iria procurar um lugar, um ponto bom, né? E também não queria alugar, queria um ponto meu, próprio. [E no caso, também faria a reforma na casa?] Sim. [Iria continuar morando aqui no caso?] Não sei. [E viajar também, no caso, tem esse desejo?] Viajar para longe, se eu ganhasse na loteria, eu ia embora daqui. [Por que essa ideia de sair?] Porque eu acho melhor pra gente, aqui tudo que aqui é difícil, você tem que ter carro, tem que ter uma moto ou você tem que alugar. [No caso para se deslocar...] Pra se deslocar, ou você pega carona no ônibus, quando não tiver ônibus você paga moto táxi, um táxi para vir me buscar na minha casa é 25 reais, de ida e volta já é 50 reais, é dinheiro, fora as coisas que você vai resolver na rua ainda é gasto. E é pra Lagoa do Carro, porque se for para Carpina é 60 reais só pra ir pra Carpina, daqui os mais barato, os mais baratos, tem uns que não rodam por 60 reais. Muito caro, o custo de vida é alto, sem renda não tem condição.”

Excerto de Jurema

Jurema comenta sobre colocar seus filhos em uma escola particular, pois considera o ensino melhor, pois o sucateamento e a má fama da educação pública também é um projeto para desqualificar tal local e ensino, reconhecemos necessário melhorias e que esperamos que toda a sociedade lute e discuta em prol desse objetivo de ter uma educação pública de qualidade. No caso de Jurema, que seus filhos que também estudam na escola do campo, tenham uma educação do campo de qualidade e referenciada, de formação social, política, humana e crítica (Hage *et al.* 2022).

Outro ponto dos planos de uso de dinheiro por Jurema é a de ter um negócio próprio e que este será longe da comunidade, inclusive, ela comenta das dificuldades

em deslocamento e dos gastos relativos a isso. Assim ressaltamos, que embora ela seja agricultora, plante para a subsistência de sua família, seus *foregrounds* não são relacionados ao campo. Acreditamos que seja por conta de seu *background* em relação à escola, no qual como teve que interromper seus estudos na infância, pois era necessário se deslocar para a zona urbana, seu sonho de ser médica se desfez e o quanto um *foreground* arruinado pode deixar marcas fortes relativas ao lugar onde vive, notando como um lugar de difícil crescimento pessoal e profissional (Skovsmose, 2007).

Da mesma forma de Fátima e Josefa, questionamos a Jurema sobre os ensinamentos relacionados a Educação que ela talvez comente com seus filhos, dessa forma ela explica que:

“Tem que estudar e se esforçar, eu ajudo bastante, o que eu posso ensinar aos meus filhos. Incentivo eles bastante, por isso, eu digo a eles ‘eu não quero que vocês tenham a vida que eu tive, minha vida foi sofrida’. Não é fácil você trabalhar para esses pessoal, tem gente que é muito exigente, exige demais de você, exige muito e paga pouco, e acha que é o suficiente, aí tá pagando, então. [Então, você conversa para eles estudarem e ter uma vida melhor?] Uma vida melhor, se esforçar.” Excerto de Jurema

Dessa forma, notamos que Jurema enxerga a educação como importante e um caminho para uma vida melhor e deseja isso para seus filhos, e que eles não tenham que trabalhar para pessoas como ela já fez em casa de família, pois sua experiência ela observou que foi exigida demais e pagaram pouco por seu serviço. Assim, notamos que o que os pais vivem no campo e comentam com seus filhos foram e são influências para seus filhos, como aconteceu com nossos entrevistados e como eles mesmo fazem com seus filhos, ensinando que a vida do campo é uma vida dura, pois foram, e é a única que vida que conhecem.

José que também é do campo e trabalha em uma fazenda, demonstra interesse em mudar de profissão, como já pontuou ser muito difícil trabalhar no campo, mas que não quer sair da comunidade, seu *foreground* além de ter a casa toda mobiliada e abrir seu próprio negócio que ele já comentou de seu interesse, só não sabia o que exatamente e na situação do uso do dinheiro, como notamos em sua resposta abaixo, ele diz que é um mercado na comunidade:

“Investia [Em quê?] Um mercado. [Você ia abrir um mercado?] É. [O mercado você iria abrir onde?] Tentaria abrir aqui na comunidade mesmo, eu acho que daria certo. Um mercadinho. [Aqui mesmo?] Sim. [Massa, tem mais alguma coisa que você faria com esse dinheiro assim?] Se eu não tivesse realizado o sonho da casa, eu faria uma casa. [Você já realizou o sonho da casa?] Não, eu tô dizendo assim, se eu ganhasse depois de ganhar. [Então, sendo hoje, você faria a casa?] Sim. [Então, seria a casa, o mercado, tem mais?] Comprar um carro. Comprava os móveis e tudo.” Excerto de José

Assim, como José, Josefa e Antônia almejam ter uma casa. Manoel também expressa novamente na situação seu sonho de conquistar a casa, não só para si, mas também para seu primo, mostrando seu *foreground* relacionado também a alteridade, assim como a obtenção da moto e do carro para ser lazer seu e de sua família:

“Oxi, eu fazia muita coisa. Eu ia comprar logo a minha casa que é de lei. [E o que mais?] Oxi, comprar um bocado de coisas. Carro, moto. [Um carro também?] É. [Por que carro e moto?] Porque a moto só para o cara andar um rolezinho o cara sozinho, né? E o carro é para levar a família pra uma piscina, pra coisas assim. Aí bota um som na mala. [No caso da casa, você pensa em algo aqui na (nome da comunidade que reside) ou em outro lugar?] Em qualquer canto, menos aqui na (comunidade). [Por quê?] Oxi, essa (comunidade) não presta não. [Por que você tem essa visão assim?] Esses povo aqui fala demais. [Você não gosta daqui?] É pow, por mim já tinha ido embora daqui faz tempo. [Entendi, tem mais alguma coisa que você faria com esse dinheiro, fora a moto, o carro e a casa?] Eu acho que ia dar a casa ao meu primo também visse, tá precisando. [É aquele que morava contigo?] É. [Você ia dar a casa a ele?] Era. Ele tá morando com a mãe dele, mas ele é xingado demais pow na casa da mãe dele. [Então, você ver ele sofrendo e queria ajudar?] É, ajudar ele.” Excerto de Manoel

Mesmo Manoel tendo seus pais como agricultores, que inclusive vivem diretamente do que plantam, ele demonstra interesse em sair da comunidade, seja por se sentir invadido em sua privacidade ou pelo que seus pais já comentaram da

dificuldade da vida no campo. Assim, notamos que ele expressa o interesse de sair do campo e não viver na comunidade.

Severino, assim como Jurema e José, usaria para abrir seu comércio, além de ajudar outras pessoas, apresentando assim seu *foreground* enquanto alteridade:

“Olha, isso aí é uma coisa que eu não penso só pra mim. Eu sempre falo com minha avó, minha mãe, minha família, até que inimigo se eu tivesse eu ajudava. Primeiro, eu iria logo colocar meu comércio, e depois eu ia ajudar alguma pessoa que passasse necessidade, fome, criança, uma pessoa que não pode comprar um remédio, eu ia dar trocado bom, se a pessoa tem um casebre tentar dar uma casa, eu sempre digo assim a minha mãe, digo a minha avó, digo a qualquer pessoa.” Excerto de Severino

Questionamos a ele, se teria algo a mais que ele usaria este dinheiro e ele disserta:

“Eu também ia investir sabe em quê? Em negócio de futebol, eu ia. [Seria o que assim de futebol?] Eu ia fazer uma quadra, um society, porque no society, a gente tendo um society em uma terra da gente, aluga, aluga, pra eu um tempo no casarão, aí vai o que uma família, aí quer passar o sábado e o domingo, ou quer passar 15 dias.” Excerto de Severino

O interesse de Severino em futebol deve ser pelo seu tempo de infância e adolescência jogando na escola, na comunidade, e até já citou a oportunidade de fazer testes para tentar quem sabe uma carreira profissional na área. Questionamos o motivo de não ter citado a granja, que ele tanto comentou em seu plano futuro:

“Mas aí de todo jeito para eu ter a granja, eu teria que comprar, né? [É, mas você não comentou quando eu disse assim vai ter o dinheiro, o que você faria com ele, mas você não comentou da granja.] Porque assim eu disse que eu ia ter uma granja, de todo jeito eu ia ter que comprar uma granja. [Mas assim, por que não veio na cabeça logo quando falou assim, tem ideia do porquê assim?] Porque, no momento, uma hora a gente tava falando de futebol, uma hora de capoeira, num foi? [Foi] Mas tinha que comprar a granja.” Excerto de Severino

Ele afirma que teria que comprar a granja, mas não explicou o porquê de não ter citado ela, como podemos notar acima. Questionamos também a Severino, se ele costuma falar algo a seus filhos sobre estudos e ele responde:

“Vá para a escola aprender mais, para chegar, ao que nem eu não, que eu fiz não, de gazeir a aula para futebol. Hoje em dia, sem ler e sem escrever. Aí já reclamei, a mãe reclama também reclama de um lado, reclama do outro.”
Excerto de Severino

Dessa forma, vemos que ele e a mãe incentivam que seus filhos estudem, especialmente o filho que ficou em recuperação e sai das aulas para ir jogar futebol, pois quer que ele aprenda. Apresentamos um quadro síntese das respostas fornecidas pelos estudantes:

Quadro 10: Situação 3 – Sonhos

Estudantes	Foregrounds enquanto sonhos que foram mobilizados	Excertos
José	Fruição e oportunidade	“Investia [...] Um mercado. [...] Tentaria abrir aqui na comunidade mesmo, eu acho que daria certo. [...] Se eu não tivesse realizado o sonho da casa, eu faria uma casa. [...] Comprar um carro.” Excerto de José
Manoel	Fruição e alteridade	“[...] a minha casa. [...] Carro, moto. [...] Porque a moto só para o cara andar um rolezinho o cara sozinho, né? E o carro é para levar a família pra uma piscina, pra coisas assim. [...]” Excerto de Manoel
Maria	Fruição, alteridade e oportunidade	“Eu colocaria em uma conta, né? Para investir mais pra frente. [...] eu juntaria e pagaria a faculdade. [...] Ajudar a família. [...]” Excerto de Maria
Antônia	Fruição, alteridade e oportunidade	“Uma casa.. A loja da minha mãe. Abrir uma lojinha para meu pai também. [...] Meu curso também, né? [...]” Excerto de Antônia
Josefa	Necessidade, fruição e alteridade	“eu ia comprar uma casa, uma moto e um carro, e deixar o resto no banco se eu precisar de alguma coisa.[...]” Excerto de Josefa
Severino	Fruição, alteridade e oportunidade	“[...] colocar meu comércio, e depois eu ia ajudar alguma pessoa que passasse necessidade [...] Eu também ia investir sabe em quê? Em negócio de futebol, eu ia.” Excerto de Severino
Fátima	Necessidade, fruição e alteridade	“[...] ajeitava minha casa, compraria um carro. [...] Meus filhos são pequenos, eu guardava para eles no futuro deles. [...] Minha casa precisa de reforma, minha cozinha quando chove é goteira que só, tem muita goteira, tem que trocar as telhas, só a cozinha. Quando me mudei eu não ajeitei, quando eu terminar de pagar é que vou poder pensar em ajeitar. [...] Todo mundo sonha em ter um carro, né? Para carregar a família, para se divertir, ir para a casa de alguém, visitar familiar, ir todo mundo junto, que coubesse a família toda.” Excerto de Fátima
Jurema	Alteridade,	“Eu realizava os meus sonhos, dos meus filhos. Ia fazer o meu

	fruição e oportunidade	curso, ter logo minha própria lanchonete, meu restaurante, viajar. [...] Dar uma vida melhor para meus filhos, [...] Viajar para longe, se eu ganhasse na loteria, eu ia embora daqui.” Excerto de Jurema
--	------------------------	---

Fonte: Andrade (2024)

Portanto, as respostas obtidas dos estudantes entrevistados mostram muitos *foregrounds* relacionados à fruição, à possibilidade, à alteridade e à necessidade (Soares, 2022). Nenhum deles citou o uso de dinheiro para coisas supérfluas, falaram do que almejam, dos sonhos, desejos e anseios, para terem uma vida digna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como *backgrounds* e *foregrounds* influenciam jovens e adultos na tomada de decisões em situações financeiras, tendo como foco de análise, estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA Campo) de uma escola estadual no município de Lagoa do Carro, Pernambuco. Para isso, entrevistamos oito estudantes da EJA Campo, eixo 3 do Ensino Médio, buscando conhecê-los através de suas histórias de vida tanto do campo, quanto escolar e financeira, e também compreender suas percepções sobre Educação Financeira e como se relaciona suas tomadas de decisões financeiras com seus *backgrounds* e *foregrounds*.

Vale lembrar que os oito estudantes entrevistados são moradores do campo, porém nem todos desenvolvem atividades do campo. Quatro têm contato com o campo, como agricultores ou/e trabalham para fazendeiros, duas não trabalham, uma não trabalha no setor, mas seu marido pescador e um se encontra desempregado, porém seus pais são agricultores e vendem suas produções na feira. Destacamos que além dos trabalhos que desenvolvem, seja no campo ou não, parte da renda familiar de quatro estudantes é complementada pelo Bolsa Família, um programa social criado em 2003, para ajudar as famílias mais vulneráveis. Portanto, cabe ressaltar a importância dos programas sociais para cuidar de todos os brasileiros, em especial, os que estão em maior desvantagem social.

Destacamos também, que embora alguns estudantes sejam beneficiários do programa, eles expõem em seus *foregrounds* intenção de continuidade nos estudos, indo de encontro a alguns discursos propagados por frente políticas que a oferta de programas de assistencialismo por parte do governo necessariamente promove a acomodação das pessoas. Retomamos o que afirma Derzi (2014), de que possamos enxergar tais programas necessários para a garantia de direitos fundamentais, lutando para a isenção dos tributos para as famílias beneficiárias do programa, junto com políticas governamentais voltadas para educação e geração de empregos.

Em relação aos *backgrounds* e *foregrounds* dos estudantes, os motivos que os fizeram interromper os estudos, destacamos: gravidez, a falta de oferta da educação básica completa na escola do campo e falta de transporte público para deslocamento para as escolas urbanas, necessidade de trabalhar para sustentar a si e/ou sua família. Assim, ressaltamos a importância das leis, diretrizes e políticas públicas para

que as escolas do campo possam atender as demandas educacionais das comunidades camponesas. Pois, não basta apenas ofertar a educação, tem que garantir condições de acesso e permanência, para que seja de fato oferecida uma educação do campo de qualidade socialmente referenciada, de modo a atender as necessidades dos sujeitos do campo, como defendemos junto a Caldart (2012), Lima, Lima (2013, 2016), Silva (2017).

Ainda em relação aos *backgrounds* devemos citar que na maioria das famílias, houve sempre um incentivo aos estudos, ainda que alguns pais não tenham estudado, apenas uma estudante informou que não foi incentivada. Também vale ressaltar que o campo, ainda que tenha provido esses estudantes de alimento, é visto por três estudantes como lugar a se ir embora assim que puder, para poder melhorar de vida. Três estudantes, por sua vez, demonstram que consideram o campo como algo prazeroso e querem permanecer, mesmo que sua renda não seja essencialmente do campo, mas enxergam o campo como um lar, de laços afetivos e familiares fortes. Os demais não pontuaram em suas falas razões para ficar e nem para sair do campo. Observamos a conexão entre *background* e *foreground*, pois como cita Skovsmose (2014, p. 35) “o *background* da pessoa influencia seu *foreground*”, pois desses três estudantes que citam a saída do campo, dois deles desde criança ouviram que viver de agricultura é um trabalho árduo e penoso, enquanto o outro embora não tenha externado nada a respeito, comenta assim como os outros dois as dificuldades que é viver no campo.

A ação de voltar a estudar dos estudantes da EJA Campo perpassa pelos seus *foregrounds* que carregam os motivos que os fazem querer aprender, querer estudar, pois apresentam a sua intencionalidade educacional (Skovsmose, 2014), que inclui em sua maioria, a saída do campo, em busca de sonhos: como abrir uma lanchonete, loja de roupas, conquistar a casa própria e um emprego melhor. Como também, a necessidade de trabalhar fichado, sendo preciso a obtenção da ficha 19, que também é necessária para a entrada na faculdade, como é discutido por Josefa. Observa-se que os *foregrounds* estão em constante mudanças, sendo afetados por cada por pessoas, escola, momentos da vida.

Um exemplo é Jurema que sonhava em ser médica na infância, sem transporte e sem escola próxima a sua casa, este sonho é interrompido, mas anos depois retorna o desejo da carreira profissional, modificando-se, no entanto, para o ramo gastronômico. Podemos perceber que os *foregrounds* dos estudantes carregam

sonhos de uma vida digna para a família e para si, seja no campo ou fora dele, momentos de lazer, como passeios, piscina, praia; vestimentas como poder calçar o filho para a escola, um lar confortável e próprio para se viver e plantar, carro e/ou moto para deslocamento tanto de lazer quanto para necessidade.

Destacamos, que as projeções futuras dos estudantes e seus planos são todos voltados para obtenção de qualidade de vida, ainda realidade distante de grande parte dos brasileiros. Notamos que para três estudantes, os *foregrounds* não se relacionam a continuar no campo e investir lá. Atribuímos isso ao que ouviram de seus pais que o campo não dá futuro, como também através da própria vivência de prática apenas da agricultura de subsistência. Em acréscimo, temos as dificuldades enfrentadas com o deslocamento para resolver coisas que sejam importantes, já que a maioria dos serviços públicos e privados se encontram no centro das cidades e o que foi vivenciado na infância, de ter que parar de estudar pela falta de escolas na comunidade que atendessem toda a educação básica e a falta de transporte público para estudarem nas escolas urbanas.

Ademais, a necessidade de trabalhar para se sustentar ou/e contribuir com o sustento da família também foi uma realidade. Tudo isso, foram fatores que geraram um certo desconforto na vida do campo, contribuindo para que os estudantes enxergassem o campo como um lugar limitado e de atraso, como comentam Lima, Lima (2013). Dessa forma, escutamos os sonhos de alguns estudantes de sair do campo para buscar uma vida melhor e isso está agregado com a ideia de morar nos centros urbanos, tanto pela oportunidade de estudos para o ensino superior como para conseguir emprego. Assim, podemos notar como os mecanismos de exclusão funcionam e como são experimentados por aqueles que são afetados, neste caso, os sujeitos do campo que se encontram em uma posição de fronteira, no qual vivem o dilema entre o que lhe foram e é ofertado e o que querem se tornar (Skovsmose *et al.* 2012).

Em relação às percepções sobre Educação Financeira dos estudantes, notamos que a maioria desconhece ou ouviu falar por alto, através do patrão, internet ou televisão. Apenas três estudantes conseguiram dissertar sobre o tema, relacionando com a questão do gerenciamento da renda familiar e pessoal, para que possam fazer melhores escolhas, economizar e não gastar mais do que ganham. Notamos que esse modo de compreender a temática limita-se à Educação Financeira individual, cuja responsabilidade de suas finanças está a cargo de si próprio, sem a

análise do sistema econômico brasileiro e do salário-mínimo que não supre as necessidades de qualidade de vida, sendo suficiente apenas para sobreviver.

Constatamos que, mesmo após 14 anos da implementação da ENEF e, desde 2017, da inclusão da Educação Financeira nos currículos como tema integrador e transversal, os estudantes da EJA Campo desconhecem a temática, com a maioria não conseguindo formular um pensamento sobre o assunto e aqueles poucos que a descrevem, o fazem numa perspectiva individualista, que também faz parte da EF, mas não abrange seu todo. Assim, quando um professor fala sobre a situação financeira dos brasileiros, quando os pais falam de não desperdiçar comida, os estudantes não enxergam tais falas como se abordando a EF, como economia doméstica, consumo responsável e sustentabilidade.

A não percepção de Educação Financeira nessas situações cotidianas nos leva a refletir não apenas que a temática não tem sido abordada nas escolas, mas também que muitas análises que são realizadas pelos estudantes de forma superficial precisariam ser mais aprofundadas, inseridas no contexto social, político e econômico dos mesmos, para que pudessem deixar de ser meros reprodutores de uma realidade, desenvolver o pensamento crítico e atuarem na transformação dessa realidade (Freire, 1996). Assim, evidenciamos a importância da escola para disseminar caminhos e possibilidades, como acesso ao ensino superior por vias públicas ou/e bolsas de estudos, para que os estudantes possam ter conhecimento de oportunidades e fazer escolhas embasadas não apenas em sua realidade, mas em tudo que pode ser alcançado, se for de seu interesse. Além disso, destacamos o papel da escola no desenvolvimento de uma Educação Financeira que se paute no que os estudantes do campo pensam, almejam e devem saber para se emponderarem diante da comunidade e da sociedade em que vivem. Para que passem a enxergar o campo como um lugar para se viver, que não seja apenas um viver pelo local, mas ver o campo como um lar que garante uma qualidade de vida, uma educação socialmente referenciada e crítica, de modo que possam compreender seus direitos e lutar por eles, por exemplo, políticas públicas que ajudem o pequeno produtor do campo, como os programas PAA e o Pnae.

A partir das falas dos entrevistados do que gostariam que fosse trabalhado de EF, notamos temáticas de produtos financeiros, orçamento e planejamento familiar e pessoal, como importantes para a formação deles e da comunidade (Chiarello, 2014; Cruz, 2021; Santos, 2017). Acrescentamos a sustentabilidade, o consumo

responsável e o consumismo. Da parte de produtos financeiros, além de entender como funciona cada produto, julgamos importante, compreender como está estruturado o nosso sistema econômico, para perceber que o endividamento não é em sua maioria por falta de um controle financeiro, e sim, fruto da desigualdade social que assola nosso país, refletindo sobre a terra, como foi dividida e a luta antiga e atual sobre a reforma agrária, tema imprescindível para toda uma sociedade, especialmente para quem vive no campo e do campo.

Sobre as primeiras atitudes e relação com a vida financeira pessoal e de seu lar, notamos escolhas relacionadas a necessidade, fruição, oportunidade e alteridade (Soares, 2022). Necessidade e alteridade ao comprar guarda-roupa para a mãe como citado por Fátima, fruição como comprar roupas e acessórios comentado por Jurema, entre outros exemplos. Então, desde sempre estes estudantes viviam e vivem lidando com o dinheiro, como utilizar e onde utilizar. Com isso, tivemos a oportunidade de saber por eles, que tentam não se endividar e não comprar via crédito, porém é difícil, tendo em vista que o salário-mínimo recebido com a complementação do bolsa família, às vezes não dá conta de suprir todas as necessidades familiares. De tal forma, que Lima e Mazzi (2021) ao discutir sobre salário-mínimo, declaram que segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sociais - DIEESE, o salário mínimo deveria ser suficiente para garantir uma qualidade de vida.

Isto é importante de ser destacado, pois nas três situações de Educação Financeira propostas aos entrevistados relativas ao uso do dinheiro, consumo e planejamento foi possível constatar que a situação de aquisição de uma motocicleta é uma realidade vivenciada pelos estudantes do campo, devido a necessidade de deslocamento, e que a maioria das tomadas de decisões referem-se a comprar à vista, em função do desconto possibilitado. Todavia os estudantes reconhecem a dificuldade em possuir tal quantia para adquirir a motocicleta à vista, sendo o caminho possível por linhas de crédito, seja financiamento ou consórcio.

Um exemplo que chamou a atenção foi o de Fátima, que por não ter dinheiro e seu filho precisando urgentemente de um calçado para ir a escola, fez um crediário em uma loja para poder adquirir o produto. Este fato mostra a importância do planejamento financeiro envolvendo a necessidade versus os recursos disponíveis versus ganho provável é importante de ser realizada, porque se comprar à vista pode ser em algumas circunstâncias vantajoso, o crediário pode ser o caminho para

aumento da renda advinda de uma benfeitoria adquirida (seja o transporte, um maquinário, ferramenta, etc), sendo esta opção necessária para ganhos posteriores.

A segunda situação demonstra que embora os estudantes tenham planos, caminhos que pretendem trilhar, alguns tem dificuldade em saber como fazer para realizar o que almejam, enquanto outros descobrem o que é necessário e correm atrás. Um exemplo, foi Josefa que almeja ser professora, ao procurar a faculdade descobriu que era necessário concluir o ensino médio, então ela reconhece a necessidade de conquistar a ficha 19 e ter dinheiro para pagar a faculdade, além da motocicleta para poder se deslocar para a faculdade. Assim, podemos notar que todas as tomadas de decisão conectam *backgrounds* e *foregrounds*, sendo este segundo, volátil, refletindo cada momento de vida.

O maior exemplo disso, é a terceira situação, pois as tomadas de decisão dos entrevistados estavam relacionadas aos *foregrounds*, como sonhos de alteridade, fruição, necessidade e possibilidade. Alteridade ao pensar nos filhos, no primo, nos pais; fruição como o carro e a motocicleta para deslocamento e poder passear com a família, e isto, relaciona com a necessidade de terminar a casa que tem goteira e falta móveis, a conquista de uma casa própria; e possibilidade ao querer se profissionalizar, como empilhador, ou cursar gastronomia, pedagogia, enfermagem. Todas essas escolhas demonstram o desejo de ter uma vida com mais qualidade, com o básico que no Brasil, infelizmente, não é de acesso para toda a população.

Portanto, podemos notar que as tomadas de decisões realizadas pelos estudantes estão relacionadas aos seus *backgrounds* e *foregrounds*, como a noção de não desperdiçar, ter controle para não se endividar, optar por aquilo que necessita, que pode proporcionar uma mudança, como uma profissionalização, seja por meio da faculdade ou curso técnico. E que por vezes, os *foregrounds* possuem pesos diferentes. Fátima é um exemplo disso. Embora tivesse comentado sobre o curso de enfermagem como um dos seus planos futuros, ao chegar na terceira situação, ela lembrou de outras coisas que necessitava de forma mais imediata, como resolver a goteira de casa. E assim, notamos que os *backgrounds* são enraizados e não podem ser modificados, só reinterpretados, mas os *foregrounds* mudam e se moldam conforme cada fase da vida, são os propulsores de nossas ações, inclusive ações de estudo, pois nenhum destes estudantes estariam no último ano da EJA Campo, se não fossem seus *foregrounds* para impulsioná-los.

Com base no que discutimos, o presente estudo permitiu um avanço ao preencher a lacuna encontrada no banco de teses e dissertações da CAPES, no que diz respeito à ausência de pesquisas sobre Educação Financeira no âmbito da Educação de Jovens e Adultos do Campo. Progredimos também, nas temáticas de Educação Financeira, reconhecendo a importância de trazer a reflexão sobre a reforma agrária para o contexto de Educação Financeira do Campo, para que seja uma construção para ser desenvolvida em parceria com os sujeitos do campo, suprimindo e atendendo às suas necessidades.

Para estudos futuros, é importante desenvolver uma proposta curricular de Educação Financeira que não seja para o campo e nem no campo, mas que seja uma Educação Financeira do Campo, pensada e produzida em parceria com tais sujeitos, modificando e adaptando a cada comunidade, de modo a valorizar a identidade cultural ali presente. E para além das pesquisas com os estudantes, fazer entrevistas com os professores para buscar informações se a Educação Financeira é abordada nas aulas e como é abordada através de suas percepções. Enfim, destacamos a importância de sempre respeitar o lugar de fala e de direito dos sujeitos do campo, para que eles possam se empoderar e fortalecer a luta por uma educação do campo que valorize a identidade camponesa e seus saberes.

Meu foreground

Conheci histórias marcadas por dores, sonhos e dificuldades

Ouvi de tudo. Cada dor, um calo, cada luta, uma vitória
cada empecilho, uma garra, cada choro, um sorriso.

Entendi que sonhos não são apenas de consumo
sonhos às vezes é com o básico que não é vivido.

É com um pão melhor, um lazer que não tem

É um calçado para usar, uma casa confortável para viver

É com o básico que o Brasil não oferta.

E ainda querem me fazer acreditar na meritocracia

“quem não consegue é porque não quer”.

Não nego que tem que ter força de vontade,
mas, determinação e persistência

é uma coisa diferente de se matar e ter um burnout para satisfazer a cobrança do capitalismo neoliberal.

Sonho com um mundo melhor, um Brasil para todos
Uma Educação Financeira para além do dinheiro,
Uma Educação Financeira que se preocupa com a vida com o meio ambiente, com o social, com os sonhos.
Uma Educação Financeira para além do individual
Um coletivo de força, garra e determinação
para que viver não seja sinônimo de sobreviver.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. R. G. S. **Estudos para alocação ótima de um sistema de reservatório em série e em paralelo, para usos e objetivos múltiplos, na Bacia do Rio Capibaribe, PE.** 2006. Tese (Doutorado em Recursos Naturais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2006.

ANDRADE, D. M; SELVA, A. C. V. Diálogo entre Educação Financeira e Educação do Campo: o que dizem os foregrounds e backgrounds de jovens e adultos do Campo? *In*: Kistemann Junior, M. A. GIORDANO, C. C. (org.) **Educação Financeira: olhares, incertezas e possibilidades.** 1. ed. v. 4. São Paulo: Akademy, 2024, p. 43-56.

ANTONANGELO, A. R. F. **Economia doméstica na Educação de Jovens e Adultos.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

ARAÚJO, M. N. R. de. Educação de Jovens e Adultos (EJA). *In*: CALDART, R. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 252-259.

ARAÚJO, N. C. F. **Conflitos ambientais tendo como objetivo o uso da água de reservatório.** 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** 1. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

ASSIS, A. M. R. B. de; SANTOS, L. T. B. dos; OLIVEIRA, A. dos A; PESSOA, C. A. dos S. Reflexões sobre Educação Financeira escolar: o que é discutido em cursos de formação de professores dos anos iniciais e como ocorre na prática?. **EM TEIA - Revista De Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, PE, v. 12, n. 2, 2021.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo.** 2. ed. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIOTTO FILHO, D. **Quem não sonhou em ser um jogador de futebol? Trabalho com projetos para reelaborar foregrounds.** 2015. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827 – primeira parte. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional 1878, p. 71, 1827. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução. **Resolução n. 02 de 28 de abril de 2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 7.397, de 22 de dezembro de 2010**. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 22 dez. 2010a.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 5 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 nov. 2010b.

BRASIL: **Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira**, Brasília, 2010c. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf>. Acesso: 22 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2015.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p.115-119, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020.** Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira - FBEF. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2. 9 jun. 2020a.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.292, de 2020.** Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para estabelecer percentual mínimo para a aquisição de leite sob a forma fluida com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), conforme específica; e dá outras providências. [Em 8 mar. 2022, na Comissão de Assuntos Econômicos (CAE); distribuído ao Senador Jacques Wagner, para emitir relatório], 2020b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1903721&filename=PL%203292/2020>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CAMPOS, M. B. **Educação Financeira na Matemática do Ensino Fundamental: uma análise da Produção de Significados**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

CARDOSO, R. N. **Educação Financeira para Jovens e Adultos: uma aplicação utilizando dispositivos móveis**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino e suas Tecnologias), Instituto Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2021.

CHAGAS, M. A. N. **Qual é o seu “cafezinho?” a inclusão social de alunos da EJA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2019.

CHIAPPETTA, S. K. S. **Etnomatemática como aporte para o ensino de Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Estadual de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2018.

CHIARELLO, A. P. R. **Educação Financeira Crítica: novos desafios na formação continuada de professores**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2014.

CNC (Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo). **Consumidores estão se endividando mais em carnês e cartões de loja**. Rio de Janeiro, p. 1-3, 2022. Disponível em: <<https://fecomercio-es.com.br/wp-content/uploads/2024/03/08anailise-peic-cnc-agosto-2022.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CRUZ, P. H. C. A. da. Educação Financeira e Ambiental: uma conversa possível e necessária. *In*: BARONI, A. K. C; HARTMANN, A. L. B; CARVALHO, C. C. S. de. (org). **Uma Abordagem Crítica da Educação Financeira na Formação do Professor de Matemática**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. p. 97-115.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. 5. ed. São Paulo: Ática, 1990.

DERZI, M. de. A. Machado. Guerra fiscal, Bolsa Família e Silêncio (Relações, efeitos e regressividade). **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, Distrito Federal, n. 108, v. 16, p. 39-64, 2014.

DINIZ, L. F. M; SCHIAVON, B. K; OLIVEIRA, R.G. **Julgamento e Tomada de Decisão**. 1. ed. São Paulo: Pearson, 2018

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

FLORÊNCIO, J. M. **Educação ambiental formal no ensino médio para gestão de recursos hídricos: o caso do reservatório Carpina**. 2018. Dissertação (Mestrado em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. Rumos da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M.; FREITAS, H. (Org.) **Educação do Campo**. Brasília: Em aberto, 2011. v. 24, n. 85, p.35-49.

FREITAS, M. F. Q. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar**, Curitiba, PR, n. 29, p. 47-62, 2007.

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

HAGE, S. A. M; SILVA, H. do. S. de. A; LIMA, I. M. da. S; SOUZA, D. D. L. de. Políticas de educação do campo em um cenário de desmonte das conquistas dos movimentos. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 35, n. 113, p. 188-205, 2022.

HARTMANN, A. L. B; MALTEMPI, M. V. A abordagem da Educação Financeira na Educação Básica sob o ponto de vista de docentes formadores de futuros professores de Matemática. **EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, PE, v. 12, n. 2, 2021.

HURTADO, A. P. G. **Educação Financeira**: Material Didático para Educação de Jovens e Adultos. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Lagoa do Carro - Panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/lagoa-do-carro/panorama>>. Acesso em: 17 fev. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022 : alfabetização - resultados do universo**. Rio de Janeiro, IBGE, 2022b. Disponível: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=73108>> acesso 12 jul. 2024.

IPEA. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Receita Pública. Quem paga e como se gasta no Brasil. Comunicado da Presidência. n. 22, 2009.

KISTEMANN JUNIOR, M. A. **Sobre a produção de significados e tomada de decisão de indivíduos-consumidores**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

LIMA, A. S; LIMA, I. M. da. S. Educação Matemática e Educação do Campo: desafios e possibilidades de uma articulação. **EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, PE, v. 4, n. 3, 2013.

LIMA, A. S. de; LIMA, I. M. da. S. Os conteúdos matemáticos e as realidades dos alunos camponeses: Que articulações são realizadas pelos professores que atuam em escolas do campo? **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, MT, v. 9, n. 19, 2016.

LIMA, A. de. S; MAZZI, L. C. Salário-mínimo, orçamento pessoal, sobrevivência e dignidade. *In*: BARONI, A. K. C; HARTMANN, A. L. B; CARVALHO, C. C. S. de. (org). **Uma Abordagem Crítica da Educação Financeira na Formação do Professor de Matemática**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. p. 97-115.

LIMA, I. M. da. S; HAGE, S. A. M; SOUZA, D. D. L. de. O legado de Paulo Freire em marcha na Educação e na Escola do Campo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 16, p.1-17, 2021.

MELO, D. P; VIEIRA, G. S; AZEVEDO, S. S; PESSOA, C. A. dos S. Diálogos entre Educação Financeira Escolar e as diferentes áreas do conhecimento na BNCC do Ensino Fundamental. **EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, PE, v. 12, n. 2, 2021.

MUNIZ, C. M. O. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) e saberes matemáticos sob a perspectiva da Educação Financeira Escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino das Ciências), Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2018.

MUNIZ, I; JURKIEWICZ, S. Educação Econômico – Financeira: uma nova perspectiva para o Ensino Médio. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - CIBEM, 7, 2013, Montevideo, **Anais do VII CIBEM**. Montevideo, , 2013, [s.n.].

NASCIMENTO, W. G. **Educação Financeira de Jovens e Adultos**: vivências no instituto federal de Goiás (IFG). 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2020.

OLIVEIRA, I. B. As interfaces educação popular e EJA: exigências de formação para a prática com esses grupos sociais. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 33, n. 2, p. 104-110, 2010.

OCDE (Organização para Desenvolvimento Econômico). **Improving Financial Literacy. Analysis of Issues and Policies**. Paris, 2005.

OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Nossa história**. OCDE, 2024. Disponível em: <<https://www.oecd.org/60-years/timeline/>>. Acesso em: 18 de junho de 2024.

PERNAMBUCO. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a oferta da Educação de Jovens e Adultos e Idosos**. Recife, Secretária de Educação de Pernambuco, 2016.

PESSOA, C. A. dos. S. Educação Financeira: O que tem sido produzido em mestrados e doutorados defendidos entre 2013 e 2016 no Brasil? *In*: CARVALHÊDO, J; CARVALHO, M. V; ARAÚJO, F. (org.) **Produção de conhecimentos na Pós-Graduação em educação no nordeste do Brasil: realidades e possibilidades**. 1. ed. Teresina: EDUPI, 2016.

PESSOA, C. A. dos. S; MUNIZ, I; KISTEMANN JR, M. A. Cenários sobre Educação Financeira Escolar: entrelaçamentos entre a pesquisa, o currículo e a sala de aula de matemática. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, PE, v. 9, n. 1, 2018.

PIZZOLATTO, C; PONTAROLO, E; BERNARTT, M. L. A educação matemática crítica na formação do cidadão para uma emancipação social. **Revista de Educação, Ciências e Cultura**, Canoas, RS, v. 25, n. 1, 2020.

PUNTEL, E. **UEPS para a investigação da Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 295-301.

RIBEIRO, M. Emancipação versus cidadania. *In*: CALDART, R. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 301-306.

RODRIGUES, M. U.; SILVA, J. M. N.; RODRIGUES, R. S. S. Estado da Arte de Dissertações e Teses no Brasil sobre Educação Financeira e/ou Matemática

Financeira no período de 2000 a 2020. **EM TEIA - Revista De Educação Matemática E Tecnológica Iberoamericana**, Recife, PE, v. 12, n. 2, 2021.

ROSSETTO, J. C. **Educação Financeira Crítica: a gestão do orçamento familiar por meio de uma prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas), Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2019.

SANTOS, D. Q. **Educação Financeira de Jovens e Adultos: uma proposta de intervenção a partir da base nacional comum curricular**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019.

SANTOS, L. R. A. **Educação Financeira Escolar na EJA: discutindo a organização orçamentária e a gestão de pequenos negócios informais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

SANTOS, L. T. B. dos. **Educação Financeira em Livros Didáticos de Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental: quais as atividades sugeridas nos livros dos alunos e as orientações presentes nos manuais dos professores?**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica), Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2017.

SANTOS, L. T. B. dos; PESSOA, C. A. dos S. **Temáticas de Educação Financeira Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: como são apresentadas em livros didáticos de matemática?. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, SC, v. 13, n. 2, 2020. p. 191-213

SEIXAS, G. S. **Significados Externalizados por alunos da EJA frente à resolução de questões sobre o tema Educação Financeira**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física), Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

SERASA EXPERIAN. **Indicador Serasa Experian de Demanda do Consumidor por Crédito**. 2024. Disponível em: <<https://cdn.builder.io/o/assets%2Fb212bb18f00a40869a6cd42f77cbeefc%2F280ce573953c43a18c32a18556029a3f?alt=media&token=d2eba876-afab-40ad-a051-854f60694501&apiKey=b212bb18f00a40869a6cd42f77cbeefc>>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SILVA, A. D. P; PESSOA, C. A. dos S; CARVALHO, L. M. T. L, de. **Panorama da Educação Financeira Escolar em documentos oficiais. Tangram – Revista de Educação Matemática**, Dourados, MS, v. 1, n. 4, p. 66-86, 2018.

SILVA, A; POWELL, A. Um Programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica. *In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. 2013, Curitiba, **Anais do XI ENEM**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 1-17.

SILVA, F. G; SANTOS, L. T. B. dos; PESSOA, C. A. dos S. Educação Financeira: um estudo dos livros dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental no âmbito da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, MT, v. 13, n. 33, 2020.

SILVA, I. T. **Programa de Educação Financeira nas escolas de Ensino Médio: uma análise dos materiais propostos e sua relação com a matemática**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, I. T; SELVA, A. C. V. As Orientações do Livro do Professor Contribuem para Potencializar Cenários para Investigação na Sala de Aula? Uma Análise do Material Didático do Programa Nacional de Educação Financeira nas Escolas – Ensino Médio à Luz da Educação Matemática Crítica. **RECEBEM – Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, Cascavel, PR, v. 3. n. 2, p. 333-354, 2019.

SILVA, J. P. **Ensino de função afim em turmas de EJA Campo Ensino Médio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

SILVA, M. M. F. **Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos: o livro didático, as concepções de professores e o planejamento de suas práticas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SILVEIRA, D; CÓRDOVA, F. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Da UFRGS, 2009.

SOUSA, C. R. de. O. GOMES, K. R. O. SILVA, K. C. de. O. MASCARENHAS, M. D. M. RODRIGUES, M. T. P. ANDRADE, J. X. LEAL, M. A. B. F. Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez. 2. ed. n. 26. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2018, p. 160-169.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.

SKOVSMOSE, O. **Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, O; SCANDIUZZI, P. P; VALERO, P; ALRØ, H. A Aprendizagem Matemática em uma Posição de Fronteira: foregrounds e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. **BOLEMA**, Rio Claro , SP, v. 26, n.42A, p. 231-260, 2012.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à Educação Matemática Crítica**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.

SOARES, D. A. **Sonhos de Adolescentes em Desvantagem Social: vida, escola e educação matemática.** 2022. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de Educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 32, n. 4. p. 251-268, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, W. F. A **Etnomatemática como um aporte epistemológico na Educação de Jovens e Adultos: um estudo no âmbito do comércio ambulante.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2020.

VIEIRA, G. S. **Educação Financeira e tomada de decisão: significados produzidos por estudantes do 5º ano do ensino fundamental.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

WELCH, C. A. Conflitos no Campo. *In*: CALDART, R. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** 1. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 143-151.

XISTO, L. P. **Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA): buscando uma visão empreendedora para estudantes adultos no município de Irupi - ES.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Parte 1: Apresentação informal da pesquisadora e da pesquisa, e caracterização do *background* e *foreground* de cada estudante.

Tópico 1 – Vida

Objetivo: conhecer o entrevistado, buscando entender a sua história de vida, sua estrutura familiar e as atividades produtivas que desenvolve.

- Me conte sobre você? (nome, idade, estado civil, religião, profissão, atividades produtivas desenvolvidas e como é desenvolvida);
- Como é sua família? (estrutura familiar, descrição dos membros, profissão/ocupação, situação econômica, fonte de renda, a relação com eles);
- Como foi sua infância? (lembranças boas ou não boas, como era a estrutura familiar e suas relações, profissões dos membros, situação econômica, fonte de renda, atividades produtivas que eram desenvolvidas);
- Como foi sua adolescência? (lembranças boas e não boas, e alguma alteração das informações da infância);
- Como está a vida hoje? (desafios, dificuldades, esperanças, motivações relacionada a escola e as atividades produtivas);
- Você lembra quais eram seus planos para o futuro na infância e na adolescência? (saber o que ele sonhava se eram mobilizados por fruição, oportunidade, alteridade e necessidade).

Tópico 2 - Escola

Objetivo: conhecer a história de vida escolar e sua relação com a escola ao longo da reta final de escolarização, e seus planos para o futuro.

- Quando você começou a estudar? (nome da escola, localização, tamanho, estrutura, professores, atividades, etc);
- Como era sua relação com a escola na primeira vez? (relação com os professores, com os colegas, com as aulas, com as atividades escolares,

se existia e como era a relação das atividades escolares com as atividades produtivas);

- Como era a relação dos seus pais com a escola? (relação com os professores, como eles enxergavam a educação e seu papel na formação escolar do(a) filho(a), saber a escolarização dos pais);
- E hoje, como é sua relação com a escola? (relação com os professores, colegas, aulas, atividades escolares e as produtivas desenvolvidas na escola e no campo, o que enxerga do papel da educação);
- O que te moveu a estudar na EJA? (motivações, esperanças, injustiças, dificuldades);
- Como você se imagina no futuro? (saber os planos para o futuro, a razão deles e como realizar).

Tópico 3 – Educação Financeira

Objetivo: conhecer as percepções de EF que esses estudantes possuem e temáticas que possam surgir.

- Você já ouviu falar sobre Educação Financeira? (saber onde foi falado, quem falou e o que foi falado)
- O que você sabe sobre Educação Financeira?
- Você busca alguma informação financeira? (saber como e onde procura)
- A escola fala sobre Educação Financeira? (como é falado, abordado e trabalhado)
- Acha importante que a Educação Financeira seja trabalhada na escola? Por quê?
- Como e o que a escola deve abordar a Educação Financeira?
- Você acha que a Educação Financeira é importante para sua atividade produtiva?

Objetivo: conhecer as vivências passadas (os *backgrounds*) com relação a Educação Financeira.

- Seus pais falavam sobre a situação financeira da casa? (o que era falado e como era falado)
- Quando foi que você recebeu/ganhou seu primeiro dinheiro e o que você fez com ele?

- Como você vem lidando com a sua situação financeira? (experiências e dificuldades)

Objetivo: conhecer as perspectivas futuras (os *foregrounds*) desse estudante com relação a Educação Financeira.

- Como você imagina sua situação financeira no futuro?
- Você tem algum plano para o futuro? (exemplos: fazer uma viagem, um curso, comprar uma casa própria, uma moto, aumentar a produção do campo, construir um poço, etc.)
- Como você pretende realizar esse plano?

Parte 2 - Situações de Educação Financeira sobre Tomada de Decisão

Objetivo: analisar como os estudantes tomam decisões diante de situações de Educação Financeira (caracterizamos situações de EF como situações econômicas relativas ao consumo, finança, ao uso do dinheiro e a necessidade/desejo).

Situação 1

Imagine que você necessita comprar uma moto para deslocamento de produtos para serem vendidos na feira:

- Você pode comprar a moto por meio de prestações
- Você pode adquirir a moto à vista.
- Qual decisão você tomaria? Por que você tomaria essa decisão?
- Tem alguma coisa que você deseja/necessita adquirir ou vivenciar? (comprar algo, viajar, seguir determinadas carreiras profissionais, coisas relacionadas ao prazer em ter ou fazer)

Objetivo: quando você necessita/deseja comprar um produto mais caro ou quando quer conhecer e vivenciar outros lugares, como essa pessoa procede. Sonhos como fruição.

Situação 2

Imagine que você deseja realizar um curso para melhorar sua produtividade das atividades camponesas que você desenvolve (dizer a que ele desenvolve, exemplo,

pescaria). Qual decisão você tomaria para conseguir fazer este curso? Quais investimentos você faria nas atividades produtivas?

Objetivo: mobilizar sonhos como oportunidade.

Situação 3

Imagine que você jogou na loteria e ganhou um valor considerável. O que você faria com este dinheiro?

Objetivo: analisar quais tipos de sonhos são mobilizados. (sonhos como necessidade, como alteridade, como fruição ou oportunidade)