

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

FRANCISCO DE SOUSA ROBERTO JUNIOR

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

São Paulo
Março/2025

FRANCISCO DE SOUSA ROBERTO JUNIOR

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre(a) em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez.

Área de Concentração: Educação e Trabalho

Linha de Pesquisa: Formação do Formador

Projeto de Pesquisa: Saberes e Trabalho Docente

São Paulo

Março/2025

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS - CRB8-10879

R642e Roberto Junior, Francisco de Sousa
Educação profissional e desenvolvimento profissional docente: os desafios para a formação docente em educação financeira na aprendizagem profissional / Francisco de Sousa Roberto Junior. – São Paulo: CPS, 2025.
120 f. : il.

Orientador: Profº. Dr. Rodrigo Avella Ramirez
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2025.

1. Educação profissional. 2. Desenvolvimento profissional docente. 3. Comunidade de aprendizagem. 4. Educação financeira. 5. Jovem aprendiz. I. Ramirez, Rodrigo Avella. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

FRANCISCO DE SOUSA ROBERTO JUNIOR

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA
APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO AVELLA RAMIREZ**
Data: 03/04/2025 15:24:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez

Orientador - CEETEPS

Documento assinado digitalmente
 **CRISTIANE AZEVEDO DOS SANTOS PESSOA**
Data: 02/04/2025 09:44:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cristiane Azevedo dos Santos Pessoa (externo)

Examinadora Externa - UFPE

Documento assinado digitalmente
 **ROSALIA MARIA NETTO PRADOS**
Data: 03/04/2025 15:10:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados (interno)

Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 25 de março de 2025

Dedico a todos profissionais da educação, que
promovem a emancipação do povo brasileiro.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente ao meu estimado orientador Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez, que com muita generosidade compartilhou sua sabedoria e me guiou pelos caminhos profundos da educação.

Aos Doutores e Doutoradas do programa de pós-graduação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, por promoverem uma reflexão crítica e profunda sobre os alicerces da nossa educação profissional.

Aos colegas de estudo dos quais compartilhamos muitos saberes ao longo desta jornada.

Aos meus colegas de profissão que compartilharam comigo suas experiências profissionais e os seus desafios, dando uma enorme contribuição para a reflexão da prática docente.

E a minha família, que me encorajou e me deu o suporte necessário para me enveredar nos caminhos da pesquisa acadêmica.

A educação financeira não pode ser apenas uma ferramenta para a formação do indivíduo-consumidor; deve ser um instrumento para a emancipação cidadã e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

(Kistemann Jr, Economização, capital humano e literacia financeira na ótica instrumental da OCDE e da ENEF)

RESUMO

ROBERTO JR, F. S. **Educação profissional e desenvolvimento profissional docente: os desafios para a formação docente em educação financeira em um programa de aprendizagem profissional** 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2024.

Este trabalho é parte de pesquisa desenvolvida no projeto Saberes e Trabalho Docente, da linha de pesquisa Formação do Formador, no programa de mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, cuja área de concentração é Educação e Trabalho. No Brasil o nível de endividamento e inadimplência é alto, segundo dados da Confederação Nacional do Comércio (CNC) quase 80% da população brasileira tem alguma dívida e aproximadamente 30% estão em atraso (CNC, 2024). Em 2023, cerca de 550 mil jovens em início da carreira profissional, passaram pelos Programas de Aprendizagem Profissional (Programa Jovem Aprendiz) e desde 2021 a Educação Financeira faz parte do currículo do programa. Entretanto muitos docentes não tiveram em sua formação inicial nenhum conteúdo sobre a Educação Financeira, e são poucos que procuram alguma capacitação para lecionar conteúdos básicos da Educação Financeira. Autores como Imbernón, Shulman, Crecci e Fiorentini ressaltam a importância do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e tendo como uma das alternativas para o DPD as comunidades de aprendizagem. Autores como Shulman, Cochran-Smith, Lytle, Fiorentini e Crecci defendem que as comunidades de aprendizagem criam um ambiente dinâmico e frutífero para o DPD. Portanto, o presente trabalho tem por objetivo identificar os desafios enfrentados por docentes, que atuam em um Programa de Aprendizagem Profissional, para o ensino da Educação Financeira em uma instituição privada. A metodologia usada é uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, que utilizará como métodos de coleta de dados: (i) revisão bibliográfica de literatura específica sobre o tema; (ii) análise documental de documentos institucionais e legislação; (iii) pesquisa de campo; e (iv) análise temática. Como produto da presente dissertação, apresenta-se uma proposta de formação continuada e implementação de comunidades de aprendizagem para a formação dos docentes que atuam com jovens aprendizes, em Educação Financeira – público-alvo da presente pesquisa.

Palavras-chave: Educação Profissional. Desenvolvimento Profissional Docente. Comunidades de Aprendizagem. Educação Financeira. Jovem Aprendiz.

ABSTRACT

This work is part of a research project developed within the Knowledge and Teaching Work initiative, under the research line Teacher Training, in the Master's Program in Management and Development of Professional Education, with a concentration in Education and Work. In Brazil, the level of debt and default is high. According to data from the National Confederation of Commerce (CNC), nearly 80% of the Brazilian population has some form of debt, and approximately 30% are in arrears (CNC, 2024). In 2023, around 550,000 young people at the beginning of their professional careers participated in the Professional Apprenticeship Programs (Young Apprentice Program), and since 2021, Financial Education has been part of the program's curriculum. However, many teachers did not receive any content related to Financial Education in their initial training, and few seek further training to teach basic Financial Education concepts. Authors such as Imbernón, Shulman, Crecci, and Fiorentini highlight the importance of Teacher Professional Development (TPD), considering learning communities as one of the key approaches to TPD. Additionally, authors like Shulman, Cochran-Smith, Lytle, Fiorentini, and Crecci argue that learning communities create a dynamic and fruitful environment for teacher development. Thus, this study aims to identify the challenges faced by teachers who work in a Professional Apprenticeship Program when teaching Financial Education in a private institution. The methodology used is an applied research study with a qualitative approach, employing the following data collection methods: (i) literature review of specialized studies on the subject; (ii) document analysis of institutional documents and legislation; (iii) field research; and (iv) thematic analysis. As an outcome of this dissertation, a proposal for continuing education and the implementation of learning communities is presented to support the professional development of teachers working with young apprentices in Financial Education the target audience of this research.

Keywords: Professional Education. Teacher Professional Development. Learning Communities. Financial Education. Young Apprentice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perfil dos docentes participantes da pesquisa.....	80
--	----

LISTA DE TABELAS

Nenhuma entrada de índice de ilustrações foi encontrada.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelos de desenvolvimento Integrativo e Transformativo do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.	31
Figura 2. Nível individual da análise.	33
Figura 3. Comunidades de aprendizagem nos níveis individual e institucional.	35
Figura 4. Arquitetura geral da estrutura de competências essenciais.	54
Figura 5 Exemplo de leitura das competências	55

LISTA DE SIGLAS

BCB	Banco Central do Brasil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEF	Comitê Nacional de Educação Financeira
CVM	Comissão de Valores Mobiliários
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
FBEF	Fórum Brasileiro de Educação Financeira
FIC	Formação Inicial e Continuada
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEF	Estratégia Nacional de Educação Financeira
INFE	International Network on Financial Education (Rede Internacional para a Educação Financeira)
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MTP	Ministério do Trabalho e Previdência
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCK	Pedagogical Content Knowledge (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo)
PL	Projeto de Lei
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO	22
1.1 Desenvolvimento profissional docente	22
1.1.1 Base de conhecimento	25
1.1.2 Fontes para a base de conhecimento	27
1.1.3 Conhecimento pedagógico do conteúdo.....	30
1.1.4 Comunidades de aprendizagem	31
1.2 Marco legal da aprendizagem profissional para jovens aprendizes	39
1.3 Programa de aprendizagem profissional do Senac.....	41
1.4 Educação financeira	43
1.4.1 A trajetória da Educação Financeira no mundo e no Brasil	44
1.4.2 A Educação Financeira, sob o olhar da OCDE.....	48
1.4.3 A Educação Financeira sob o olhar das instituições brasileiras.	50
1.5 Estrutura de competências essenciais em Educação Financeira para jovens	53
1.6 Educação matemática crítica.....	57
1.7 Educação Financeira crítica	62
1.8 Análise Crítica das Competências Financeiras: Uma Perspectiva da Educação Matemática Crítica e da Educação Financeira Crítica.....	64
1.8.1 Finalidade da Educação Financeira	65
1.8.2 O Papel do Indivíduo na Educação Financeira.....	66
1.8.3 Neutralidade dos Conteúdos Financeiros	67
1.8.4 Como a OCDE estrutura as competências?	67
CAPÍTULO 2 METODOLOGIA.....	69
2.1 Tipo de pesquisa.....	69
2.2 Procedimento de pesquisa	70
2.3 Objetivo descrito.....	71
2.4 Instrumentos de coleta de dados	71
2.5 Caracterização da mostra	72
2.6 Análise temática	72
2.6.1 Coleta de dados e definição das perguntas de pesquisa.....	73
2.6.2 Aplicação da Análise Temática (AT)	74
CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	78
3.1 Perfil dos docentes do programa Jovem Aprendiz	78

3.1.1	Tempo de experiência na instituição e no programa Jovem Aprendiz	78
3.1.2	Dedicação ao programa Jovem Aprendiz	79
3.1.3	Formação acadêmica e área de atuação	79
3.1.4	Conhecimento e percepção sobre Educação Financeira.....	80
3.1.5	Importância da Educação Financeira para os jovens aprendizes.....	81
3.1.6	Temas considerados mais relevantes para os aprendizes.....	81
3.2	Análise temática e o resultado obtidos por meio das entrevistas	82
3.2.1	Desafios ao ensino da Educação Financeira.....	82
3.2.2	Os Desafios enfrentados pelos docentes.....	83
3.2.2.1	Desafios de aprendizagem em Educação Financeira.....	85
3.2.3	Atuação docente em Educação Financeira	88
3.2.3.1	Métodos e Estratégias Pedagógicas Adotadas	88
3.2.3.2	Desafios e limitações na implementação das estratégias de ensino	90
3.2.3.3	Reflexão crítica sobre o papel docente na Educação Financeira.....	92
3.2.4	Desenvolvimento Profissional Docente por meio das Comunidades de Aprendizagem.....	93
3.2.4.1	Comunidades de Aprendizagem e o Desenvolvimento Docente.....	94
3.2.4.2	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.....	95
3.2.4.3	Desafios na implementação das Comunidades de Aprendizagem	96
CAPÍTULO 4 PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM INSTITUCIONALIZADA		97
4.1	Objetivo da Comunidade de Aprendizagem	97
4.2	Pilares teóricos da comunidade de aprendizagem	97
4.3	Estrutura e Funcionamento da Comunidade de Aprendizagem	98
4.4	Impactos Esperados.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		100
REFERÊNCIAS		103
APÊNDICES.....		109
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA		109
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA		114
ANEXOS		116
ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA.....		116
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .		117

ANEXO C – JOVENS DE 15 A 29 ANOS QUE NÃO ESTUDAM E NÃO CONCLUÍRAM ENSINO MÉDIO	118
ANEXO D – SOLICITAÇÃO PARA REALIZAR TRABALHO ACADÊMICO OU CIENTÍFICO SOBRE O SENAC.....	119

INTRODUÇÃO

Em uma busca sobre os aprendizados para gerenciar as finanças pessoais, a mais antiga que me lembro foi ainda na década de 90, quando eu era um adolescente e trabalhava no comércio do tio “Mossoró”, apelido dado a ele, pelos clientes e colegas paulistas em virtude da cidade onde nasceu no estado do Rio Grande do Norte. Na época em que recebi a primeira lição sobre Educação Financeira do tio “Mossoró”, ele já era um comerciante próspero e com um patrimônio considerável. A lição que me deu foi um acordo, por meio do qual ele se comprometia em pagar as mensalidades da escola (na época eu fazia o ensino médio em uma escola particular) e a contrapartida era a de poupar o valor da mensalidade em uma conta poupança, infelizmente não consegui honrar o acordo, e acabei tendo que pagar as mensalidades da escola, e assim, na base desta e outras experiências, algumas foram bem desafiadoras, e do conhecimento adquirido ao longo dos anos, fui aprendendo a gerenciar as finanças e me fizeram reconhecer a importância daquele primeiro ensinamento sobre finanças pessoais.

Já a educação profissional cruzou o meu caminho pela primeira vez em 2005, nesse período eu trabalhava em uma indústria metalúrgica como analista da qualidade e foi quando comecei a ministrar pequenos cursos de capacitação, pois uma das atribuições da função que exercia, era a de fomentar a cultura da qualidade, e ministrava cursos relativos à pauta, como o uso correto de equipamentos de medição, a execução correta de procedimentos operacionais, análise e resolução de problemas etc. Com o passar dos anos fui me capacitando e aperfeiçoando as metodologias de ensino que utilizava.

Em 2012, a relação com a educação profissional tornou-se mais sólida, pois foi o ano em que entrei em uma das maiores instituições de ensino profissional de nível médio e superior do Brasil, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em uma das etapas do processo seletivo eu precisava realizar uma aula teste, e o tema era livre, e o que escolhi foi a Educação Financeira. A razão para escolher este tema, foi pelo momento que estava vivendo, um processo de reconstrução financeira para poder comprar o meu apartamento, a aula teste foi um sucesso e até hoje sou um dos docentes da área de gestão e negócios na unidade de São José dos Campos, interior do estado de São Paulo.

Em 2019, durante a realização da pós-graduação *Lato Sensu*, pela PUCRS, tive uma disciplina que me chamou muita atenção, era a disciplina de *Coaching* Financeiro, que trouxe uma visão sobre uma profissão muito difundida no Estados Unidos da América, a do Planejador Financeiro, além disso as aulas me proporcionaram um aprofundamento no conhecimento sobre

a Educação Financeira, e me estimularam a aprender mais sobre o tema. Cheguei a fazer uma formação de planejador financeiro pessoal, pela PLANEJAR, que é uma associação que visa formar e certificar profissionais que queiram atuar como consultores financeiros, esta formação é interessante pois está pautada em planejamento financeiro, previdenciário, tributário e na proteção patrimonial, ou seja, é uma Educação Financeira ampla e com uma visão a longo prazo. Também fiz algumas formações pelo Banco Central do Brasil (BCB), são elas, Gestão de Finanças Pessoais e a de multiplicadores da série “Eu e o meu dinheiro”, esta última consiste no uso educacional de vídeos produzidos pelo BCB, sobre temas relacionados a Educação Financeira, este material é muito interessante, pois conversa diretamente com os jovens e retratam situações que a maioria dos brasileiros vivenciam.

Ainda em 2019, em conjunto com colegas do SENAC nasceu a ideia de realizarmos um evento sobre Educação Financeira, desenhamos a proposta do evento e apresentamos ao gerente na época que apoiou o projeto, ele iria ser realizado em maio de 2020, mas a pandemia da COVID atrasou os planos em dois anos, assim, em maio de 2022, realizamos a 1ª Semana de Educação Financeira do Senac de São José dos Campos, as palestras foram ministradas por docentes da área de gestão e negócios e tivemos a participação de alunos do programa NOVO-TEC, que fizeram uma apresentação sobre a inflação. Em 2023, a 2ª Semana de Educação Financeira foi realizada em setembro e contou com a participação de palestrantes externos e docentes da instituição. Em 2024, a 3ª Semana de Educação Financeira foi realizada entre os dias 6 e 9 de maio. Esses eventos sobre Educação Financeira, levaram alguns colegas que atuam com alunos do programa de aprendizagem profissional a solicitarem aulas sobre o tema, pois era muito comum eles verem alunos no início do programa já endividados e com pouco conhecimento sobre o uso adequado do cartão de crédito.

Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), em 2023, pouco mais de 550.000 jovens entre 14 e 24 anos, por meio do programa “Jovem Aprendiz” (Brasil, 2024) deram os seus primeiros passos no mercado de trabalho em todo o território nacional. Para muitos destes jovens, este é o primeiro salário, consequentemente começam a ter que aprender a gerenciar não só o seu dinheiro, mas também todos os sentimentos e emoções advindos de uma vida de consumo e abundância (Baudrillard, 1995, p. 15).

Diante de tudo que foi exposto, comecei a me questionar sobre iniciar um projeto de pesquisa em Educação Financeira e submetê-lo ao programa de mestrado profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Ainda não era claro para mim que

caminhos essa pesquisa ia tomar, mas com as orientações do Dr. Rodrigo Avella Ramirez, compreendi que a formação docente em Educação Financeira poderia ser explorada, e assim, na sequência deste trabalho, estão descritos os desdobramentos desta jornada, em busca de conhecimento, que permita proporcionar o desenvolvimento da nossa sociedade.

A formação inicial e continuada dos professores é um tema em constante discussão, o que a torna objeto de estudo por diversos pesquisadores. Mas há um ponto em comum nesses estudos, a necessidade de um contínuo desenvolvimento por parte dos professores. Mas qual o propósito deste desenvolvimento? Para responder a essa pergunta cito Imbernón (2011, p. 28), “ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas”, ou seja, o propósito desse desenvolvimento é dar instrumentos para o docente se emancipar e proporcionar a emancipação de seus alunos. Indo em direção a esse processo emancipatório dos indivíduos, precisa-se investigar, analisar e discutir a formação continuada dos professores em um tema relativamente novo em nossa sociedade, a Educação Financeira.

Desde a recomendação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2005, para que seus países membros e aqueles que pleiteiam uma vaga em suas cadeiras, definam estratégias nacionais para alfabetizar financeiramente seus cidadãos (OECD, 2005), há um esforço em entender se a Educação Financeira realmente é benéfica à sociedade ou se apenas é uma doutrinação para atender às demandas das instituições bancárias (Campos, 2013, p. 15). Para outros a Educação Financeira pode contribuir com o fortalecimento da sociedade, por meio de uma consciência mais crítica em relação aos comportamentos que envolvam decisões financeiras no curto, médio e longo prazo e ainda há aqueles que defendem que um indivíduo educado financeiramente pode usufruir de uma qualidade de vida melhor, proporcionando-lhe um estado de bem-estar (Savoia, Saito e Santana, 2007, p. 2). Particularmente acredito que a Educação Financeira deve promover a emancipação e o bem-estar do indivíduo e da coletividade. Ao emancipar-se o indivíduo tem condições de tomar suas decisões sem se deixar influenciar pela sociedade, que jogam uma pressão sobre as pessoas tendo impacto em suas decisões de consumo. Ele deve ter condições de planejar minimamente seus objetivos de vida, traçar planos e estimar custos (investimentos) e os benefícios (retornos) e refletir criticamente sobre os efeitos das políticas econômicas e monetárias no modo de vida da população e se opor a qualquer uma que não promova a justiça social.

O Brasil definiu sua Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) em 2010 e a partir de 2017 a Educação Financeira faz parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental como um tema transversal às disciplinas e em 2018 foi a vez do ensino

médio, receber a Educação Financeira em sua estrutura. Na educação profissional, mais especificamente nos programas de aprendizagem profissional a Educação Financeira é inserida em sua estrutura curricular em 2021, por meio da portaria 671/21 do Ministério do Trabalho e Previdência (MTP) (Brasil, 2023). Apesar da proposta bem-intencionada, surgem algumas questões quanto ao ensino da Educação Financeira nos programas de aprendizagem profissional: os docentes estão preparados para ensinar a Educação Financeira? Será que sua base de conhecimento sobre o tema permite-lhes ensinar uma Educação Financeira ampla e profunda o suficiente para proporcionar ao aluno uma visão crítica e autonomia para escolhas que vão além do comprar à vista ou a prazo, ou ainda sobre os cálculos de juros simples e compostos? Como estes docentes lidam com a diversidade socioeconômica em sala de aula durante o ensino da Educação Financeira? Que base de conhecimentos eles utilizam para ensinar finanças aos seus alunos? Como os docentes ensinam a Educação Financeira para os seus alunos, visto que este tema não faz parte da sua formação inicial? Quais recursos pedagógicos o docente utiliza para ensinar Educação Financeiras aos jovens aprendizes? Como eles tratam de questões de longo prazo como a aposentadoria para estes jovens? São inúmeros aspectos atrelados à Educação Financeira, o que nos leva a seguinte questão de pesquisa, quais os desafios para o docente que ensina Educação Financeira em um programa de aprendizagem profissional? Portanto, o objetivo deste estudo é o de identificar os desafios enfrentados por docentes, que atuam em um Programa de Aprendizagem Profissional, para o ensino da Educação Financeira em uma instituição privada. Para cumprir com esse objetivo foram traçados alguns objetivos secundários. Entre os objetivos secundários estão:

- a) Descrever o processo de construção da base de conhecimento para o ensino em Educação Financeira dos docentes do Programa de Aprendizagem Profissional;
- b) Identificar os saberes docentes e o conhecimento pedagógico do conteúdo sobre Educação Financeira e os desafios da prática pedagógica, enfrentados por estes docentes.

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos principais. No primeiro capítulo são discutidas as bases teóricas que sustentam o estudo. São abordados cinco pontos essenciais: Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), incluindo base de conhecimento e conhecimento pedagógico do conteúdo; Comunidades de Aprendizagem como ferramenta de formação continuada; o Programa de Aprendizagem Profissional e seu marco legal; Educação Financeira sob a perspectiva de instituições que influenciam as políticas públicas, como a OCDE; e uma análise crítica baseada nos estudos da Educação Matemática Crítica e da Educação Financeira Crítica.

O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada na pesquisa, e detalha os procedimentos metodológicos. São descritos os instrumentos de coleta de dados, como entrevistas e análise de documentos institucionais. A análise dos dados é conduzida por meio da Análise Temática, o que permite a identificação de categorias emergentes relacionadas ao ensino da educação financeira.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados coletados, estruturados da seguinte forma:

- a) Caracterização da Amostra - descrição do perfil dos docentes participantes, incluindo suas formações, tempo de experiência no programa e percepções sobre seu nível de domínio da educação financeira.
- b) Desafios ao Ensino da Educação Financeira - explora as dificuldades enfrentadas pelos docentes e alunos no aprendizado da educação financeira.
- c) Atuação Docente em Educação Financeira - analisa as estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes, as dificuldades na implementação dessas práticas e uma reflexão crítica sobre o papel docente.
- d) Comunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento Docente - discute o papel das comunidades de aprendizagem no aprimoramento da prática docente e os desafios de sua implementação.

O quarto capítulo apresenta o produto desta dissertação, uma proposta de implementação de uma comunidade de aprendizagem, nesta proposta são apresentados os seus objetivos, a sua fundamentação teórica que conduzirá as reflexões dos docentes. Também é descrita a estrutura de funcionamento, como a periodicidade, o formato das reuniões e os registros resultantes das discussões dessa comunidade de aprendizagem e finalizamos este capítulo com os resultados esperados dessa ação.

No quinto capítulo são apresentadas as conclusões do estudo, respondendo à problematização inicial e discutindo as contribuições da pesquisa para a formação docente em educação financeira. Também são sugeridas propostas para a implementação de comunidades de aprendizagem e programas de formação continuada. Além disso, o capítulo apresenta uma discussão sobre os desafios estruturais e institucionais enfrentados pelos docentes na implementação da educação financeira e direções para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Inicia-se esta discussão teórica com o desenvolvimento profissional docente, compreendendo que o foco desta pesquisa se concentra na formação do formador, sujeito que está intrinsecamente ligado ao processo de aprendizagem, e que faz uso de suas experiências na formação inicial e da prática docente para contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos e busca na formação continuada cobrir as lacunas que ele percebe haver em sua prática docente.

Neste capítulo, serão abordadas as características do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), a construção da sua base de conhecimentos e a fonte desses conhecimentos, ainda dentro do DPD, é apresentado a relevância do conhecimento pedagógico do conteúdo para uma mediação eficaz e as comunidades de aprendizagem como um instrumento ao DPD. Em seguida é apresentado um referencial legal sobre o programa de aprendizagem profissional para menores de idade (Programa Jovem Aprendiz) e como ele é realizado no SENAC, já que a pesquisa se dará em uma de suas unidades no interior do estado de São Paulo. Continuando a discussão teórica será abordada a conceituação da Educação Financeira, a sua trajetória no mundo e no Brasil e as relações institucionais na sua promoção. Também será apresentada uma análise do quadro de competências em educação financeira para jovens, elaborada pela OCDE. E por fim, serão abordados os conceitos da Educação Matemática Crítica e da Educação Financeira Crítica, que traz uma reflexão sobre a importância de um ensino reflexivo e crítico aos modelos criados pelas instituições nacionais e internacionais.

1.1 Desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional sempre está em pauta nas discussões acadêmicas ou não, e quando se trata do desenvolvimento dos professores, seja em qualquer nível de ensino, traz à tona muitos questionamentos sobre como proceder com o desenvolvimento de quem tem como ofício ensinar a outros, em parte pela influência que a educação traz a capacidade de um indivíduo conhecer um mundo ampliado, permitindo-o a se reinventar, independentemente de sua origem. (Masschelein e Simons, 2014).

Imbernón (2009) alega que a formação permanente dos professores teve avanços nas últimas décadas do século XX, como a crítica a racionalidade técnico-formativa, por exemplo. Entretanto ele afirma que o avanço é pequeno, devido ao pouco tempo em que este tema é estudado, se comparado com a formação inicial, que já é estudada a alguns séculos. E ainda há a velocidade em que as mudanças ocorrem em nossa sociedade, o que muitas vezes desencoraja

os professores a buscar o novo. As mudanças sociais deste início do século XXI colocam sobre a educação e principalmente sobre os professores, uma necessidade de se reinventar e de se trabalhar coletivamente para desenvolver o trabalho docente no processo de ensino, para garantir uma aprendizagem eficaz dos alunos (Imbernón, 2011)

Fiorentini e Crecci (2013) fazem uma reflexão sobre o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), em que o termo, traz a ideia de um processo de transformação do sujeito, uma transformação que ocorre de dentro para fora, diferente do processo tradicional de formação docente. O DPD é um processo colaborativo, que acontece de forma contínua e sem um local definido, ele não necessita de um espaço específico, pelo contrário ele pode ser realizado em qualquer lugar, em qualquer momento, sob diversas influências temporais.

Marcelo (2009) traz o seu ponto de vista sobre o papel das escolas, que é o de proporcionar aos alunos a transformação de suas mentes, em mentes educadas (embora o artigo não esclareça o que é uma mente educada), e recai no professor a responsabilidade para se garantir a execução desse objetivo. Ele contextualiza seu trabalho em uma sociedade em transformação e que o professor realiza um papel importante na aprendizagem de seus alunos, citando o relatório de 2005 da OCDE: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, pois há indícios científicos de que a qualidade profissional de um professor reflete no desenvolvimento de seus alunos. Quanto ao conceito do DPD, Marcelo (2009) traz autores como Heidman, Villegas-Reimers, Fullan, Sparks e Loucks-Horsley entre outros e conceitua o DPD como um processo que tanto pode ser individual, como coletivo dentro de um contexto local (a escola) que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais por meio das experiências formais ou informais. Esse desenvolvimento acontece ao longo da trajetória do docente e possui algumas características, são elas:

- a) Baseia-se no construtivismo;
- b) É um processo a longo prazo;
- c) Acontece dentro de um contexto;
- d) Está relacionado com os processos de reforma cultural da escola;
- e) O professor é um prático reflexivo;
- f) O DPD é um processo colaborativo, mas pode acontecer isolado;
- g) O DPD é diverso, não há um modelo universal.

É interessante a pergunta que Marcelo (2009) faz “Quem sou eu, neste momento?”, a resposta a essa pergunta seria a definição de identidade, mas como se percebe ela traz um recorte temporal, segundo autor a identidade é mutável com o passar das experiências do docente. Então a identidade profissional é um processo em contínua transformação. A identidade profissional contribui para a percepção que o docente tem do seu processo de desenvolvimento. Para Marcelo (2009), o desenvolvimento e o processo de se transformar em professor é complexo, pois, percebe-se que o processo de ensinar a aprender é complexo e leva-se muito tempo.

Além da falta de valorização da profissão docente, visto que a própria OCDE se propõe a redução do tempo da formação inicial docente, Marcelo (2009) cita Berliner, que se contrapõe a esta ideia, pois, segundo ele há falta de entendimento da importância da formação inicial para o desenvolvimento docente.

Bransford, Darling-Hammond e LePage (2005), defendem que o docente precisa se adaptar continuamente, ou seja, eles devem ter a capacidade de aprender com cada situação nova que se apresenta em sala de aula, tornando-se um perito em ensinar. Marcelo (2009) cita ainda, as características de um perito, que são a complexidade de competências, grande quantidade de conhecimentos e a representação dos problemas, outro ponto interessante, citado por Marcelo (2009), são os conceitos de perícia cristalizada e fluída, a primeira se baseia no desenvolvimento de procedimentos para solucionar tarefas de forma adequada e a outra se baseia na capacidade adaptativa do docente diante das situações desafiadoras, essa competência é desenvolvida ao longo da vida profissional do docente, que a cada nova situação, aumenta o seu repertório.

É difícil falar de desenvolvimento profissional sem falar de mudanças nos docentes, Marcelo (2009) cita que há estudos que focam nas crenças que os professores em formação possuem quando iniciam sua trajetória profissional, Marcelo (2009) traz alguns modelos de desenvolvimento profissional docente, no primeiro modelo a mudança das crenças afeta a conduta das turmas e consequentemente os resultados, entretanto a mudança das práticas na sala de aula resulta na mudança dos resultados dos alunos e consequentemente muda as crenças e atitudes dos docentes (Guskey, Sparks, *apud* Marcelo, 2009, p.16).

Já Clarke e Hollingsworth (*apud* Marcelo, 2009, p.16) acreditam que o processo de aprendizagem dos professores é mais complexo do que os modelos citados. Eles apresentam um modelo onde a mudança ocorre na mediação e reflexão em quatro domínios que se interrelacionam entre si, gerando a aprendizagem do professor. Quando Marcelo (2009) se refere ao conteúdo do desenvolvimento profissional, ele busca uma reflexão acerca dos conhecimentos

necessários a prática docente, de forma geral se resume ao conhecimento pedagógico, necessário para se aprender a ensinar, e o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Marcelo (2009) conclui que o DPD é um tema amplo e carece de mais estudos, mas que é essencial para garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Pensando neste desenvolvimento coletivo dos professores, os estudos de Shulman (2014), Cochran-Smith e Lytle (2011), trazem importantes contribuições, como a base de conhecimento para o ensino e as comunidades de aprendizagem, que veremos a seguir.

1.1.1 Base de conhecimento

Quando Shulman (2014) começa a discorrer sobre a base de conhecimento docente em seu artigo, ‘Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.’ de 1987, ele mostra a complexidade do ensino fazendo questionamentos, sobre que conhecimentos um professor precisa para ensinar? Mas logo em seguida, critica os formuladores de políticas públicas que generalizam os processos de avaliação e ignoram aspectos relevantes do processo ensino-aprendizagem, como o conteúdo lecionado, o contexto em sala de aula, as características físicas e psicológicas dos alunos ou a realização de propósitos. O ambiente de sala de aula é muito rico e desafiador para um docente recém-formado, ele até questiona como um professor irá aprender sobre o ensino, no curto período da sua formação inicial. Tradicionalmente, acredita-se que o ensino requer habilidades básicas, conhecimento de conteúdo e habilidades pedagógicas gerais. No entanto, o autor argumenta que essa visão simplifica o ensino e ignora suas complexidades.

Mizukami (2004) em seu artigo “Aprendizagem da docência: algumas contribuições de Lee Shulman”, cita que o referido autor, acreditava que as pesquisas sobre o ensino que eram conduzidas nas décadas de 60 e 70, e que se centravam no comportamento do professor em sala de aula e a relação com a variação do desempenho dos alunos eram incompletas, pois elas mediam aquilo que é observável e ignoravam o que lhes era oculto, mas para ele está presente nas aulas, como o pensamento do professor, por exemplo.

Essa questão entre outras, começa a ser pesquisada na década de 80, com pesquisas centradas na percepção, reflexão, teorias pessoais, resolução de problemas, tomadas de decisão, relações entre conceitos, construção de significados etc. Ao mudar para a Universidade de Stanford em 1983, Shulman identifica que o conhecimento do professor sobre o conteúdo fora esquecido pelas pesquisas, o que abriu um novo programa de pesquisa, o que possibilitou o início de novas pesquisas. Para compreender melhor o conhecimento do professor, ele elaborou

dois modelos gerais: a base do conhecimento para o ensino e o processo de raciocínio pedagógico, aqui vou me ater ao primeiro modelo geral. Mizukami (2004) entende que a base de conhecimento para o ensino refere-se a seguinte questão:

[...] o que um professor deve saber para ser professor?

[...] A base de conhecimento para o ensino, consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino (Mizukami 2004, p.37).

O processo de construção dessa base de conhecimento durante a formação inicial dos professores é mais restrito, mas durante a prática profissional vai criando profundidade e ramificações que lhe permite ser flexível quanto a prática pedagógica, adaptando-a ao contexto da sala de aula, sem perder o seu propósito. De certa forma compreende-se que o grau de maestria de um professor é construído ao longo de sua carreira profissional por meio de seus erros e acertos, sempre refletindo em todos os aspectos que só ele pode avaliar pela experiência vivenciada em determinado contexto.

Em Mizukami (2004), ela traz algumas categorias de base de conhecimento, que para ela, podem ser agrupadas em três categorias (tipos) de conhecimento, conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo, sendo este último o que lhe chama mais atenção, pois Shulman diz:

[...] o conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. (Shulman, 2014, p.207)

Segundo Shulman (2014), um professor detém um conhecimento que seu aluno provavelmente não o tem, e para conduzir o aluno a aprendizagem, o professor renuncia a recursos pessoais, como a sua fala, a sua forma de questionar o aluno para que ele reflita no assunto abordado, sua forma de ilustrar ou representar ideias de forma que o aprendizado ocorra. Ele entende que o aluno tem um papel preponderante na aprendizagem, mas o professor contribui e muito para que esse aprendizado aconteça. Antes de aprofundar a discussão acerca do conhecimento pedagógico do conteúdo, acredito que seja necessário compreender um pouco mais sobre a origem desse conhecimento, a seguir será apresentada as principais fontes que constituem a base de conhecimento conforme foi preconizado por Shulman.

1.1.2 Fontes para a base de conhecimento

O próprio Shulman (2014) traz em seus estudos pelo menos quatro fontes para a construção da base de conhecimento dos professores, são elas: formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado (por exemplo, currículos, materiais didáticos, organização e financiamento educacional, e a estrutura da profissão docente); pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem; e a sabedoria que deriva da própria prática.

1.1.2.1 Formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas.

Shulman (2014) aborda a importância da formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas, destacando que a base de conhecimento do conteúdo é fundamental para o ensino. Esse conhecimento é sustentado por duas fundações principais: a bibliografia e os estudos acumulados nas áreas de conhecimento, além da produção acadêmica histórica e filosófica sobre a natureza do conhecimento nesses campos. Por exemplo, um professor de biologia deve conhecer as estruturas de classificação dos seres vivos e as características que determinam essa classificação. Além disso, deve estar familiarizado com as ramificações destas classificações e como elas se desenvolveram ao longo das eras até os dias atuais e relacionando-as com questões de currículo e ensino.

O ensino é uma profissão que exige formação acadêmica, e o professor é um membro da comunidade acadêmica. Ele deve compreender as estruturas da matéria, as bases da estruturação conceitual e as diretrizes da investigação que ajudam a responder a perguntas importantes em cada área de conhecimento. Essas perguntas incluem quais são as ideias e habilidades importantes da área e como novas ideias são acrescentadas e outras abandonadas. De acordo com Shulman (2014), o professor deve ter uma compreensão profunda das matérias específicas que ensina, além de uma educação humanista abrangente para enquadrar o já aprendido e facilitar a nova compreensão. O professor tem sobre si encargos especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, pois serve como principal fonte de entendimento para os alunos. A maneira como essa compreensão é comunicada determina o que é essencial e secundário na matéria. Diante da diversidade dos alunos, o professor deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, capaz de oferecer explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios. Além disso, o professor transmite *insights* sobre como a "verdade" é estabelecida em uma área e um grupo de

atitudes e valores que influenciam a compreensão do aluno. Essa responsabilidade exige uma compreensão profunda das estruturas da matéria, bem como atitudes e entusiasmo em relação ao que é ensinado e aprendido. Esses aspectos do conhecimento do conteúdo são centrais para a base de conhecimento para o ensino.

1.1.2.2 Estruturas e materiais educacionais

Shulman (2014) discute a criação de materiais e estruturas educacionais para alcançar os objetivos da escolarização organizada. Entre esses elementos estão os currículos, avaliações, instituições com suas hierarquias e regras, organizações profissionais de professores, agências governamentais e mecanismos de gestão e finanças. Os professores operam dentro dessa matriz, utilizam e são influenciados por esses elementos. Portanto, é essencial que os princípios, políticas e fatos relacionados ao funcionamento dessas estruturas componham uma base fundamental de conhecimento para o ensino. Embora não seja necessário que uma literatura específica respalde essa fonte de conhecimento, existe uma vasta bibliografia de pesquisa na maioria dessas áreas. Para "conhecer o território" do ensino, os professores devem estar familiarizados com esses materiais, instituições, organizações e mecanismos, incluindo as ferramentas do ofício e as condições contextuais que podem facilitar ou dificultar o ensino.

1.1.2.3 Formação acadêmica formal em educação.

Shulman (2014) aborda a importância da formação acadêmica formal em educação, destacando a literatura acadêmica dedicada à compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizado. Essa literatura inclui resultados e métodos de pesquisa empírica, além de fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação. Os aspectos normativos e teóricos são considerados os mais importantes, embora os formuladores de políticas educacionais frequentemente priorizem apenas os resultados empíricos.

A literatura acadêmica influencia os professores ao enriquecer suas visões sobre o que constitui uma boa educação e como seria um jovem bem-educado. Obras de filósofos e educadores como Sócrates, Comenius, Dewey, Herbart, Freire e Skinner são exemplos de contribuições significativas. Além disso, trabalhos empíricos, também são relevantes. Esses estudos focam em relações genéricas, mais conectadas à gestão de sala de aula do que às especificidades pedagógicas de cada área.

Princípios de ensino eficaz visam transformar salas de aula em ambientes propícios ao aprendizado com mínimas interrupções. No entanto, a aplicação rígida desses princípios pode enfraquecer a profissão docente, ignorando a especificidade de cada disciplina. A pesquisa sobre aprendizado e desenvolvimento, que estuda o comportamento individual, também contribui para a base de conhecimento, oferecendo insights sobre como a mente processa informações. Trabalhos de psicólogos como Maslow, Erikson e Bloom são exemplos de contribuições valiosas. Ambos os tipos de pesquisa, genérica e específica, são essenciais para a formação de uma base de conhecimento robusta para o ensino.

1.1.2.4 A sabedoria da prática.

Para Shulman (2014) a "sabedoria da prática" é como uma fonte crucial, porém pouco estudada, da base de conhecimento para o ensino. Essa sabedoria é adquirida através da experiência dos professores e consiste em máximas que guiam suas práticas. A comunidade acadêmica tem a tarefa de trabalhar com educadores para codificar essa sabedoria pedagógica. A coleta e análise de dados sobre práticas de ensino excelentes ajudam a inferir princípios de boa prática, que podem orientar reformas educacionais. A documentação dessas boas práticas é essencial para criar padrões de ensino e estabelecer uma literatura acadêmica que registre os detalhes e lógicas das práticas pedagógicas. Uma das frustrações do ensino é a perda das melhores criações dos educadores, devido à falta de um sistema de notação e memória, ao contrário de outras profissões como arquitetura, direito e medicina. A pesquisa com professores de diferentes níveis de experiência revela um vasto conhecimento que pode ser codificado. A agenda de pesquisa futura inclui coletar, comparar e interpretar esse conhecimento prático para criar uma literatura de casos e codificar princípios e precedentes. O programa Carnegie, por exemplo, desenvolve novas avaliações para professores baseadas na "sabedoria da prática", registrando e organizando o raciocínio e ações de professores talentosos (Shulman, 2014).

A base de conhecimento para o ensino não é fixa e definitiva. Embora o ensino seja uma das profissões mais antigas, a pesquisa educacional é relativamente nova. À medida que aprendemos mais sobre o ensino, novas categorias de desempenho e compreensão serão reconhecidas, e outras precisarão ser redefinidas. A versão preliminar da base de conhecimento para o ensino é comparada à tabela periódica da química de um século atrás, com muitas categorias ainda a serem descobertas e refinadas. Mesmo assim, acredita-se que pesquisadores e bons professores são capazes de definir, descrever e reproduzir o bom ensino.

1.1.3 Conhecimento pedagógico do conteúdo

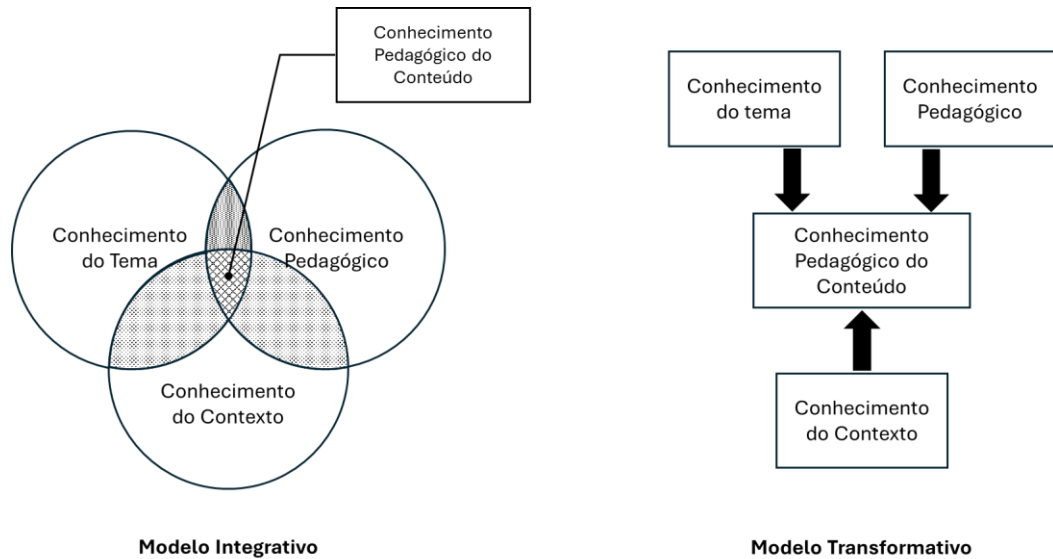
Para Mizukami (2004) e Shulman (2014) o conhecimento pedagógico do conteúdo é o processo em que o docente, por meio da sua base de conhecimento e da sua experiência profissional, constrói um repertório de práticas pedagógicas que possibilitam a eficácia da aprendizagem. Entretanto a construção deste conhecimento pedagógico do conteúdo não é algo fácil de avaliar, por se tratar de uma construção mental.

Fernandez (2015) entende que o domínio da base de conhecimento é essencial para transformá-la em conhecimento pedagógico do conteúdo, sendo este um conhecimento exclusivo do professor, pois ele é gerado em decorrência da prática docente, seja antes, durante ou depois dessa prática. O objetivo do conhecimento pedagógico do conteúdo é moldar o conhecimento do conteúdo da disciplina em uma atividade didática que promova o aprendizado eficaz do aluno. A autora traz em seu artigo um compilado de modelos de diversos autores de como o conhecimento pedagógico do conteúdo é construído. Dois deles são propostos por Gess-Newsome (1999) para explicar o desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo:

- **Modelo Integrativo**, onde o conhecimento pedagógico do conteúdo surge da integração dos conhecimentos pedagógicos, disciplinares e contextuais, sem ser um domínio separado.
- **Modelo Transformativo**, onde esses conhecimentos são transformados em um conhecimento pedagógico do conteúdo distinto e essencial para a prática docente.

Esses modelos representam extremos de um contínuo: no integrativo, os conhecimentos se desenvolvem separadamente; no transformativo, eles se fundem no conhecimento pedagógico do conteúdo durante a prática. O estágio profissional do professor influencia qual modelo prevalece, com implicações para o currículo de formação docente em ciências, que pode seguir abordagens mais tradicionais (integrativo) ou práticas (transformativo) (Fernandez, 2015).

Figura 1. Modelos de desenvolvimento Integrativo e Transformativo do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.



Fonte: adaptado de Fernandez, 2015.

Uma das preocupações para o desenvolvimento profissional docente está em como sistematizar essas práticas pedagógicas. Shulman e Shulman (2016), traz como fruto de suas pesquisas o conceito das comunidades de aprendizagem, também reforçam esse conceito os estudos de Cochran-Smith e Lytle (1993) e Fiorentini e Crecci (2018), que será apresentado a seguir.

1.1.4 Comunidades de aprendizagem

As comunidades de aprendizagem docente têm emergido como uma abordagem robusta para promover o desenvolvimento profissional de professores em diferentes contextos educacionais ao redor do mundo. O conceito se baseia na ideia de que a formação contínua dos professores é mais eficaz quando ocorre em um ambiente colaborativo, no qual os educadores podem compartilhar suas experiências, refletir sobre suas práticas e coconstruir conhecimentos. Modelos teóricos como os propostos por Shulman e Shulman (2016), Crecci e Fiorentini (2018), e Cochran-Smith e Lytle (1999) oferecem insights valiosos sobre as diferentes formas e funções dessas comunidades e sobre como elas podem contribuir para a melhoria da prática docente.

A ideia de comunidade de aprendizagem docente parte do princípio de que o desenvolvimento profissional é mais efetivo quando realizado em um contexto colaborativo. Segundo Crecci e Fiorentini (2018), uma comunidade de aprendizagem docente pode ser entendida como um grupo de educadores que se reúne regularmente para discutir e refletir sobre suas práticas

pedagógicas, com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem. Esse grupo pode ser formado por professores de uma mesma escola, por educadores de diferentes instituições ou por uma combinação de professores, formadores e pesquisadores.

Essas comunidades são estruturadas com base na troca de experiências, onde os professores não apenas compartilham o que sabem, mas também questionam suas próprias práticas e buscam novos conhecimentos para resolver os problemas que enfrentam no dia a dia da sala de aula. Essa abordagem representa uma ruptura com o modelo tradicional de formação docente, que muitas vezes é centrado em palestras ou cursos teóricos, nos quais os professores são tratados como receptores passivos de conhecimento. Nas comunidades de aprendizagem, eles se tornam protagonistas de seu próprio desenvolvimento, atuando como cocriadores de novos saberes.

No artigo de Shulman e Shulman (2016), é apresentada uma estrutura conceitual detalhada para entender como os professores aprendem e se desenvolvem dentro das comunidades de aprendizagem. Eles propõem um modelo baseado em cinco dimensões interrelacionadas: visão, motivação, compreensão, prática e reflexão. Cada uma dessas dimensões é fundamental para o desenvolvimento de professores capazes de se engajar em práticas pedagógicas inovadoras e eficazes.

Visão: Um professor deve ter uma visão clara de como o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer. Isso inclui uma concepção bem desenvolvida de uma sala de aula que funcione como uma comunidade de aprendizes, onde os estudantes são ativos no processo de construção do conhecimento. A visão também envolve o entendimento de que o ensino vai além da simples transmissão de informações, exigindo um ambiente que promova o pensamento crítico e a colaboração entre os alunos. Professores com uma visão bem articulada estão mais propensos a buscar maneiras de melhorar sua prática e a alinhar suas ações com seus objetivos pedagógicos.

[...] um professor competente deve desenvolver uma visão específica de ensino e aprendizagem... Ele está disposto a pensar no ensino como um processo diferente de 'dar aula' e na aprendizagem como um processo diferente de repetir ou reafirmar o dito pelo professor. (Shulman e Shulman, 2016).

Motivação: A motivação é outro aspecto crucial no desenvolvimento docente. Shulman e Shulman observam que, sem motivação, um professor pode ter a visão e o conhecimento necessários, mas não terá o impulso para implementar mudanças em sua prática. A motivação pode ser tanto intrínseca, derivada da paixão pelo ensino e pela melhoria da educação, quanto

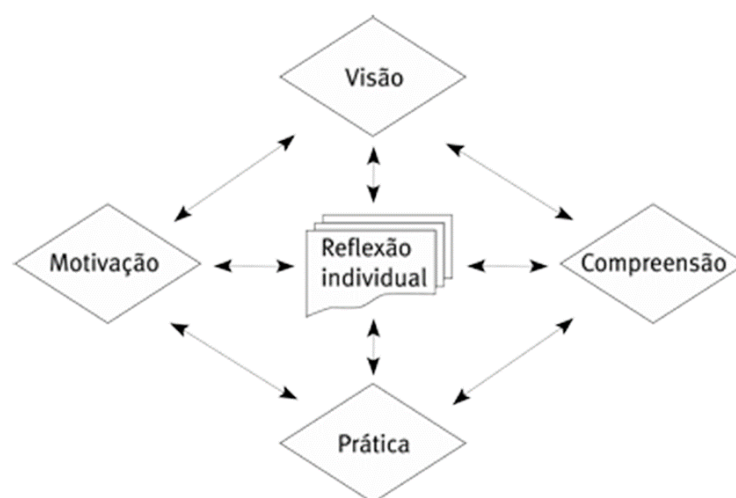
extrínseca, impulsionada por incentivos externos, como apoio institucional ou reconhecimento profissional.

Compreensão: A compreensão engloba o conhecimento teórico e prático que um professor precisa para implementar mudanças eficazes em sala de aula. Isso inclui o domínio de conteúdos disciplinares, a familiaridade com os princípios pedagógicos que sustentam as práticas inovadoras e a capacidade de planejar aulas que engajem os alunos em processos ativos de aprendizagem.

Prática: O próximo passo é colocar em ação o que foi planejado. A prática docente envolve a aplicação de métodos pedagógicos em sala de aula e a gestão eficaz do ambiente de ensino. Nas comunidades de aprendizagem, essa prática é continuamente analisada e ajustada com base no feedback dos pares, permitindo que os professores melhorem suas habilidades ao longo do tempo.

Reflexão: A reflexão crítica é o processo pelo qual os professores analisam suas experiências de ensino e avaliam o que funcionou e o que não funcionou. A reflexão permite que os educadores aprendam com seus sucessos e fracassos, e é um elemento central para o desenvolvimento contínuo. Nas comunidades de aprendizagem, a reflexão é frequentemente realizada de forma colaborativa, com os professores discutindo suas práticas em grupo e oferecendo feedback uns aos outros.

Na figura a seguir pode-se ter uma ideia de como estas cinco dimensões interagem entre si.



Fonte: Shulman e Shulman (2016)

Esse modelo estrutural é uma ferramenta poderosa para compreender como as comunidades de aprendizagem podem promover o crescimento profissional dos professores. Ao trabalhar em conjunto, os docentes não apenas melhoram suas próprias habilidades, mas também contribuem para a criação de um ambiente educacional mais colaborativo e eficaz. No entanto, para além dessas dimensões individuais, Shulman e Shulman também destacam a importância de compreender as comunidades de aprendizagem em diferentes níveis de análise, que vão do indivíduo à instituição e até as políticas públicas.

O modelo de Shulman e Shulman (2016) propõe que o desenvolvimento de professores ocorre em três níveis principais:

Nível Individual: No nível individual, o foco está no desenvolvimento das capacidades de cada professor em termos de visão, motivação, compreensão, prática e reflexão. Aqui, o professor é visto como um aprendiz ativo que se desenvolve ao integrar esses diferentes componentes em sua prática pedagógica. Esse nível de análise é fundamental, pois, embora o professor faça parte de uma comunidade, seu desenvolvimento profissional é, em última instância, um processo pessoal.

Nível Comunitário: No nível comunitário, o desenvolvimento profissional é visto como um processo coletivo, no qual os professores trabalham juntos para criar uma comunidade de aprendizagem. Essa comunidade é caracterizada por uma visão ou ideologia compartilhada, um compromisso mútuo com o desenvolvimento profissional e uma base comum de conhecimento. O trabalho colaborativo e o compartilhamento de práticas pedagógicas são centrais nesse nível, pois permitem que os professores aprendam uns com os outros e desenvolvam uma prática mais reflexiva e eficaz.

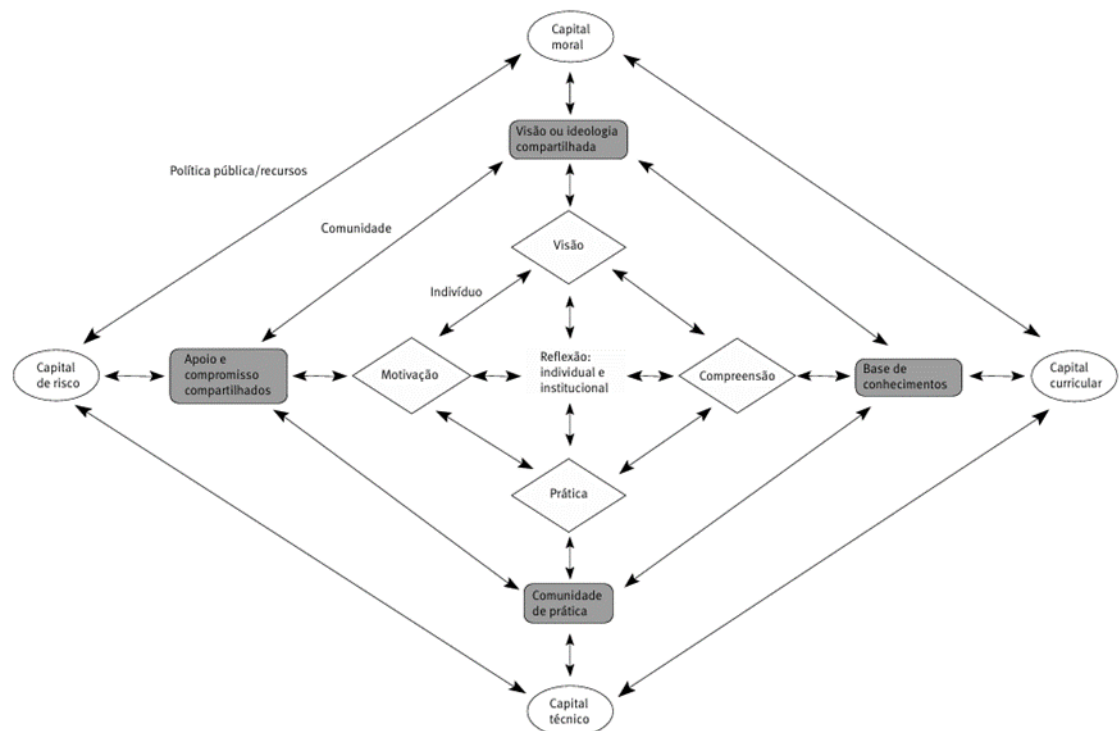
Como Shulman e Shulman observam, "em comunidades de aprendizagem, os professores não apenas compartilham suas visões e conhecimentos, mas também se comprometem a apoiar uns aos outros no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas." (Shulman e Shulman, 2004). Esse nível de análise também envolve a criação de uma comunidade de prática, onde os professores têm a oportunidade de refletir sobre suas ações e aprender com as experiências de seus colegas.

Nível Institucional e Político: No nível institucional, o desenvolvimento profissional dos professores é influenciado pelas estruturas organizacionais e pelos recursos disponíveis nas escolas e nas redes de ensino. Aqui, a criação de uma cultura de aprendizagem e o apoio institucional são cruciais para sustentar as comunidades de aprendizagem. Além disso, as políticas

públicas desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento profissional contínuo. Shulman e Shulman argumentam que, sem o apoio institucional e sem políticas públicas que incentivem o aprendizado colaborativo, as comunidades de aprendizagem têm menos chance de sucesso.

A figura a seguir, adaptada do modelo de Shulman e Shulman, ilustra como esses níveis se inter-relacionam e como cada um contribui para o desenvolvimento do professor.

Figura 3. Comunidades de aprendizagem nos níveis individual e institucional



Fonte: Shulman e Shulman (2016)

Cada um desses níveis de análise tem um impacto significativo no desenvolvimento dos professores, mas é a inter-relação entre eles que torna o processo de aprendizagem docente verdadeiramente eficaz. Quando um professor é apoiado por uma comunidade forte e por políticas públicas adequadas, ele tem mais chances de integrar as cinco dimensões de desenvolvimento propostas por Shulman e Shulman em sua prática cotidiana.

De acordo com Shulman e Shulman (2016), a visão é o ponto de partida para o desenvolvimento de qualquer professor. Ela envolve a capacidade do docente de imaginar um ambiente de aprendizagem ideal, onde os alunos são ativos no processo de construção do conhecimento e o professor atua como um facilitador desse processo. Ter uma visão clara do que se

quer alcançar em termos pedagógicos é fundamental para orientar as ações do professor em sala de aula.

Além disso, a motivação desempenha um papel essencial no desenvolvimento profissional. Um professor pode ter uma visão clara do que quer alcançar, mas sem motivação, ele não terá a energia necessária para implementar essa visão. Shulman e Shulman (2016) apontam que a motivação pode ser tanto intrínseca, derivada do desejo de melhorar a educação e promover o aprendizado dos alunos, quanto extrínseca, incentivada por fatores externos, como o reconhecimento profissional ou o apoio de colegas e da administração escolar.

A compreensão refere-se ao conhecimento que o professor adquire ao longo de sua formação e prática profissional. Esse conhecimento pode ser tanto teórico quanto prático, envolvendo desde o domínio dos conteúdos que serão ensinados até a familiaridade com as teorias pedagógicas que sustentam diferentes abordagens de ensino. Shulman e Shulman destacam que, para ser eficaz, o professor deve ser capaz de transformar esse conhecimento em prática. Isso significa que ele deve ser capaz de planejar e executar atividades pedagógicas que sejam coerentes com sua visão e com os princípios teóricos que norteiam sua prática.

A prática é, portanto, o elemento central da atuação do professor. É por meio da prática que ele coloca em ação o que aprendeu durante sua formação e ao longo de sua carreira. No entanto, para que essa prática seja realmente eficaz, ela deve ser acompanhada de reflexão. A reflexão crítica sobre a prática é o processo pelo qual o professor analisa suas ações e seus resultados, identificando o que funcionou e o que precisa ser ajustado. Nas comunidades de aprendizagem, a reflexão é frequentemente realizada de forma colaborativa, permitindo que os professores aprendam com as experiências uns dos outros.

Uma das principais características das comunidades de aprendizagem docente é a criação de comunidades de prática, nas quais os professores trabalham juntos para melhorar suas práticas pedagógicas. Esse conceito, introduzido por Wenger (2000), refere-se a grupos de pessoas que compartilham um interesse comum e que se envolvem em um processo contínuo de aprendizado conjunto.

Nas comunidades de prática, os professores compartilham suas experiências, discutem os desafios que enfrentam em sala de aula e refletem coletivamente sobre suas práticas. Essa colaboração é fundamental para o desenvolvimento profissional, pois permite que os professores aprendam uns com os outros e construam novos conhecimentos a partir de suas experiências compartilhadas.

Crecci e Fiorentini (2018) aponta que a participação em comunidades de prática envolve mais do que apenas compartilhar conhecimentos. Ela exige um compromisso mútuo entre os membros da comunidade, que devem estar dispostos a se engajar ativamente no processo de reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas. Além disso, a comunidade de prática deve ser um espaço seguro, onde os professores possam discutir abertamente seus erros e acertos, sem medo de julgamento.

Crecci e Fiorentini (2018) introduzem o conceito de comunidades fronteiriças, que são espaços de colaboração entre professores, pesquisadores e futuros professores, sem a regulação formal de instituições como universidades ou escolas. Essas comunidades oferecem um ambiente mais flexível e aberto para a experimentação pedagógica, permitindo que os participantes explorem novas abordagens de ensino e aprendizagem sem as restrições impostas pelos currículos formais ou pelas normas institucionais.

As comunidades fronteiriças são particularmente eficazes no desenvolvimento de inovações pedagógicas, pois permitem que os professores experimentem novas práticas e reflitam sobre seus resultados em um ambiente colaborativo. Além disso, essas comunidades favorecem a criação de uma cultura de aprendizagem contínua, na qual os professores estão constantemente buscando novas maneiras de melhorar suas práticas.

Um dos aspectos mais importantes das comunidades de aprendizagem docente é a produção e o compartilhamento de diferentes tipos de conhecimento. Conforme discutido por Cochran-Smith e Lytle (1999), o conhecimento docente pode ser classificado em três categorias principais: conhecimento para a prática, conhecimento na prática e conhecimento da prática.

O conhecimento para a prática refere-se ao conhecimento teórico gerado por especialistas e transmitido aos professores, que devem aplicá-lo em suas práticas pedagógicas. Esse tipo de conhecimento é importante, pois oferece aos professores uma base teórica sólida sobre a qual eles podem construir suas práticas.

O conhecimento na prática é o conhecimento que os professores adquirem por meio de sua experiência cotidiana em sala de aula. Ele é mais prático e tácito, é construído a partir das interações com os alunos e das atividades diárias de ensino. Esse conhecimento é frequentemente aprimorado por meio da reflexão sobre a prática.

O conhecimento da prática é o conhecimento gerado quando os professores tomam sua própria prática como objeto de investigação. Esse tipo de conhecimento é particularmente valioso, pois permite que os professores construam novos entendimentos a partir de suas próprias experiências e os compartilhem com a comunidade educacional.

As comunidades de aprendizagem docente têm um impacto profundo no desenvolvimento profissional dos professores. Ao criar um ambiente colaborativo, no qual os professores podem refletir sobre suas práticas e aprender uns com os outros, essas comunidades promovem o desenvolvimento de habilidades pedagógicas mais eficazes e reflexivas. Além disso, ao integrar o conhecimento teórico com a prática cotidiana, as comunidades de aprendizagem permitem que os professores desenvolvam uma compreensão mais profunda e articulada de suas próprias práticas.

A colaboração dentro dessas comunidades também ajuda a criar uma cultura de aprendizagem contínua, na qual os professores estão constantemente buscando novas maneiras de melhorar suas práticas. Como Shulman e Shulman (2016) observam, "o desenvolvimento profissional é mais eficaz quando os professores têm a oportunidade de trabalhar juntos, refletir sobre suas práticas e aprender uns com os outros em um ambiente de apoio e colaboração" (Shulman e Shulman, 2016).

As comunidades de aprendizagem docente oferecem um modelo poderoso para o desenvolvimento profissional dos professores. Ao integrar as dimensões de visão, motivação, compreensão, prática e reflexão em um ambiente colaborativo, essas comunidades permitem que os professores desenvolvam suas habilidades pedagógicas de maneira mais eficaz e reflexiva. Além disso, ao trabalhar em diferentes níveis – individual, comunitário e institucional – as comunidades de aprendizagem criam um ambiente de suporte mútuo que promove o crescimento profissional contínuo.

Por meio de práticas colaborativas, reflexivas e investigativas, os professores podem não apenas melhorar suas próprias práticas, mas também contribuir para a criação de uma cultura educacional mais inovadora e eficaz. Assim, as comunidades de aprendizagem desempenham um papel crucial na promoção de um ensino de qualidade e no desenvolvimento de uma educação que responda melhor às necessidades dos alunos e da sociedade como um todo. A seguir é apresentado o marco legal do programa de aprendizagem profissional, que estabelece as diretrizes para a inserção destes jovens no mercado de trabalho, garantindo a eles direitos trabalhistas e principalmente a proteção à sua integridade física, emocional e moral.

1.2 Marco legal da aprendizagem profissional para jovens aprendizes

O trabalho para menores de 18 anos já está previsto há mais de 80 anos em nossa legislação, e já passou por diversas alterações. Neste capítulo será apresentado um retrospecto da nossa legislação sobre o trabalho para jovens entre 16 e 24 anos, dados sobre o volume de jovens aprendizes ativos em 2023 e informações sobre o Programa de Aprendizagem Profissional da instituição onde será realizada a pesquisa.

Para Moura (2019, p. 9), o acesso ao trabalho do jovem aprendiz, traz a eles, a sensação de integração à família, de liberdade e autonomia. Em nossa Constituição Federal vigente, o direito a uma vida em sociedade digna do jovem e adolescente é de responsabilidade da família, da sociedade e do Estado.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988)

A condição do menor aprendiz, bem como seus direitos e deveres, já é prevista, desde a criação do Decreto lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) em 1943. A CLT nasce em um contexto, em que o país está em pleno processo de industrialização, e a classe trabalhadora, reunida em sindicatos, clama por uma legislação, que lhe permita ter um trabalho digno (Freitas, Dourado, et al., 2020). Dentro deste contexto, já está inserida a preocupação com a proteção do trabalho para os menores de idade, o que permitia a contratação de menores a partir dos 14 anos de idade, inserindo-os no mercado de trabalho na condição de aprendiz. A primeira revisão na CLT que abrange o trabalho para o menor aprendiz, acontece em 1967, através do decreto-lei nº 229 de 28 de fevereiro, em seu artigo 8º, é reduzida a idade mínima do menor aprendiz, alterando o texto do artigo 402º da CLT, “Art. 402. Considera-se menor para efeitos desta Consolidação o trabalhador de 12 (doze) a 18 (dezoito) anos” (Brasil, 1967).

Com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da lei nº 8.069 de 13 de julho de 1.990, o Estado propõe a proteção integral à criança e ao adolescente, garantido os mesmos direitos fundamentais que todos os cidadãos brasileiros possuem desde a promulgação da Constituição de 1.988. O ECA, em seu capítulo V – Do direito à profissionalização e à proteção no trabalho, discorre que todos os adolescentes a partir dos 12 anos podem trabalhar na condição de aprendiz desde que se cumpra alguns requisitos, que são:

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

- I. Garantia de acesso e frequência ao ensino regular
- II. Atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente
- III. Horário especial para o exercício das atividades (Brasil, 1990)

Mas, somente no ano 2000, é que o programa Jovem Aprendiz, foi instituído e popularizado no Brasil, por meio da Lei nº 10.097 de 19 de dezembro. Essa lei altera os artigos, 402, 403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433. Todos esses artigos tratam do trabalho para os menores de 18 anos. Em sua essência essas alterações visam adequar a política de aprendizagem profissional, para um cenário mais atual da sociedade brasileira, o primeiro impacto desta alteração é o limite de idade para o menor poder iniciar sua vida profissional como um aprendiz, conforme o “Art. 402 - Considera-se menor para os efeitos desta Consolidação o trabalhador de quatorze até dezoito anos.” (Brasil, 2000)

Outro aspecto importante, é que menores entre 14 e 16 anos, só podem trabalhar na condição de menor aprendiz. (Brasil, 2000). Entretanto, a partir da promulgação da Lei nº 11.180 de 23 de setembro de 2005, considera que jovens entre 14 e 24 anos podem serem contratados na condição de aprendizes.

Art. 428 Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação. (Brasil, 2005)

Como expresso no artigo 428, o aprendiz deve realizar uma formação técnico-profissional, que compreende atividades teóricas e práticas, metodologicamente organizadas que garantam o desenvolvimento profissional do aprendiz. A formação técnico-profissional pode ser oferecida pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem (i.e. SENAI, SENAC, SENAR etc.), por escolas técnicas e entidades sem fins lucrativos. Caberá ao Ministério do Trabalho e Emprego a determinação dos critérios para a validação dessas instituições (Brasil, 2000).

Essa política, tem como finalidade oferecer oportunidades para jovens entre 14 e 24 anos, permitindo que obtenham experiência prática em empresas, harmonizando-a com a formação teórica ofertada em cursos profissionalizantes, visando a inclusão e desenvolvimento pessoal e profissional desses indivíduos. Em 2005, a Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, foi regulamentada. Ela determina que toda empresa de grande ou médio porte deve ter de 5% a 15% de aprendizes entre seus funcionários. Cabe a empresa, inscrever o jovem em um programa de aprendizagem profissional condizente com a atividade que ele irá exercer, e que requer uma formação profissional (Brasil, 2005).

O estabelecimento cumpridor da cota de aprendizagem é o responsável pela contratação e inscrição do jovem em um programa de aprendizagem em áreas correlatas às dos demais empregados do estabelecimento cujas funções demandem formação profissional, devendo ser constituído por um conjunto de atividades teóricas, básicas, específicas e práticas pedagogicamente articuladas entre si (Senac, Departamento Nacional, 2023).

Segundo a portaria MTE Nº 3.872 de dezembro de 2023, que traz em seu artigo 18 as diretrizes dos cursos de aprendizagem profissional, que têm na sua essência uma educação cidadã e cita no item X alínea e) “a Educação Financeira como parte dos conteúdos a serem abordados ao longo da formação” (Brasil, 2023).

Em suma, o Programa Jovem Aprendiz, é uma política de estado para inserir e manter jovens no mercado de trabalho, para tanto, o estado obriga por força de lei, que empresas de qualquer natureza contratem jovens entre 14 e 24 anos e os inscreva em instituições educacionais credenciadas e qualificadas, para oferecer a estes jovens uma capacitação profissional adequada as atividades da empresa, vale ressaltar que as empresas devem garantir o acesso à educação básica desses jovens, ou seja, eles devem ter uma jornada de trabalho que lhes permita frequentar a escola. Este programa traz um impacto significativo a milhares de jovens brasileiros, segundo o Ministério do Trabalho e Emprego em 2023, passaram pelo programa jovem aprendiz, mais de 550 mil jovens, onde mais da metade (57,2%) tem até 17 anos (Brasil, 2024). Em 2023, mais de 180 mil matrículas, foram realizadas no Senac, em todo o território nacional (Senac, Departamento Nacional, 2024). No estado de São Paulo, onde está localizada a unidade pesquisada, em 2023 foram quase 38 mil matrículas nos cursos de aprendizagem profissional (Senac, São Paulo, 2024).

1.3 Programa de aprendizagem profissional do Senac

O Senac nasce em um momento em que o mundo está passando por profundas transformações, em apoio aos projetos de Estado, as principais classes produtoras se unem para afirmar o seu compromisso com desenvolvimento socioeconômico do país e solicitar do estado contrapartidas para este fim (Federação das Associações Comerciais do Brasil; Confederação Nacional da Indústria, 1945).

Em 10 de janeiro de 1946, por meio do Decreto-Lei nº 8.621, o Senac é criado, é o atribuída à Confederação Nacional do Comércio a responsabilidade pela sua operacionalização. “Art. 1º Fica atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de organizar e administrar, no território nacional, escolas de aprendizagem comercial” (Brasil, 1946).

O Programa de Aprendizagem Profissional do Senac, tem sua estrutura pensada em incluir e manter os jovens de 14 a 24 anos no mercado de trabalho, por meio de contratos firmados com as empresas. O Senac entende que as empresas se tornam corresponsáveis, pelo desenvolvimento e transformação da vida desses jovens, a partir do momento em que os contratam, proporcionando-lhes uma vida digna e uma melhora na sua qualidade de vida, além de contribuir para o desenvolvimento da sociedade onde está inserido (Senac, Departamento Nacional, 2023, p.10).

Para Moura (2019, p. 8), os jovens das classes sociais menos privilegiadas são impelidos a trabalhar por dois motivos: a complementação da renda familiar e a representação social do trabalho, que para muitas famílias é muito melhor que a criminalidade. A autora ainda cita, que o trabalho, além de proporcionar uma renda e a satisfação de consumo desses jovens, também lhes proporciona um sentimento de utilidade e pertencimento.

Os anseios juvenis relacionados ao trabalho, representam um importante elemento para compreender os valores, a sociedade e a família. A atividade remunerada na vida desses jovens não representa apenas uma ocupação, reconhecimento profissional ou experiência, representa sobretudo uma renda, e por meio do salário se complementa o rendimento familiar e a satisfação de consumo desses jovens. Com isso, os jovens trabalhadores se sentem úteis e importantes em seu meio social. E a valorização pelo trabalho é maior quando se tratado mercado de trabalho formal, pois, além do salário, a carteira assinada representa os direitos do trabalhador, fazendo o emprego assumir mais importância na sua vida (Moura, 2019, p.11).

O programa de Aprendizagem Profissional do Senac é estabelecido por meio de uma formação educacional, que ocorre na instituição, e por uma formação prática que ocorre na empresa contratante. A formação educacional oferecida pelo Senac, tem dois formatos, que tem suas estruturas curriculares distintas, mas ambas são realizadas dentro de sua “Proposta Pedagógica”.

O primeiro formato é o da Aprendizagem Profissional de Qualificação, que atua como um curso de formação inicial e continuada (FIC), formação essa, que é estruturada pensando no desenvolvimento da cidadania e profissional destes jovens (Senac, Departamento Nacional, 2023). Segundo a Portaria 671/2021, em seu artigo 336, que define as diretrizes dos programas de aprendizagem profissional, estabelece que a formação deve promover um desenvolvimento profissional atual com o mercado de trabalho, e cidadã, proporcionando a eles uma maior compreensão do seu papel na sociedade onde está inserido (Brasil, 2021).

O segundo formato é a Aprendizagem Profissional Técnica de Nível Médio, na sua essência é um curso técnico de nível médio, que tem sua estrutura definida de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e

é adicionada a carga horária do curso, as horas destinadas as práticas profissionais. Esse formato só é permitido para instituições com autorização para a oferta de habilitação técnica de nível médio. Neste formato não se faz necessário o cumprimento das diretrizes especificadas no artigo 336 da Portaria MTP 671/2021. E o aluno receberá o diploma do curso técnico equivalente, desde que sejam cumpridas as exigências de desenvolvimento e frequência para tal ato, no certificado será indicado a participação do aluno no Programa de Aprendizagem Profissional (Senac, Departamento Nacional, 2023).

A seguir será apresentada a conceituação e o propósito da Educação Financeira segundo as principais instituições globais e do Brasil, assim como a sua evolução ao longo dos anos.

1.4 Educação financeira

Entendo que toda política social tem como finalidade promover o bem-estar do cidadão, um bom exemplo é a nossa Constituição de 1988, que afirma que os representantes se reuniram para estabelecer as bases de um estado democrático que garanta os direitos sociais e individuais, entre eles o bem-estar, em seu preâmbulo está escrito:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, **o bem-estar**, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (Brasil, 1988, grifo nosso).

No Brasil a Educação Financeira já é considerada uma política de estado, a partir da promulgação do decreto nº 7.397/2010 que institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira (Brasil, 2010).

Neste estudo é feito um recorte, aqui é abordada a Educação Financeira voltada para jovens em início de carreira profissional, por isso a necessidade de aprofundar o entendimento do tema, tanto sob a visão dos órgãos que criam as políticas públicas, assim como o entendimento de quem pesquisa o tema com uma visão crítica, fazendo um contraponto aos criadores de políticas públicas, com o objetivo de promover uma Educação Financeira que proporcione o bem-estar destes jovens e uma visão crítica sobre o mundo a sua volta, e que assim eles possam enxergar as influências das diversas faces da área financeira em sua vida e na sociedade

onde está inserido, promovendo assim uma reflexão profunda sobre as causas das diversas circunstâncias que englobam a sua situação econômico-financeira e a de seus pares e assim julgar qual a melhor ação que deverá tomar. Neste capítulo é apresentada o retrospecto da Educação Financeira, desde o Projeto de Educação Financeira iniciada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) até os dias atuais, também é analisada as principais definições de Educação Financeira e Educação Financeira crítica, e as definições de bem-estar financeiro e a sua relação com a Educação Financeira.

1.4.1 A trajetória da Educação Financeira no mundo e no Brasil

A Educação Financeira é relativamente nova, por exemplo, no Brasil existem algumas literaturas anteriores ao ano 2.000, que tem como foco o planejamento financeiro pessoal e não necessariamente uma educação financeira ampla e crítica, como o livro “Seu futuro financeiro: você é o maior responsável” lançado pela editora Campus em 1.999 (Frankenberg, 1999), mas é em 2.004 que ela -surge como um projeto de caráter global, por meio OCDE, cuja finalidade é, a de investigar os programas de Educação Financeira dos países membros e não membros, fazendo um levantamento das ações realizadas pelas instituições públicas e privadas no âmbito da Educação Financeira, além de avaliar o grau de literacia financeira da população, oferecendo aos países um relatório amplo das boas práticas existentes e métodos de avaliar a eficácia dessas ações.

Em resposta a esta crescente ênfase na importância da Educação Financeira, a OCDE estabeleceu recentemente um Projeto de Educação Financeira para estudar programas de Educação Financeira em países membros da OCDE e em países não-membros selecionados. Este projeto está a desenvolver um inventário de programas de Educação Financeira e a preparar um relatório sobre o estado atual da literacia e Educação Financeira em Países da OCDE. O relatório também incluirá uma lista de boas práticas para programas de educação financeira. (OCDE, 2004)

A OCDE justifica este esforço em virtude do maior acesso das pessoas à produtos financeiros, e que devido à falta de conhecimento, acabam aplicando seus recursos financeiros em produtos que nem sempre são os mais adequados a sua necessidade e realidade, o que as deixa sujeitas a perdas significativas de suas economias.

O aumento do número de consumidores nos mercados financeiros, juntamente com o crescimento da concorrência entre os prestadores de serviços financeiros para vender novos produtos, aumenta o risco de os consumidores poderem tornar-se vítimas de marketing agressivo, fraude ou da sua própria ignorância financeira. Os profissionais de marketing agressivos podem pressionar os consumidores a investir em produtos financeiros que não atendem aos melhores interesses financeiros dos consumidores. Os consumidores também podem ser persuadidos a investir em esquemas que prometem retornos elevados, mas que são, na realidade, fraudes em que os fundos não são

utilizados para os fins prometidos. E os vendedores de produtos financeiros nem sempre deixam claro os riscos potenciais de alguns investimentos. Em alguns casos, os consumidores perderam a maior parte, se não todas, as suas poupanças nestes investimentos arriscados, fraudulentos ou imprudentes. (OCDE, 2004, tradução nossa)

Um exemplo de fraudes envolvendo produtos financeiros é o caso da Centra Tech, uma empresa norte-americana, que em 2017, iniciou a oferta de produtos financeiros com base nas cripto moedas, mas não passava de uma fraude. Em 2018 um de seus cofundadores foi sentenciado a 8 anos de prisão por fraude de valores mobiliários, fraude eletrônica e fraude postal (The Block, 2021).

Outra justificativa utilizada é o envelhecimento da população (Somenzari, Minale, et al., 2019) no Brasil tivemos recentemente algumas alterações em nossa legislação previdenciária, devido a possibilidade do sistema vigente, não poder pagar a aposentadoria aos beneficiários em breve. Para a OCDE a Educação Financeira é um meio de possibilitar, que as pessoas possam se conscientizar e planejar a sua vida financeira também a longo prazo, aprendendo a utilizar eficazmente os produtos financeiros, fazendo as adequações necessárias ao longo do tempo e garantir uma aposentadoria adequada às suas necessidades futuras.

Os consumidores precisam de ser convencidos da importância de poupar e de fazer escolhas de investimento sábias. Como resultado das mudanças nos regimes de pensões, um número crescente de aposentados dependerá dos rendimentos provenientes de planos de pensões de contribuição definida, quer sejam patrocinados pelo empregador ou pelo Estado, e das suas próprias poupanças pessoais. Consequentemente, terão de saber quanto e como investir e terão de se envolver com os mercados financeiros. (OCDE, 2004)

Em 2005, a OCDE recomenda para que seus membros e países parceiros adotem a Educação Financeira em suas políticas nacionais de educação, sob a justificativa de que as pessoas precisam ter conhecimento sobre orçamento, para que possam identificar suas fontes de receitas e como elas são consumidas e com isso, tomar as melhores decisões de poupança e se protegerem de fraudes, pois o mercado financeiro está mais complexo e dinâmico. Outra justificativa da OCDE é que foram apontados baixos índices de literacia financeira em enquetes realizadas por eles.

Considerando que à medida que o mercado financeiro fica cada vez mais sofisticado e as famílias assumem mais responsabilidades e risco por decisões financeiras, especialmente na área de previdência, é preciso haver indivíduos financeiramente educados para assegurar níveis suficientes de proteção do investidor e do consumidor, bem como o bom funcionamento não só do mercado financeiro, mas também da economia. (OCDE, 2005)

Fica evidente que a OCDE trata a Educação Financeira como o conhecimento necessário ao indivíduo para utilizar, ou melhor, consumir produtos financeiros, pois em seu entendimento ao se consumir um produto financeiro de forma “eficaz”, protegerá o indivíduo e proporcionará

o bom funcionamento do mercado financeiro e da economia. Mas e a promoção do bem-estar do indivíduo que não tem condições de poupar, como fica? E os jovens aprendizes, que em alguns casos são arrimos de família, como a Educação Financeira proposta pela OCDE irá proporcionar emancipação e bem-estar?

A OCDE recomenda aos países membros e convida os não membros a considerarem a recomendação para adotarem os princípios e boas práticas em Educação Financeira para os seus cidadãos.

[...] RECOMENDA que os países membros promovam educação e conscientização financeira e, nesse contexto, que governos e instituições públicas e privadas pertinentes levem em conta e coloquem em prática os princípios e as melhores práticas para educação e conscientização financeira estabelecidos no anexo desta Recomendação e que fazem parte deste documento.[...] CONVIDA os países não membros a levarem em consideração esta Recomendação e disseminarem estes princípios e boas práticas entre as instituições públicas e privadas (com e sem fins lucrativos) envolvidas em educação e conscientização financeira. (OCDE, 2005)

Em 2008 a OCDE cria a Rede Internacional para a Educação Financeira (INFE), com o objetivo de apoiar os desenvolvedores de políticas públicas, realizando um trabalho de coleta e análise de dados, definindo métricas de avaliação comparáveis entre países, promovendo debates e o suporte a implementação de políticas públicas, o que o torna o principal agente de fomento da Educação Financeira no mundo (OCDE/INFE, 2008). O INFE é o responsável por coordenar, coletar e relatar o nível de alfabetização financeira dos países, a edição piloto do instrumento de avaliação foi realizada em 2010 e o resultados publicados em 2012 (Atkinson e Messy, 2012). As avaliações de alfabetização financeira foram implementadas no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes em 2015, 2018 e 2022. O INFE conta com o apoio do Comitê de Mercados Financeiros e do Comitê de Seguros e Previdência Privada para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação (OCDE, 2020), entretanto discute-se as intenções da OCDE com essas avaliações, para Kistemann Jr (2020), há em curso um projeto global de racionalização do comportamento econômico-financeiro dos indivíduos em prol do mercado econômico, tornando-os meros consumidores de produtos e serviços financeiros.

É interessante ver a sincronia do Brasil com a OCDE, pois a Educação Financeira no Brasil, surge para discussão no mesmo ano em que a OCDE define as premissas do seu projeto de Educação Financeira. Por meio do Projeto de Lei (PL) 3.401 de 27 de abril de 2004, de autoria do deputado federal Lobbe Neto, que solicitava a inclusão da Educação Financeira no ciclo II do ensino fundamental e no ensino médio, para lhes fornecer subsídios ao exercício de uma cidadania plena, em virtude das demandas sociais que estavam em curso. Embora o projeto de lei não tenha sido aprovado, ele contribuiu para a criação da Estratégia Nacional de Educação

Financeira (ENEF) promulgada pelo decreto 7.397 de 22 de dezembro de 2010, e que tem como objetivo a promoção da Educação Financeira, o fortalecimento da cidadania e a eficiência e a solidez do Sistema Financeiro Nacional (Brasil, 2010) e traz as seguintes diretrizes para a ENEF:

Art. 2º A ENEF será implementada em conformidade com as seguintes diretrizes:

- I - atuação permanente e em âmbito nacional;
- II - gratuidade das ações de educação financeira;
- III - prevalência do interesse público;
- IV - atuação por meio de informação, formação e orientação;
- V - centralização da gestão e descentralização da execução das atividades;
- VI - formação de parcerias com órgãos e entidades públicas e instituições privadas; e
- VII - avaliação e revisão periódicas e permanentes. (Brasil, 2010)

Por meio do decreto nº 10.393 de 09 de junho de 2020, o decreto nº 7.397 é revogado. A ENEF é mantida, mas com mudanças significativas, entre elas a remoção do objetivo de promover a cidadania e a eficiência do Sistema Financeiro Nacional, dando a exclusividade para promover a “educação” financeira, previdenciária e securitária. O decreto nº 10.393 também institui o Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF) no lugar do Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), trazendo uma certa flexibilidade na definição dos seus membros, entretanto retiram os representantes da sociedade civil. Outro aspecto relevante é a remoção do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) criado no decreto nº 7.397, deixando em segundo plano a participação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na promoção da “educação” financeira. Antes disso o MEC já havia trabalhado na Educação Financeira ao inseri-la na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 no ensino fundamental e em 2018 no ensino médio, para o MEC é importante os nossos jovens terem uma visão de mundo crítica e consciente por meio da compreensão de conceitos como o do sistema monetário nacional e internacional, economia e finanças (Brasil, 2018). Até 2022 o Banco Central do Brasil presidia o FBEF, mas o portal eletrônico www.vidaedinheiro.gov.br em que era mantida as informações sobre a ENEF não está mais disponível para consulta, o que torna a consulta um pouco mais complexa. Atualmente o Banco Central do Brasil e a Comissão de Valores Mobiliários (CVM) estão à frente da Educação Financeira em nosso país. A seguir é apresentado como os criadores de políticas públicas definem a Educação Financeira, em primeiro iremos analisar como a OCDE à vê em seguida iremos analisar o olhar do Brasil e suas instituições sobre a Educação Financeira.

1.4.2 A Educação Financeira, sob o olhar da OCDE

Segundo a OCDE a Educação Financeira é um processo para aprimorar o entendimento que o indivíduo tem sobre conceitos e produtos financeiros, assim como suas habilidades em fazer escolhas eficazes em relação a eles, com o objetivo de promover bem-estar financeiro.

A Educação Financeira pode ser definida como o processo pelo qual consumidores/investidores financeiros aprimoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros e, por meio de informação, instrução e/ou aconselhamento objetivo, desenvolvem as habilidades e a confiança para se tornarem mais conscientes de riscos e oportunidades financeiras, a fazer escolhas informadas, a saber onde buscar ajuda, e a tomar outras medidas efetivas para melhorar seu bem-estar financeiro. (OCDE, 2005).

Ao ver a definição acima, percebe-se que a OCDE direciona a Educação Financeira para consumidores de produtos financeiros, o que de certo modo é compreensível visto que vivemos em uma sociedade que estabelece o consumo como forma de alcançar a felicidade (Baudrillard, 1995, p. 47) Entretanto devemos nos atentar que muitos não tem acesso a produtos essenciais a sua subsistência, o que dirá a produtos financeiros (Kistemann Jr, 2020, p. 49). Como disse anteriormente acredito que a Educação Financeira deva promover a emancipação e o bem-estar do indivíduo e o da coletividade, desta forma deve-se usá-la para a construção de uma sociedade mais igualitária.

A OCDE ainda diz que a Educação Financeira é mais do que um simples repasse de informações ou aconselhamento financeiro, deixando claro que este tipo de atividade deve ser regulamentado para proteger o interesse dos clientes/indivíduos.

Educação financeira, portanto, vai além do fornecimento de informações e aconselhamento financeiro, o que deve ser regulado, como geralmente já é o caso, especialmente para a proteção de clientes financeiros (por exemplo, consumidores em relações contratuais) (OCDE, 2005).

Neste ponto entendemos que todo mercado deve ter mecanismos para a proteção do consumidor, visto que este tem certa desvantagem sobre as empresas financeiras, que muitas vezes usam de contratos extensos e muitas vezes se utilizam de artifícios inescrupulosos para vender seus produtos. Entendo que as instituições de proteção nem sempre alcança a todos, por isso, é relevante que além da regulamentação as instituições de fiscalização e de proteção ao consumidor direcionem seus esforços para a população mais vulnerável.

A OCDE cita que cada país deve estabelecer suas prioridades no processo de implementação de políticas para a Educação Financeira, mas ela cita alguns pontos que devem ser abordados, como a poupança básica, gestão da dívida privada, a proteção patrimonial e noções de matemática financeira e economia para a promoção de uma conscientização financeira.

Os programas de educação financeira devem se concentrar em questões de alta prioridade que, a depender das circunstâncias nacionais, podem envolver aspectos importantes do planejamento da vida financeira, como poupança básica, gestão da dívida privada ou seguro, bem como pré-requisitos para conscientização financeira, como noções de matemática financeira e economia. Deve-se estimular a conscientização dos futuros aposentados sobre a necessidade de avaliar a adequação financeira dos seus regimes atuais de previdência pública e privada e de tomar as medidas apropriadas quando necessário (OCDE, 2005).

A OCDE deixa claro que a Educação Financeira pode contribuir com a regulação das instituições financeiras, mas não substituí a regulação feita pelas instituições governamentais que tem como o principal objetivo proteger os interesses dos consumidores destes produtos/serviços.

A educação financeira deve ser considerada no arcabouço regulador e administrativo e deve ser tida como ferramenta para promover crescimento econômico, confiança e estabilidade, juntamente com a regulação das instituições financeiras e a proteção do consumidor (incluindo a regulação sobre informação e aconselhamento). A promoção da educação financeira não deve ser substituída por regulação financeira, que é essencial para proteger o consumidor (por exemplo, contra fraude) e que se espera que a educação financeira possa complementar (OCDE, 2005).

A OCDE cita a importância da adequação dos programas de Educação Financeira ao nível de alfabetização financeira e a forma como o público-alvo prefere receber esse tipo de informação. Ela ainda diz que a Educação Financeira deve ser uma ação contínua.

Devem ser desenhados programas de educação financeira para atender as necessidades e o nível de alfabetização financeira do público-alvo dos programas e que reflitam a forma como esse público-alvo prefere receber informação financeira. A educação financeira deve ser vista como um processo contínuo, permanente e vitalício, especialmente a fim de capturar a maior sofisticação dos mercados, as necessidades variáveis em diferentes fases da vida e informações cada vez mais complexas (OCDE, 2005).

A OCDE classifica as boas práticas em quatro (4) categorias, são elas: Ação pública para a Educação Financeira; O papel das instituições financeiras na Educação Financeira; Educação Financeira para poupança de aposentadoria; e Programas de Educação Financeira.

O que se espera dos governos é que eles sejam os agentes de fomento da Educação Financeira, promovendo políticas públicas de Educação Financeira nas escolas e nos programas sociais, estabelecendo uma estrutura que permita a discussão ampla com a comunidade escolar e com a sociedade, além da disseminação de informações e alertas, e a cooperação internacional.

Cabe às instituições financeiras serem transparentes com os consumidores, promovendo informações verídicas e em tempo hábil. Outro ponto importante, é que essas instituições devem prover a garantia de que seus clientes compreendem todas as informações recebidas.

Em relação à Educação Financeira para a aposentadoria, cabe as instituições financeiras que vendem os planos de previdência privada, fornecerem as informações necessárias, além da Educação Financeira adequada para a gestão de sua poupança e renda da aposentadoria futura. A mesma exigência se aplica em caso de planos previdências oferecidas por empresas aos seus funcionários. Entretanto cabe as instituições governamentais de proteção ao cidadão uma estrutura adequada para atender as reclamações e promover a solução dos conflitos o mais rápido possível. E as instituições regulamentadoras deve-se manter uma fiscalização sobre os planos de previdência privada, não delegar essa função aos consumidores, mesmo que com o conhecimento adequado só poderá reclamar judicialmente.

Já os programas de Educação Financeira devem ser adequados ao contexto do público-alvo, garantir uma ampla cobertura para que toda a população tenha acesso e prover a capacitação dos educadores.

Para os programas que demandam o uso de salas de aula, deve-se promover treinamento e capacitação dos educadores. A esse respeito, deve-se estimular o desenvolvimento de programas para "educar os educadores" e o fornecimento de materiais e ferramentas de informações específicas para esses educadores (OCDE, 2005).

Vê-se no trecho acima que a OCDE aborda a necessidade da proposição de programas de formação de formadores em Educação Financeira, dando-lhes os recursos necessários a essa capacitação, entretanto não se vê em seus documentos, é a indicação de que os próprios professores participem da discussão e elaboração destes materiais.

A seguir será apresentada como as instituições brasileiras definem a Educação Financeira e como estão trabalhando para implementá-la na Educação Básica e na Educação Profissional.

1.4.3 A Educação Financeira sob o olhar das instituições brasileiras.

É evidente o alinhamento do Brasil com a OCDE em relação as suas políticas sobre a Educação Financeira, entretanto com a promulgação do decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020, percebe-se que o propósito da Educação Financeira no Brasil desviou-se para a mera transmissão de conhecimento sobre finanças, seguros, previdência e fiscal.

Com a promulgação do decreto acima o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), é substituído pelo Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF)

No Brasil o FBEF é um colegiado composto por diversas entidades:

Art. 3º O FBEF é composto por representantes dos seguintes órgãos e entidades:

I - Banco Central do Brasil;

II - Comissão de Valores Mobiliários;

III - Superintendência de Seguros Privados;

IV - Secretaria do Tesouro Nacional da Secretaria Especial de Fazenda do Ministério da Economia;

V - Secretaria de Previdência da Secretaria Especial de Previdência e Trabalho do Ministério da Economia;

VI - Superintendência Nacional de Previdência Complementar;

VII - Secretaria Nacional do Consumidor do Ministério da Justiça e Segurança Pública; e

VIII - Ministério da Educação. (BRASIL, 2020)

Como vemos, acima, o FBEF tem na sua grande maioria instituições que trabalham na regulação do sistema monetário, financeiro, econômico e securitário do país. Apesar do MEC estar entre os representantes da FBEF, é difícil imaginar que as políticas de Educação Financeira não serão tendenciosas, dando-se certa prevalência aos objetivos do mercado financeiro. Outro ponto importante a ser observado que o FBEF perde autoridade em relação a CONEF, pois seus membros podem ser qualquer representante das instituições listadas no art. 3º. O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), perde sua voz no FBEF, ao ser excluído como um dos representantes, isso pode trazer impactos negativos sobre o programa de aprendizagem profissional, pois se trata de um programa do MTE.

Quanto a competência que o FBEF tem:

Art. 2º O FBEF é colegiado de articulação, ao qual compete:

I - implementar e estabelecer os princípios da ENEF;

II - divulgar as ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal propostas por seus membros, por outros órgãos e entidades públicas ou por instituições privadas;

III - compartilhar as informações sobre as ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal produzidas pelos órgãos e entidades representados, para identificar as oportunidades de articulação; e

IV - promover a interlocução entre os órgãos ou as entidades públicas e as instituições privadas para estimular e, sempre que possível, integrar as ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal. (BRASIL, 2020)

A presidência do FBEF é rotativa e atualmente está a cargo da Superintendência de Seguros Privados (Susep) (BRASIL, 2024). Em 2021 sob a presidência do BCB, é divulgado os princípios e diretrizes para a implementação da ENEF, alinhada ao decreto 10.393/2020, são eles:

Tendo em conta o disposto no art. 2º do Decreto no 10.393, de 2020, o FBEF não é órgão executor de políticas públicas, mas um ambiente colaborativo de articulação entre seus membros e respectivos parceiros para promover e efetivar o comando de levar educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal (EF), no âmbito da ENEF, a todo o País. Como primeiro passo nessa direção, o FBEF estabeleceu os seguintes princípios da ENEF:

- I. atuação permanente e em âmbito nacional¹;
- II. prevalência do interesse público;
- III. atuação por meio de informação, formação e orientação;
- IV. formação de parcerias com órgãos ou entidades públicas e com instituições privadas;
- V. avaliação e revisão das ações implementadas; e
- VI. proibição de oferta de produtos e serviços nas ações de educação financeira. (BRASIL, 2021)

Por se tratar de princípios para promoção da Educação Financeira, percebe-se que são muito vagos, por exemplo, o terceiro princípio traz que a atuação da ENEF se dará por meio da informação, formação e orientação, mas que informação será dada? Como serão formados os cidadãos? E os responsáveis por formar o cidadão comum, como serão formados? Dá-se a entender que essa informação virá ao grande público de forma fragmentada, cabendo a cada instituição, dentro do seu campo de atuação prover as informações, formações e orientações a população brasileira, falta ao FBEF um portal onde se possa acessar as deliberações e outras informações decorrentes das suas ações e de seus parceiros institucionais.

Na essência, o FBEF entende que a definição da Educação Financeira estabelecida pela OCDE é a adequada para o nosso país (BRASIL, 2021), mostrando uma tendência a tratar a Educação Financeira como um instrumento para formar consumidores de produtos e serviços financeiros.

O MEC introduz a Educação Financeira na BNCC em 2018, trazendo-a para a educação básica dentro de um contexto mais amplo.

Outro aspecto a ser considerado nessa unidade temática é o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. É possível, por exemplo, desenvolver um projeto com a História, visando ao estudo do dinheiro e sua função na sociedade, da relação entre dinheiro e tempo, dos impostos em sociedades diversas, do consumo em diferentes momentos históricos, incluindo estratégias atuais de marketing. Essas questões, além de promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, podem se constituir em excelentes contextos para as aplicações dos conceitos da Matemática Financeira e também proporcionar contextos para ampliar e aprofundar esses conceitos. (Brasil, 2018)

Para Ditta (2023, p. 46) a BNCC não traz um olhar contextualizado as diversas realidades existentes em nosso país, onde a desigualdade socioeconômica é alarmante e traz consigo uma “defasagem nas condições da formação dos educadores”, ao fazer isso, a BNCC limita o processo de ensino-aprendizagem a padrões que fogem da realidade de muitas comunidades, não adianta se pensar em uma Educação Financeira uniforme, padronizada, mas deve ser contextualizada a realidade local.

Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, a Educação Financeira só aparece no currículo do curso de Técnico em Finanças como uma das habilidades do formando (BRASIL, 2020, p. 228).

Já na aprendizagem profissional a Educação Financeira, assim como todos os conteúdos, deve ser ensinada de forma contextualizada (BRASIL, 2023).

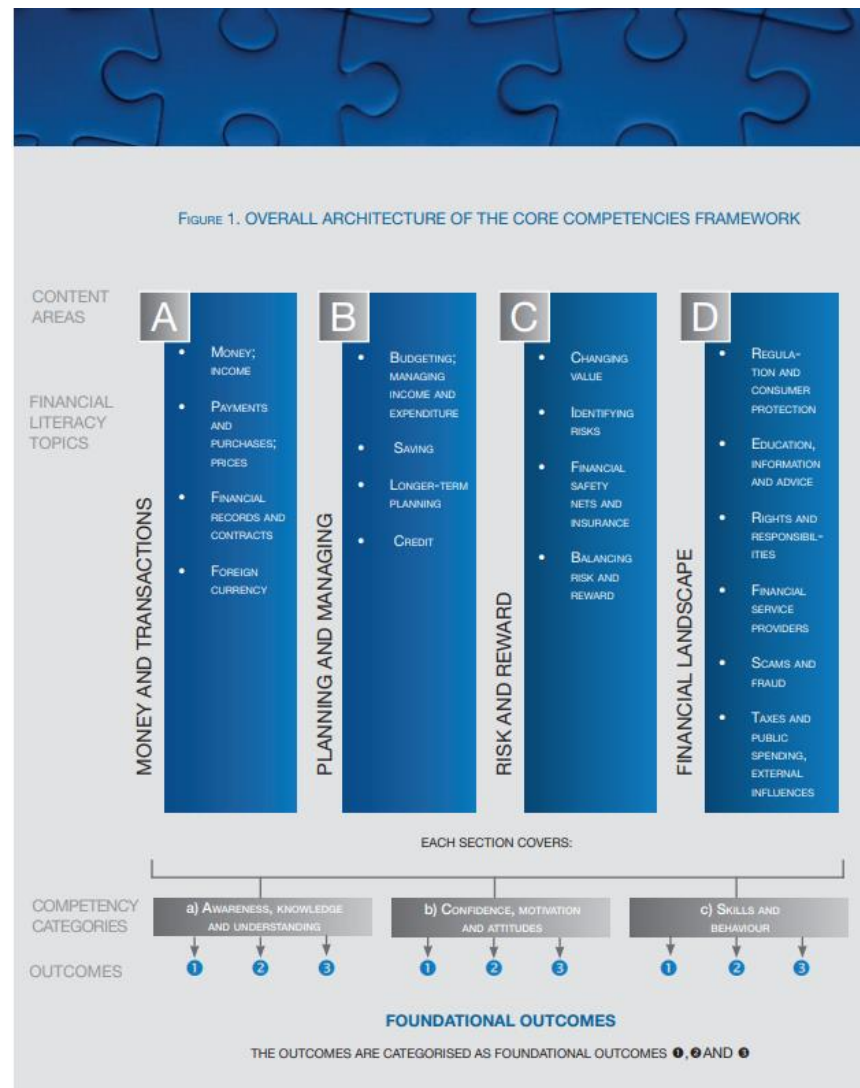
Em suma, o olhar que nossas instituições possuem sobre a Educação Financeira é a mesma propagada pela OCDE, o que torna a implantação da ENEF tendenciosa aos interesses das instituições financeiras.

Na próxima seção, apresentaremos quais as competências em Educação Financeira que a OCDE define como relevantes para jovens de 15 a 18 anos.

1.5 Estrutura de competências essenciais em Educação Financeira para jovens

O documento da OCDE/INFE *Core Competencies Framework on Financial Literacy for Youth* (OECD, 2015) apresenta um guia abrangente para o desenvolvimento da educação financeira em jovens de 15 a 18 anos, com o objetivo de prepará-los para uma participação plena e segura na vida econômica. A proposta concentra-se no desenvolvimento de competências essenciais que permitam aos jovens tomarem decisões financeiras informadas e eficazes. Não se trata de um currículo formal, mas de um instrumento de orientação voltado para formuladores de políticas públicas, que pode ser adaptado às necessidades e contextos específicos de cada país. A Figura 4 ilustra graficamente a arquitetura geral da estrutura de competências essenciais desenvolvida pela OCDE.

Figura 4. Arquitetura geral da estrutura de competências essenciais.



Fonte: OCDE/INFE Core competencies framework on financial literacy for Youth (2015).

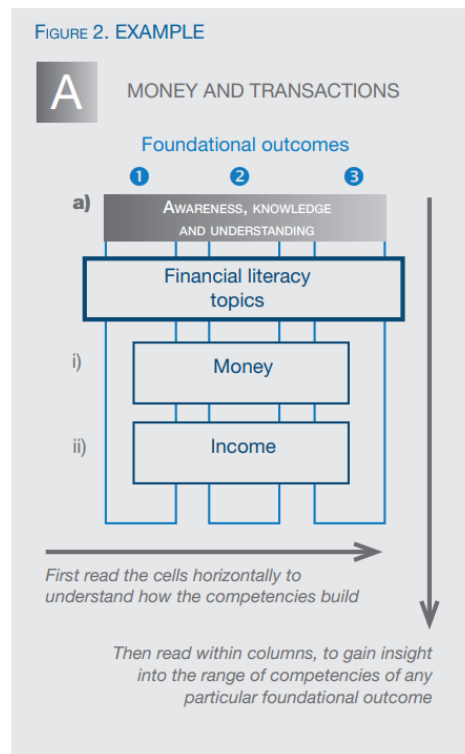
A estrutura está organizada em quatro grandes áreas de conteúdo: (A) Dinheiro e Transações; (B) Planejamento e Gestão Financeira; (C) Riscos e Recompensas; e (D) Panorama Financeiro. Cada área é subdividida em três categorias de competências: (a) conscientização, conhecimento e compreensão; (b) confiança, motivação e atitudes; e (c) habilidades e comportamento. Essas categorias, por sua vez, apresentam três níveis de resultados esperados, que representam a progressão no desenvolvimento das competências. Segundo a OCDE:

As youth are typically only just beginning to be autonomous as they approach adult life, content is described in terms of creating a foundation for the future. The outcomes are therefore categorized as foundational outcomes 1, 2 and 3 – which are designed to show how competencies may develop, rather than to map to specific age groups. It should be noted that young people's competencies may not develop uniformly across the foundational outcomes; this will depend on a range of factors including national circumstances and personal characteristics. (OECD, 2015).

A OCDE propõe uma estrutura que busca capacitar os jovens ao proporcionar-lhes o conhecimento e a compreensão sobre os mecanismos financeiros existentes em sua localidade, desenvolvendo confiança e motivação para agir e promovendo comportamentos financeiros saudáveis. Contudo, reconhece-se que fatores socioeconômicos e culturais podem impactar significativamente o desenvolvimento das competências. No Brasil, esses fatores são especialmente relevantes, evidenciando a necessidade de contextualizar a educação financeira à realidade dos jovens. Essa adaptação é essencial para reduzir desigualdades e criar oportunidades que possibilitem a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar financeiro.

Dentro de cada área de conteúdo, há tópicos específicos. Por exemplo, em "Dinheiro e Transações", são abordados os temas: dinheiro, renda, pagamentos e compras, preços, registros financeiros e contratos, e moeda estrangeira. A Figura 5 ilustra como as competências são estruturadas e devem ser interpretadas no documento.

Figura 5 Exemplo de leitura das competências



Fonte: OCDE/INFE Core competencies framework on financial literacy for Youth (2015).

A Figura 5 exemplifica como as competências em educação financeira são organizadas no documento da OCDE. A estrutura utiliza um formato em tabela para detalhar as áreas de conteúdo, as categorias de competência e os níveis de resultados esperados. Cada área de conteúdo é subdividida em tópicos específicos, como "Dinheiro e Transações", que inclui temas como renda, pagamentos e preços. Esses tópicos são explorados por meio das três categorias de

competência: (a) conscientização, conhecimento e compreensão, (b) confiança, motivação e atitudes e (c) habilidades e comportamento. Além disso, a figura demonstra a progressão nos resultados fundamentais (1, 2, 3), que indicam níveis de desenvolvimento desde o básico até o avançado. Essa abordagem permite visualizar claramente como as competências se constroem de forma cumulativa, fornecendo uma base sólida para que os jovens desenvolvam habilidades práticas e autonomia financeira.

A estrutura de competências é organizada em quatro áreas principais, descritas a seguir, considerando as categorias de competências e a progressão dos níveis de resultados esperados.

Dinheiro e Transações tratam do papel do dinheiro, métodos de pagamento e gestão de transações financeiras. No nível básico (1), os jovens aprendem a identificar diferentes formas de dinheiro, entendem a limitação dos recursos financeiros e reconhecem a importância de armazenar comprovantes e documentos. No nível intermediário (2), eles compreendem custos associados a métodos de pagamento e o impacto da inflação no valor do dinheiro. No nível avançado (3), os jovens analisam contratos financeiros, flutuações cambiais e o custo-benefício de transações internacionais. A confiança evolui de uma abordagem inicial para discutir questões financeiras com familiares (1), para explorar métodos de pagamento com consciência dos riscos (2) e tomar decisões financeiras autônomas, como negociar preços (3). As habilidades progredem de pagamentos simples e manutenção de registros financeiros (1) para a análise de custos adicionais (2) e gestão de transações complexas (3).

Planejamento e Gestão Financeira enfatiza a organização e monitoramento de recursos financeiros. No nível básico (1), os jovens diferenciam necessidades de desejos e entendem a importância de economizar. No nível intermediário (2), aprendem conceitos como juros compostos e planejamento para despesas irregulares. No nível avançado (3), desenvolvem planos financeiros de longo prazo, incluindo investimentos e poupança para aposentadoria. A confiança evolui da motivação para registrar receitas (1) para decisões autônomas sobre produtos financeiros (2) e estabelecimento de metas de longo prazo (3). As habilidades se desenvolvem de criar orçamentos simples (1) para avaliar produtos financeiros básicos (2) e gerenciar planos complexos (3).

Riscos e Recompensas aborda a compreensão de riscos financeiros, incluindo seguros e investimentos. No nível básico (1), os jovens aprendem sobre perdas e ganhos de valor de produtos e riscos financeiros básicos. No intermediário (2), identificam riscos em produtos financeiros e compreendem benefícios de seguros. No avançado (3), avaliam riscos complexos de investimentos e diversificação. A confiança cresce da cautela ao tomar decisões financeiras (1)

para a aplicação de regras práticas (2) e disposição de assumir riscos calculados (3). As habilidades evoluem de evitar perdas simples (1) para avaliar seguros (2) e analisar investimentos (3).

Panorama Financeiro refere-se ao ambiente financeiro, incluindo regulamentação e proteção ao consumidor. No nível básico (1), os jovens reconhecem reguladores financeiros, entendem direitos e identificam golpes comuns. No intermediário (2), utilizam comparadores de produtos financeiros e entendem impactos de tributação. No avançado (3), compreendem mudanças no ambiente financeiro global. A confiança vai de exercer direitos de consumidor (1) para buscar aconselhamento financeiro confiável (2) e participar de decisões financeiras amplas (3). As habilidades progridem de verificar informações financeiras (1) para comparar provedores financeiros (2) e analisar implicações regulatórias (3).

Para a OCDE(2015), ao serem desenvolvidas essas competências, não apenas capacitam os jovens para decisões financeiras conscientes, mas também os preparam para contribuir ativamente para a sociedade com um olhar crítico sobre o mundo ao seu redor.

Na próxima seção será apresentado o conceito da educação matemática crítica definida pelo Ole Skovsmose.

1.6 Educação matemática crítica

Neste tópico, serão abordadas as reflexões sobre a educação matemática crítica desenvolvida pelo autor dinamarquês Ole Skovsmose, que desde 2010 atua no campus da Unesp em Rio Claro. Suas reflexões servem de insumos para a prática docente e para os estudos em Educação Financeira crítica, que será abordada mais adiante.

Em seu livro, “Um convite à educação matemática crítica”, Skovsmose (2014) inicia trazendo uma reflexão interessante sobre a realidade e o discurso da realidade, para ele é necessário ter cuidado com as generalizações do discurso, pois em sua essência o discurso em si, não tem poder para mudar a realidade, mas pode nos levar a agir caso necessário, “[...] segundo estatísticas, as condições de vida das pessoas incluindo a expectativa de vida, varia de acordo com o grupo social a que pertencem. Não se muda tal situação com uma simples mudança de discurso.” (Skovsmose, 2014, p.9).

O autor deixa claro que a educação matemática crítica não é uma teoria, mas preocupações que tem sobre a educação da matemática e que ele expressa em alguns conceitos que serão explorados a seguir. (Skovsmose, 2014, p.11)

O primeiro conceito que o autor traz em suas preocupações é de que a educação matemática é indefinida, ela pode “potencializar” ou “despotencializar” o aluno. Em relação a despotencialização do aluno, ele entende que a forma como ensina-se a matemática, tolhe a liberdade de fala e de criatividade do aluno, levando-o a uma obediência cega, limitado as regras impostas pelos milhares de exercícios realizados e pelas normas sociais vigentes, que em alguns casos, são reflexo de uma moral que usa a “racionalidade” para justificar barbáries contra os menos favorecidos, o que o torna um mero instrumento da elite dominante e do mercado de trabalho, sem levar em consideração a realidade do aluno e o seu desenvolvimento como um cidadão crítico (Skovsmose, 2014, p.15-19.).

Em relação à potencialização do aluno por meio da educação matemática, Skovsmose nos lembra que a sociedade industrial fundamenta essa potencialização, pois a matemática está intimamente conectada com o seu desenvolvimento. Ele cita três formas de como a potencialização acontece. Primeiro a ideia de que a educação matemática permite desenvolver a inteligência humana é aceita de forma ampla pela sociedade, pois ela permite que consigamos compreender o mundo em que vivemos, tanto pelo aspecto natural, como pelo social. Outra forma como a educação matemática potencializa o aluno é por meio do sucesso pessoal, pois o mercado de trabalho valoriza quem teve uma boa formação matemática.

E por último tem-se o papel social da educação matemática. O autor cita um projeto realizado com alunos de uma escola dinamarquesa, que fazem o uso da matemática para identificar a relação do consumo de energia para produzir alimentos e a energia que estes alimentos geram ao serem consumidos, “[...] por meio de um estudo de caso particular, os alunos desenvolveram um entendimento sobre uma questão abrangente.” (Skovsmose, 2014, p.22-23.). Então a educação matemática pode proporcionar ao aluno a sua inserção na sociedade e participar do seu desenvolvimento de forma crítica.

As contradições expostas, nos mostram como a educação matemática possui possibilidades diversas, ao mesmo tempo que ela pode potencializar um aluno, permitindo-lhe um desenvolvimento profissional, ou até contribuir com o desenvolvimento de soluções de impacto socioeconômicos mais abrangentes, ela também pode “despotencializá-lo”, caso venha conformá-lo em um molde social definido por uma elite que tira o seu senso crítico e a possibilidade de questionar o *status quo*. Tudo depende da forma como a educação matemática é conduzida

junto aos alunos. Para Ditta (2023, p. 70), a Educação Matemática Crítica tem como objetivo diminuir os impactos de uma educação adestradora.

O segundo conceito que Skovsmose (2014) traz em suas preocupações são as condições adversas em que os estudantes aprendem, sejam elas físicas, sociais, econômicas ou políticas. Em uma matéria do Jornal Hoje publicado no portal G1 em junho de 2021, informa que quase 10 milhões de estudantes no Brasil, estão em escolas sem infraestrutura básica, como água potável (Jornal Hoje, 2021). Essa falta de recursos mínimos nas escolas comprometem o desenvolvimento dos alunos.

Skovsmose (2014) ainda ressalta que em muitos países a pobreza extrema e as guerras geram um impacto muito grande na formação destas crianças, e que essas condições raramente aparecem nas pesquisas acadêmicas, o que nos limita em termos de entendimento do processo de ensino-aprendizagem nestes tipos de cenário. Para ele essa é uma preocupação a ser considerada para o desenvolvimento da educação matemática crítica.

Outro conceito abordado por Skovsmose (2014) é o *foreground* dos estudantes, que em sua essência é a perspectiva de futuro que um indivíduo tem para si, com base nas condições sociais, políticas, econômicas e culturais na qual ele está inserido. Ele cita o exemplo de duas crianças sul-africanas, uma negra e moradora de um bairro periférico de sua cidade, sua família tem recursos financeiros escassos, e não possui qualquer tipo de formação escolar. A outra criança é branca, de família abastada, pais graduados e com muitos recursos financeiros. Esses dois recortes, mostram os efeitos políticos, sociais, culturais e econômicos de uma sociedade, se recorremos as estatísticas, a criança negra, não frequentará a escola e se o fizer, seria muito improvável que chegue à faculdade, sem contar que sua expectativa de vida é menor, comparada com a da criança branca. Entretanto o autor reflete nas diversas variáveis que existem sobre a vida destas crianças, que podem lhes trazer um futuro muito diferente do que as estatísticas prescrevem. Para ele, os indicadores socioeconômicos de um país não determinam o futuro de alguém, mas este *background* alimenta o *foreground* deste indivíduo, levando-o a refletir sobre as suas possibilidades no futuro. “Indicativos socioeconômicos não são os únicos fatores que influenciam a formação de *foregrounds*: o modo como as pessoas interpretam suas possibilidades de futuro também é importante.” (Skovsmose, 2014, p. 34-35).

Skovsmose (2014), faz uma observação sobre indivíduos que só experienciaram situações que limitaram sua visão de mundo, dando-lhes uma certa desesperança em seu futuro, o que fragiliza o seu *foreground*. Um exemplo deste tipo de situação dada pelo autor é o regime

do *apartheid* na África do Sul, onde condições impostas por uma minoria que dominava o regime político, oprimiam as massas, deixando-os em condições desfavoráveis. Essa situação também acontece com os nossos alunos, não da mesma forma como aconteceu na África do Sul, mas temos desigualdades sociais muito evidentes em nossas salas de aula, principalmente quando nos referimos aos jovens, que estão saindo da adolescência entrando para a vida adulta. Segundo estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), no 2º trimestre de 2022, cerca de 40% dos jovens entre 15 e 29 anos, não concluíram o ensino médio por precisarem trabalhar (IBGE, 2022).

Skovsmose (2014), traz uma reflexão sobre a intencionalidade da aprendizagem e como ela se relaciona com o *foreground* do aluno.

O conceito de intencionalidade foi aprimorado posteriormente, por Hurssel, que foi aluno de Bretano. Hurssel considera que a consciência humana não pode ser explicada a partir de operações mecânicas subjacentes, mas que ela é um fenômeno a ser investigado por si mesma, e com um arcabouço conceitual próprio. Essa visão confere ao conceito de intencionalidade um lugar de destaque. Eu pretendo assumir essa ligação entre as ações humanas e a intencionalidade; pretendo interpretar uma ação em termos de sua direcionalidade.

A noção de intencionalidade pode ser relacionada com a noção de *foreground*. Caso busquemos as causas de uma ação, é importante analisarmos o *foreground* do sujeito agente. Naturalmente faz sentido observar o *background* também, uma vez que ele contribui para a formação do *foreground*. Contudo, vejo uma relação mais próxima entre intencionalidade e *foreground*, visto ele indicar uma direcionalidade. O *foreground* é o caldo nutritivo em que surgem as motivações. (Skovsmose, 2014, p. 38).

Para Skovsmose (2014), a aprendizagem é uma ação intencional por parte dos alunos, essas intenções estão conectadas com seus *foregrounds*, desta forma, o processo educacional deve ser concebido levando-os em consideração, principalmente quando temos condições de vidas tão diversas e adversas em nossas salas de aula.

Um aspecto da Educação Matemática Crítica, que o autor faz referências é o uso da aprendizagem baseada em projetos, para proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos. Neste sentido, o uso de cenários para investigação se apresenta como um recurso pedagógico rico de possibilidades. Ele faz uma espécie de classificação de referências para o uso dos cenários de investigação, são elas: referência a matemática pura, referência a uma semirrealidade e referência a uma realidade. Vou me ater as duas últimas referências ao correlacioná-las a Educação Financeira. É possível você fazer o uso de cenários para investigação de uma situação aparentemente real, sua aplicação é simplificada para se obter respostas definidas, o autor traz o seguinte exemplo:

Uma loja fornece maçãs ao preço de R\$ 0,12 a unidade, ou R\$ 2,80 por uma cesta de 3 quilos (um quilo corresponde a 11 maçãs). Calcule quanto Pedro economizaria se ele comprasse 15 quilos de maçãs, pagando o preço por cesta em vez de pagar o preço por unidade (Skovsmose, 2014, p. 55).

No exemplo acima vemos que o cenário é simplificado a uma semirrealidade, pois a determinação de um parâmetro de 1 quilo, sendo igual a 11 maçãs, limita a realidade do peso de cada maçã, sendo que na realidade isso não acontece, sem considerar que a loja e os valores também podem ser fictícios, mas para o cenário investigado são considerados verdadeiros e exato.

Quando se pensa em cenários para investigação da realidade, o autor traz como matéria-prima jornais, em se tratando da Educação Financeira, eles possuem uma ampla oferta de cenários a serem investigados pelos alunos, por exemplo os efeitos da inflação no consumo das famílias, as políticas de juros e suas consequências no endividamento das famílias, só para citar alguns. Um aspecto deste tipo de cenário é que suas respostas são abertas, não possuem uma resposta exata e precisa, o que pode levar os alunos e os professores a uma certa insegurança durante o processo de investigação, mas as novas possibilidades que elas apresentam valem o risco (Skovsmose, 2014).

Ao refletir sobre uma matemática crítica Skovsmose (2014), define a matemática como uma linguagem e como tal ela exerce influência sobre as pessoas. Ele faz referências a Foucault (1989, 1994), sobre a linguagem como um instrumento de poder. Para Skovsmose a linguagem é uma forma de ação, ele se baseia nos estudos de Austin e Wittgenstein, onde qualquer expressão, de um questionamento a uma afirmação todas contém atos. Indo nessa direção, Skovsmose traz cinco dimensões da matemática em ação, são elas: imaginação tecnológica, raciocínio hipotético, legitimação ou justificação, realização e dissolução da responsabilidade. Ao explorar cada uma dessas cinco dimensões o autor apresenta as possibilidades que a matemática traz sejam elas positivas ou negativas, e que em algumas situações o discurso que se baseia na matemática nem sempre traz consequências boas para todos, por isso a necessidade da criticidade ao interpretar essas informações, de aumentar o escopo da análise para incluir mais variáveis e trazer uma decisão mais assertiva de acordo com o contexto da situação.

Antes de definir as premissas da *matemacia*, Skovsmose (2014), traz uma reflexão sobre a globalização. Segundo o autor, ela é “[...]uma nova ordem de dominação e exploração global.” (2014, p. 103), que começa na exploração da força de trabalho das regiões mais pobres do mundo e termina no consumo de “produtos” nos países mais ricos. Como um processo que é, a globalização é de certa forma influenciada por diversas variáveis, sejam elas políticas, sociais

ou militares, gerando uma dinâmica de situações que se contradizem. Desta forma a *matemacia* se faz relevante para a construção de uma base de conhecimento ao indivíduo que lhe permita ter a capacidade de ler e compreender o mundo a sua volta e interagir com ele. Em se tratando de Educação Financeira, um aspecto citado pelo autor de como a *matemacia* pode contribuir com essa autonomia do indivíduo é de como ele pode ler todas as informações atreladas a aquisição daquele produto e consumi-lo, ciente das consequências financeiras que esta compra lhe trará.

Em suma, quando Skovsmose (2014) nos convida a refletir em uma educação matemática crítica, ele nos mostra que todo aluno tem uma história de vida, alguns com uma vida repleta de conforto e com maiores possibilidades de se inserirem em uma vida social com amplo acesso a produtos e serviços que lhe proporcionarão uma melhor qualidade de vida, e outros que não desfrutam dessas mesmas benesses, entretanto isso não é um fator limitantes para eles, pois estes indivíduos possuem uma perspectiva de futuro que os motiva, mesmo que eles não tenham acesso ao suprasumo dos recursos de um mundo globalizado. É evidente que há diferenças sociais absurdas em nossa sociedade, entretanto a felicidade que cada indivíduo busca para si é relativa. Desta forma cabe aos professores compreenderem tanto o *background* como o *foreground* desses alunos, e definir processos de aprendizagem que tragam subsídios para eles lerem o mundo e refletir sobre ele, analisando-o criticamente, permitindo que eles tomem as melhores decisões na condução de suas vidas. A seguir será apresentado o conceito da Educação Financeira Crítica, e suas relações com a Educação Matemática Crítica.

1.7 Educação Financeira crítica

Preparar o jovem em início de carreira profissional para uma sociedade mais complexa em termos econômicos e financeiros é um grande desafio, não só pelo fato deles estarem tendo os primeiros contatos com as instituições financeiras, mas porque eles estão em um processo de transição, saindo da dependência familiar e construindo sua autonomia ao enfrentar os dilemas da vida adulta. (Sousa, Frozzi e Bardagi, 2013, p.920).

Pessoa (2016) conecta a Educação Matemática Crítica defendida por Skovsmose (2014) a Educação Financeira ao alegar que a primeira existe quando aplicada a realidade do aluno e essa realidade é circundada de atividades que envolvam conhecimentos e habilidades financeiras, desde o simples fato de comprar e receber o troco, ou ao utilizar um cartão de débito ou crédito, ou operações financeiras mais complexas, como um financiamento ou investimentos.

Kistemann Jr. (2020), vai além, ao dizer que a Educação Financeira não deve apenas instrumentalizar o aluno para ser um mero consumidor de bens e serviços financeiros. Faz críticas pertinentes ao modelo de Educação Financeira promovida pela OCDE, parte da premissa de que ela busca influenciar nas políticas econômicas e educacionais dos países membros e daqueles que tem interesse em ingressar em suas cadeiras.

A OCDE, foi a primeira instituição a adotar a tese do capital humano, visando o desenvolvimento de políticas mundiais no contexto educacional e financeiro. Tal adoção pela OCDE desde a sua fundação vem buscando influenciar as práticas econômicas e curriculares de seus países membros (Kistemann Jr, 2020, p.16).

Chama os educadores para assumirem o seu papel de críticos aos modelos propostos pelas instituições de alcance global, pois elas tendem atender a uma demanda das elites, excluindo as massas dessa discussão.

Como educadores não podemos nos eximir de esclarecer que as crescentes preocupações dos principais órgãos econômicos mundiais, liderados pela OCDE, com relação a Educação Financeira e desenvolvimento da Literacia Financeira das populações, se deu devido às perdas financeiras e diminuição da riqueza de conglomerados e grupos sociais que concentram a maior parte das rendas dos países. (Kistemann Jr, 2020).

Dá-se a entender que a OCDE vê na popularização da Educação Financeira um meio para mitigar os riscos de uma nova crise financeira, como a das *subprimes* que aconteceu em 2008, nos Estados Unidos e teve efeitos devastadores em escala global, levando diversos países a tomarem medidas que desfavoreceram seus cidadãos. Segundo D'Agostini (2010) entre essas ações estão o corte de gastos com programas sociais, congelamento de salários dos funcionários públicos, aumento de tributos e reformas previdenciárias, por exemplo.

No contexto brasileiro, a ENEF nasce em 2010 (Brasil, 2010) com o propósito de levar a população brasileira uma Educação Financeira que promova uma atuação cidadã e o fortalecimento do sistema financeiro nacional, entretanto alterações realizadas por meio do Decreto nº 10.393 de 2020, redesenham a essa estratégia tornando-a mais instrumental ao retirar do texto do Artigo 1º. Trazendo-o desta forma:

Art. 1º Ficam instituídos:
I - a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, com a finalidade de promover a Educação Financeira, securitária, previdenciária e fiscal no País; (Brasil, 2020).

Fica implícito no artigo acima que políticas de governo com tendência ao neoliberalismo econômico, dando aos indivíduos uma instrumentalização financeira, mas em contrapartida diminui-se o suporte social, como as políticas de assistência e seguridade social (SARAIVA, 2017), como foi o caso do Brasil entre os anos de 2019 e 2022, ou seja, a ENEF foca na instrumentalização financeira dos indivíduos para que possam consumir produtos financeiros, como

seguros, previdência privada e outros. É essencial que um indivíduo tenha as habilidades para analisar e compreender quais desses produtos é a melhor opção que atenda às suas necessidades, entretanto promover uma Educação Financeira tão limitada, que foca apenas no aumento e proteção do seu patrimônio, é como cegá-los em relação as consequências que tais escolhas podem ter sobre a sociedade e o meio-ambiente a médio e a longo prazo.

Kistemann Jr (2020) diz que:

Educação financeira não é ensinar conteúdos de Matemática Financeira para a tomada de decisões somente, nem tampouco é uma educação para o consumo que busca conquistar sonhos e desejos, em geral, de forma alienada e às custas da economização das práticas de consumo e do desequilíbrio ecológico (Kistemann Jr, 2020, p.47).

Outro aspecto que se deve levar em consideração no ensino da Educação Financeira é a realidade do aluno, mesmo em unidades escolares vemos alunos com realidades socioeconômicas bem distintas, entretanto instituições como a OCDE e o próprio governo brasileiro tendem a fazer generalizações e levam a práticas educacionais muitas vezes desconexas da realidade do aluno, o que acaba por reduzir o seu empoderamento como um cidadão crítico (Kistemann Jr, 2020; Skovsmose, 2014).

Kistemann Jr (2020) diz que um dos maiores desafios ao ensino da Educação Financeira é o engajamento dos alunos por meio de uma mediação docente que promova o questionamento crítico de políticas e condutas sociais. Kistemann Jr (2020) correlaciona a Educação Financeira Crítica com a Educação Matemática Crítica proposta por Skovsmose (2014), como um caminho que professores podem trilhar ao fazer o uso de cenários para investigação, como um método pedagógico que promove o engajamento na reflexão de problemas reais, que fazem parte do cotidiano desses alunos.

No próximo capítulo é apresentada uma análise da estrutura de competências em educação financeira para jovens à luz da Educação Matemática Crítica e da Educação Financeira Crítica.

1.8 Análise Crítica das Competências Financeiras: Uma Perspectiva da Educação Matemática Crítica e da Educação Financeira Crítica

A estrutura de competências em Educação Financeira para jovens proposta pela OCDE estabelece um modelo progressivo de aprendizagem, partindo do conhecimento básico sobre dinheiro até a tomada de decisões estratégicas. Esse quadro busca capacitar os indivíduos para

gerenciar seus recursos de maneira eficiente, identificando riscos e oportunidades no mercado financeiro. No entanto, essa abordagem se baseia na premissa de que a autonomia financeira pode ser alcançada prioritariamente pelo acesso à informação e pelo desenvolvimento de habilidades individuais, sem considerar criticamente os fatores estruturais que moldam a vida econômica da sociedade.

Sob a ótica da Educação Matemática Crítica e da Educação Financeira Crítica, essa perspectiva apresenta limitações, pois tende a enfatizar a adaptação ao sistema financeiro vigente em vez de promover reflexões sobre suas contradições e desigualdades. A Educação Matemática Crítica, conforme Skovsmose (2014), defende que o ensino da matemática deve estimular a análise crítica da realidade, enquanto a Educação Financeira Crítica propõe uma abordagem que transcenda a simples capacitação para o consumo consciente, explorando temas como endividamento estrutural, concentração de riqueza e justiça social. A seguir, essas perspectivas serão utilizadas para analisar a estrutura de competências da OCDE, discutindo se sua progressão realmente contribui para a emancipação financeira dos jovens ou se apenas reforça a lógica da formação de consumidores dentro do modelo econômico vigente.

1.8.1 Finalidade da Educação Financeira

A OCDE define a Educação Financeira como um processo pelo qual consumidores e investidores aprimoram sua compreensão sobre conceitos e produtos financeiros, tornando-se capazes de tomar decisões financeiras informadas e eficazes

A estrutura de competências para jovens da OCDE se organiza em quatro áreas principais:

- Dinheiro e Transações
- Planejamento e Gestão Financeira
- Riscos e Recompensas
- Panorama Financeiro

Essa abordagem tem como foco central a capacitação do indivíduo para atuar no mercado financeiro, desenvolvendo comportamentos que favoreçam a gestão eficiente dos próprios recursos e o consumo consciente de produtos financeiros.

A Educação Financeira Crítica, por outro lado, questiona esse viés mercadológico. Para essa perspectiva, a Educação Financeira não deve apenas capacitar indivíduos a consumir produtos financeiros, mas sim promover uma visão crítica sobre os mecanismos que estruturam o sistema financeiro global e suas consequências socioeconômicas. Segundo Baroni et al. (2021):

Essa forma de enxergar a Educação Financeira, proposta pela OCDE, visa 'produzir sujeitos capazes de uma boa adaptação ao capitalismo financeiro' (Saraiva, 2017, p. 169), isto é, objetiva-se que os indivíduos aceitem e se adequem às situações postas e que não a problematizem, de modo que sua manutenção seja garantida e se mantenha o *status quo* (Baroni, et al. 2021).

A partir dessa crítica, a EFC busca questionar a estrutura que conduz as pessoas à vulnerabilidade financeira, considerando fatores como desigualdade de renda, políticas de crédito, consumismo e o papel das instituições financeiras.

1.8.2 O Papel do Indivíduo na Educação Financeira

O modelo da OCDE enfatiza a autonomia e a responsabilidade individual. A Educação Financeira deve fornecer conhecimento para que os jovens tomem decisões conscientes sobre dinheiro, identificando riscos e oportunidades financeiras.

A estrutura de competências da OCDE destaca que:

"As youth are typically only just beginning to be autonomous as they approach adult life, content is described in terms of creating a foundation for the future" (OECD, 2015).

Ou seja, a OCDE assume que o jovem, ao ser educado financeiramente, se tornará progressivamente mais autônomo, sendo capaz de gerenciar sua vida financeira sem influências externas.

A Educação Matemática Crítica, conforme proposta por Ole Skovsmose, rejeita essa visão individualista e enfatiza que a autonomia financeira não é apenas uma questão de conhecimento técnico, mas também de condições estruturais e contextuais. Skovsmose (2014) critica a ideia de que a educação pode, sozinha, mudar a realidade socioeconômica:

"[...] segundo estatísticas, as condições de vida das pessoas incluindo a expectativa de vida, variam de acordo com o grupo social a que pertencem. Não se muda tal situação com uma simples mudança de discurso" (Skovsmose, 2014, p. 9).

Nesse sentido, a EMC e a EFC defendem que a Educação Financeira precisa ser pensada em termos de justiça social e análise crítica dos fatores que afetam as decisões financeiras, em vez de se concentrar apenas na formação do "consumidor ideal".

1.8.3 Neutralidade dos Conteúdos Financeiros

A estrutura da OCDE apresenta os conceitos financeiros como neutros e universais, aplicáveis a qualquer indivíduo independentemente do seu contexto social e econômico. A definição da OCDE sugere que basta que o jovem tenha acesso à informação para que possa gerenciar melhor suas finanças.

A Educação Financeira Crítica argumenta que essa abordagem ignora as desigualdades estruturais e a influência do sistema financeiro na vida das pessoas. Conforme apontam Baroni et al. (2021):

Podemos supor que o que precisa ser feito, portanto, é ensinar as pessoas a consumirem, de acordo com essa visão. Ainda cabe questionar o significado de 'consumir da melhor maneira possível'. A partir dessa sentença, alguns questionamentos podem ser elencados: Melhor para quem? Seria consumindo o máximo possível? Ou consumir pagando juros, porém mais baixos? (Baroni, *et al.* 2021).

A EFC propõe que a Educação Financeira deve partir da realidade do aluno, promovendo reflexões sobre as razões das desigualdades econômicas, o endividamento estrutural e os interesses por trás das políticas de educação financeira.

1.8.4 Como a OCDE estrutura as competências?

A OCDE organiza suas competências financeiras em níveis progressivos:

- Nível 1: Consciência e conhecimento básico sobre dinheiro.
- Nível 2: Aplicação prática de conceitos financeiros no dia a dia.
- Nível 3: Tomada de decisão financeira estratégica e planejamento de longo prazo.

Essa progressão sugere um aprendizado linear, no qual o indivíduo passa por etapas de compreensão e aplicação de conceitos financeiros até atingir um nível mais avançado de planejamento e tomada de decisões. A ideia central é que, ao dominar essas competências, o jovem será capaz de gerenciar suas finanças de forma mais autônoma e eficaz dentro do sistema econômico vigente.

A EMC e a EFC não rejeitam a ideia de progressão no aprendizado financeiro, mas criticam a forma como essa progressão é estruturada na OCDE. O principal ponto de crítica é que essa estrutura progressiva está fundamentada na aquisição de conhecimentos técnicos sem uma reflexão aprofundada sobre as condições sociais, econômicas e políticas que determinam o funcionamento do sistema financeiro.

A Educação Matemática Crítica, baseada nos estudos de Ole Skovsmose, enfatiza que a matemática e a educação financeira não são neutras e que sua aplicação pode servir a diferentes interesses. Em vez de um ensino baseado na memorização e aplicação de fórmulas, a EMC propõe um ensino que estimule a reflexão crítica sobre o papel da matemática na sociedade. Como Skovsmose (2014) afirma:

"[...] uma demanda ética passa a ser um desafio importante para tudo o que se refere à Matemática" (Skovsmose, 2014, p. 89).

Ou seja, a Educação Matemática deve ir além da aplicação mecânica de conceitos e incluir discussões sobre os impactos sociais da matemática e das decisões financeiras.

Já a Educação Financeira Crítica destaca que a progressão proposta pela OCDE se baseia na formação de consumidores financeiramente "educados", mas não necessariamente críticos. Como Baroni et al. (2021) argumentam:

"O propósito de fazer julgamentos fundamentados sobre o mundo financeiro sugere a presença da análise matemática, entre outras, mas de forma que os cálculos matemáticos não sejam o fim, mas um meio para compreender e problematizar esse mundo" (Baroni, et al. 2021, p. 41).

Em outras palavras, a crítica não é ao desenvolvimento progressivo das competências financeiras, mas ao fato de que esse desenvolvimento é frequentemente orientado para a aplicação de conhecimentos financeiros sem questionar os contextos que os tornam necessários. Por exemplo, um estudante pode aprender a calcular juros compostos (aplicação mecânica), mas sem discutir as razões pelas quais tantas pessoas precisam recorrer ao crédito ou porque as taxas de juros são tão altas para determinados grupos sociais.

Ou seja, enquanto a OCDE ensina "como navegar no sistema financeiro", a Educação Matemática Crítica e a Educação Financeira Crítica ensinam "como questionar e entender o sistema financeiro".

No próximo capítulo é apresentada a metodologia de pesquisa que será utilizada para se alcançar o objetivo deste projeto.

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA

2.1 Tipo de pesquisa

Ao que se refere à parte metodológica essa pesquisa apresenta natureza qualitativa e aplicada, pois partirá da contextualização da coleta de dados e análise dos documentos oficiais da instituição pesquisada e dos docentes participantes deste estudo. É um trabalho de caráter investigativo e reflexivo, já que tem como intuito entender a base de conhecimento em Educação Financeira do professor do programa jovem aprendiz que atua na instituição estudada e compará-las com os conhecimentos descritos pela OCDE em seu documento “*Core competencies framework on financial literacy for Youth*” e analisá-las a luz da Educação Financeira crítica.

Em relação à pesquisa qualitativa, ao pensar no conhecimento sistematizado, de forma interpretativa, vemos que a observação da atuação docente, aliado as trocas de experiências vividas, nos leva a reflexão, a mudança de atuação e a uma prática transformadora, voltada à criticidade, como nos mostra Sampieri, Collado e Lucio (2013):

Assim, parte-se da lógica que cada sujeito interpreta a realidade de uma forma e que essa diversidade projetada no mundo exterior e imbricada a outras leituras de realidade, amalgamadas e submetidas a determinadas lentes teóricas podem gerar fatos científicos observáveis que contribuem para o aprofundamento do conhecimento e de sua expansão (Sampieri, 2013, p. 30).

Aliado a esse entendimento e atrelado ao objetivo de pesquisa almejado nesse trabalho, vemos que o método de abordagem qualitativa se mostra de forma pertinente a todo o estudo, já que essa metodologia possibilita três formas de pesquisa, tais como a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. É o estudo que envolve fatos dos seres humanos, o que vai ao encontro com a questão de pesquisa aqui abordada nesse trabalho.

A dissertação apresenta reflexões a respeito da análise documental, como método de investigação científica, para examinar e compreender o teor de documentos oficiais da instituição estudada. Para tanto, faremos a análise do Plano de Orientação para a Prática Pedagógica da Aprendizagem (versão 1, de 21 de dezembro de 2023), de recursos pedagógicos em Educação Financeira oferecida pela instituição estudada, para compreendermos e traçarmos o perfil do docente atuante nos programas de jovem aprendiz, e como as comunidades de aprendizagem

são importantes na formação docente e no aprimoramento do profissional atuante nestes programas. Ressaltamos que para Sampieri, Collado e Lucio (2013), a análise documental é uma técnica significativa para estudo de dados qualitativos, possibilitando analisar em profundidade temas específicos, partindo de fontes primárias.

E é de natureza aplicada, pois terá como objetivo gerar conhecimento e instrumento de aplicação prática, teórica e dirigida para os professores do programa jovem aprendiz em Educação Financeira.

2.2 Procedimento de pesquisa

A pesquisa se inicia com a análise documental, por meio dos documentos da OCDE que norteiam as políticas públicas, assim como as competências necessárias aos jovens sobre Educação Financeira, da legislação brasileira que define a Estratégia Nacional de Educação Financeira, da Base Nacional Comum Curricular, das diretrizes curriculares para os cursos de aprendizagem profissional que estabelecem a estrutura de conteúdos dos cursos da educação básica e do programa de aprendizagem profissional, dos documentos da instituição estudada, pretendemos descrever e compreender a Educação Financeira e as competências sugeridas por essas instituições que influenciam as políticas educacionais ao redor do mundo e no Brasil, também pretendemos compreender como a Educação Financeira é inserida no currículo do programa jovem aprendiz da instituição estudada.

A pesquisa com os docentes em um primeiro momento ocorreu com perguntas, por meio do formulário on-line Forms, que terá como intuito caracterizar o professor do programa jovem aprendiz (idade, gênero, tempo de docência, formação inicial e continuada) e depois, por meio de entrevistas individuais, realizamos a análise qualitativa de alguns desses docentes para assim evidenciar, mediante a Análise Temática (AT), como é construída a base de conhecimento, mais especificamente o conhecimento pedagógico do conteúdo sobre Educação Financeira e quais os obstáculos e desafios que os mesmos enfrentam para a sua docência. Posteriormente mapearemos as defasagens da prática docente em Educação Financeira, com base nas competências essenciais em literacia financeira para jovens da OCDE e com base no conceito da educação matemática crítica.

2.3 Objetivo descrito

O objetivo deste estudo é o de identificar os desafios enfrentados por docentes, que atuam em um Programa de Aprendizagem Profissional, para o ensino da Educação Financeira em uma instituição privada. Essa pesquisa acontecerá por meio da análise e compreensão da estrutura curricular do curso de Aprendizagem Profissional em Comércio de Bens e Serviços e Turismo, a interdisciplinaridade das disciplinas técnicas com a Educação Financeira, da coleta e análise de dados e relatos de experiência dos docentes atuantes no programa jovem aprendiz da instituição estudada, bem como a proposição de possíveis soluções de formação continuada.

Portanto, salientamos a importância dos métodos de investigação escolhidos, já que irão fomentar e embasar todo o trabalho de forma sistêmica e estruturada, sendo ideal para atingir o objetivo proposto.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

O trabalho será elaborado em quatro momentos. No primeiro momento será feito o levantamento e análise da bibliografia sobre Educação Financeira, educação matemática crítica e Educação Financeira crítica.

Em um segundo momento será realizada uma análise dos documentos orientadores da instituição estudada.

No terceiro momento, teremos uma coleta de dados quantitativos para a caracterização do professor do programa jovem aprendiz, da instituição estudada, que ocorrerá por meio de questionários fechados, pelo formulário Forms.

E no momento final, será realizado entrevista presencial individual, com professores da instituição estudada. As entrevistas seguirão um roteiro semiestruturado e após a realização, os dados coletados serão analisados de acordo com a Análise Temática (AT).

Entendemos que os dados quantitativos podem ser descritos como dados de formação inicial, idade, gênero, formação continuada, tempo de docência na instituição, quais cursos lecionou, entre outros. E para a análise qualitativa será feita a análise dos dados elencados por entrevistas individuais, para o levantamento das narrativas dos docentes.

2.5 Caracterização da mostra

O estudo acontecerá por meio de análise documental, aliado a entrevistas, para tentarmos caracterizar o saber do professor do ensino em Educação Financeira. Ao pensarmos nos documentos, nos atentaremos em principal aos documentos norteadores da instituição aliado a BNCC e ao quadro de competências essenciais em literacia financeira da OCDE, elencando e evidenciando os saberes necessários aos docentes.

Para os fins desta pesquisa, farão parte do estudo, os docentes que atuam nos programas de Aprendizagem Profissional de Qualificação, em vista que este formato de curso é o que tem predominância na unidade onde será realizada a pesquisa. As entrevistas ocorrerão por meio de amostragem, com a seleção de alguns professores atuantes na instituição estudada localizada na cidade de São José dos Campos, com 12 professores do programa jovem aprendiz. Os professores selecionados serão aqueles que se disponibilizarem voluntariamente para participar da entrevista.

Ainda permeando as entrevistas, partiremos para a análise, compreensão e reflexão das narrativas dos docentes de forma a transpor todo o processo para os saberes docentes em Educação Financeira, para demonstrar a importância da troca de experiências e reflexão pessoal dos professores para todo o processo de ensino-aprendizagem, através das comunidades investigativas de aprendizagem.

2.6 Análise temática

A dissertação busca, de maneira geral, investigar e identificar os desafios enfrentados pelos docentes no ensino de educação financeira em um contexto de aprendizagem profissional, mais especificamente em uma instituição privada. Para alcançar esse objetivo e responder às perguntas de pesquisa, a abordagem metodológica qualitativa adotada foi a Análise Temática (AT). Essa escolha metodológica permite explorar profundamente as percepções dos participantes e desvendar os padrões subjacentes nas respostas fornecidas por meio das entrevistas ou outras formas de coleta de dados. Neste texto, detalharemos a aplicação da Análise Temática no contexto da dissertação, destacando sua utilidade para alcançar o objetivo proposto e para abordar as perguntas de pesquisa formuladas.

A Análise Temática, conforme descrita por Braun e Clarke (2006), é um método qualitativo amplamente utilizado para identificar, analisar e reportar padrões (ou “temas”) dentro

dos dados. Ela oferece uma abordagem flexível que pode ser utilizada em diferentes áreas de conhecimento e com diversas epistemologias. Um dos principais atrativos dessa metodologia é a sua independência de uma teoria subjacente específica, o que a torna especialmente útil para estudos que buscam respostas exploratórias em vez de confirmações teóricas. No caso da dissertação em questão, a Análise Temática se mostra adequada porque o objetivo não é testar hipóteses específicas, mas compreender de maneira ampla e detalhada os desafios enfrentados pelos docentes no ensino da Educação Financeira.

Rosa e Mackedanz (2021) ressaltam que a Análise Temática não pressupõe um viés teórico desde a produção dos dados, permitindo uma análise mais objetiva e acessível. Isso faz com que ela seja uma escolha apropriada para pesquisas na área da educação, pois sua flexibilidade permite lidar com as diversas complexidades e nuances presentes nos contextos educacionais (Rosa; Mackedanz, 2021, p. 2). Dessa forma, a Análise Temática possibilita a organização e interpretação dos dados, destacando os padrões emergentes de maneira a oferecer uma visão detalhada sobre os desafios enfrentados pelos professores.

A Análise Temática permite trabalhar com dados qualitativos obtidos por meio de entrevistas ou outros métodos de coleta de dados, como questionários abertos, registros documentais ou observações, possibilitando uma interpretação rica e detalhada sobre o fenômeno estudado. Esse método ajuda a organizar e interpretar os dados de modo a identificar padrões, e fornece uma visão compreensiva sobre o problema, ao mesmo tempo, oferece flexibilidade para que temas inesperados ou não previstos, emerjam do processo de análise.

2.6.1 Coleta de dados e definição das perguntas de pesquisa

A dissertação aborda os desafios de professores ao ensinar educação financeira, um tema complexo e com nuances variadas que só podem ser devidamente compreendidas a partir da coleta de dados diretos dos professores envolvidos nesse processo. A coleta de dados na pesquisa qualitativa, como será realizada neste estudo, inclui entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam no ensino da educação financeira. Essa forma de entrevista é ideal para a Análise Temática, pois permite que os participantes expressem suas experiências de forma aberta, enquanto o pesquisador mantém um roteiro de perguntas para assegurar que os principais tópicos de interesse sejam cobertos.

Segundo Rosa e Mackedanz (2021), a Análise Temática se destaca por sua capacidade de capturar a subjetividade e as interpretações dos participantes, tornando-a especialmente eficaz para compreender problemas complexos e específicos de um contexto educacional (Rosa; Mackedanz, 2021, p. 3). As perguntas de pesquisa foram formuladas com o objetivo de explorar:

- Os principais desafios enfrentados pelos docentes na implementação da educação financeira em um programa de aprendizagem profissional;
- A percepção dos docentes sobre a sua formação e preparo para ensinar educação financeira;
- Recursos e necessidades formativas que os docentes identificam como essenciais para enfrentar esses desafios; e
- A conciliação das demandas do ensino de educação financeira com suas demais responsabilidades profissionais.

Esses objetivos são essenciais para orientar a análise e garantir que as respostas dos participantes trouxessem insights valiosos sobre as dificuldades e as oportunidades no ensino de educação financeira.

2.6.2 Aplicação da Análise Temática (AT)

O processo de Análise Temática aplicada à dissertação segue as seis etapas propostas por Braun e Clarke (2006), veja a seguir.

2.6.2.1 Familiarização com os dados

A primeira etapa do processo é a familiarização com os dados coletados por meio das transcrições das entrevistas. Segundo Rosa e Mackedanz (2021), a leitura cuidadosa e repetida dos dados é fundamental para captar as informações relevantes e começar a identificar possíveis temas (Rosa; Mackedanz, 2021, p. 4). O objetivo dessa fase é o pesquisador se familiarizar com a profundidade e o escopo dos dados. Durante essa etapa, o pesquisador não apenas busca identificar possíveis temas, mas também mergulha no conteúdo dos dados, obtendo uma compreen-

são ampla dos desafios relatados pelos professores. Esse processo inclui a transcrição de gravações (caso as entrevistas tenham sido gravadas) e uma leitura cuidadosa para começar a perceber padrões iniciais e respostas recorrentes.

2.6.2.2 Codificação Inicial

Nesta segunda fase, é realizada a codificação inicial dos dados. A codificação envolve a criação de rótulos que identificam características importantes nos dados, relacionadas aos desafios docentes, à formação profissional e às práticas de ensino da educação financeira. De acordo com Rosa e Mackedanz (2021), a codificação é uma etapa crucial da análise, pois permite organizar as informações em categorias significativas, facilitando a identificação de padrões mais amplos (Rosa; Mackedanz, 2021, p. 5). Cada segmento significativo das respostas dos participantes será identificado e rotulado, seja em termos de barreiras à implementação da educação financeira, dificuldades relacionadas à falta de formação específica, ou mesmo percepções sobre a relevância do tema no contexto educacional.

Os códigos iniciais podem variar em escopo, alguns podem ser mais descritivos e outros mais interpretativos. Por exemplo, um código inicial poderia ser "falta de material didático adequado", enquanto outro poderia refletir um aspecto mais latente, como "sentimento de inadequação frente à complexidade do tema". Essas codificações permitem que as respostas dos professores sejam organizadas e facilita a criação de temas mais amplos em etapas subsequentes.

2.6.2.3 Busca por Temas

Com os dados codificados, a próxima etapa envolve a busca por temas. Nesta fase, os diferentes códigos foram organizados em grupos ou categorias mais amplas que capturam padrões importantes. Alguns códigos foram combinados para formar temas mais abrangentes, enquanto outros foram descartados por não estarem diretamente relacionados às perguntas de pesquisa.

Por exemplo, a codificação inicial pode ter identificado vários comentários sobre "falta de suporte institucional" e "falta de tempo para a preparação adequada das aulas". Esses códigos são então combinados em um tema mais amplo, como "desafios estruturais no ensino da educação financeira". Outros temas importantes que podem ter surgido incluem "necessidade de

formação contínua" e "percepção de relevância social da educação financeira" (Rosa; Mackedanz, 2021, p. 6).

2.6.2.4 Revisão dos Temas

Após a definição inicial dos temas, é necessária uma revisão cuidadosa para garantir que cada tema representasse de forma adequada os dados e se relacionasse às perguntas de pesquisa. Durante essa fase, é importante retornar aos dados originais para verificar se os temas "funcionam" em relação às respostas dadas pelos professores. A revisão também permite o refinamento de temas, e em alguns casos, a divisão de temas que eram amplos demais ou a fusão de temas que estavam excessivamente fragmentados.

Por exemplo, se o tema "falta de formação" se mostrasse muito amplo, ele poderia ser subdividido em subtemas como "ausência de formação inicial em educação financeira" e "necessidade de formação continuada". Rosa e Mackedanz (2021) enfatizam a importância dessa etapa, afirmando que a revisão ajuda a refinar os temas e a garantir que não haja inconsistências (Rosa; Mackedanz, 2021, p. 7).

2.6.2.5 Definição e Nomeação dos Temas

Com os temas refinados, a próxima etapa envolve a definição e nomeação de cada um dos temas principais e seus subtemas. Aqui, é importante garantir que os temas tivessem um título claro e descritivo, capaz de capturar a essência do conteúdo que representam. Cada tema é detalhado, e descrito em termos de como reflete as respostas dos participantes e como contribui para responder às perguntas de pesquisa.

De acordo com Rosa e Mackedanz (2021), os temas devem ser nomeados de forma clara e concisa, de modo a capturar a essência do conteúdo analisado (Rosa; Mackedanz, 2021, p. 8). Os temas nomeados são então organizados em uma estrutura coerente para apresentação no relatório da dissertação, com exemplos retirados das entrevistas para ilustrar cada tema. Por exemplo, o tema "desafios estruturais" pode ter sido dividido em subtemas como "falta de suporte institucional" e "pressões relacionadas ao currículo".

2.6.2.6 Produção do Relatório

Finalmente, a última fase da Análise Temática envolve a produção do relatório final. Nesta fase, os temas são discutidos em detalhes, à luz da literatura existente sobre educação financeira e desenvolvimento profissional docente. Os resultados foram organizados de forma a responder diretamente às perguntas de pesquisa, com exemplos detalhados retirados dos dados para ilustrar como os desafios enfrentados pelos professores impactam suas práticas no ensino de educação financeira.

A discussão dos resultados foca em como os temas identificados se relacionam com os problemas abordados pela dissertação, e sugestões foram oferecidas para melhorar a formação dos docentes e as práticas pedagógicas no contexto da educação financeira. Conforme apontam Rosa e Mackedanz (2021), a fase final da Análise Temática permite uma interpretação rica dos dados e a produção de insights valiosos para a área de pesquisa (Rosa; Mackedanz, 2021).

A Análise Temática contribuirá para alcançar o objetivo da dissertação, pois permite uma abordagem rica e detalhada dos desafios enfrentados pelos docentes no ensino de educação financeira. Como enfatizado por Rosa e Mackedanz (2021), a flexibilidade da metodologia permite a exploração de padrões emergentes nos dados, enquanto os temas identificados fornecem insights profundos sobre as barreiras e oportunidades para melhorar a formação docente e as práticas pedagógicas (Rosa; Mackedanz, 2021, p. 12). Como resultado, a pesquisa oferece contribuições valiosas tanto para o campo da educação financeira quanto para o desenvolvimento profissional docente em contextos de aprendizagem profissional.

CAPÍTULO 3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados coletados tanto no questionário on-line, quanto nas entrevistas. O primeiro estágio da pesquisa de campo, se deu por meio de um questionário on-line construído no software Microsoft Forms e que foi encaminhado para todos os docentes do programa de aprendizagem, o objetivo com esse questionário é o caracterizar o perfil dos docentes participantes da pesquisa, como o tempo de atuação no programa de aprendizagem, formação e o seu conhecimento sobre Educação Financeira. O segundo estágio da pesquisa foi a entrevista semiestruturada, com o objetivo de identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes no ensino da Educação Financeira por meio da análise temática (AT) realizada com a transcrição das entrevistas.

3.1 Perfil dos docentes do programa Jovem Aprendiz

Aqui apresentaremos a análise do perfil dos docentes que atuam no Programa Jovem Aprendiz, com base nas respostas obtidas por meio do questionário on-line enviado para os 12 docentes da instituição, dos quais 7 responderam. A partir dos dados coletados, busca-se descrever características como tempo de experiência na instituição e no programa, formação acadêmica, conhecimento em Educação Financeira e percepções sobre a importância desse ensino para os jovens aprendizes.

3.1.1 Tempo de experiência na instituição e no programa Jovem Aprendiz

Entre os 7 docentes que responderam ao questionário, observou-se que:

- A maioria atua na instituição há mais de 10 anos, e os demais possuem entre 1 e 6 anos de atuação docente em outras modalidades de ensino na instituição estudada.
- O tempo de atuação no Programa Jovem Aprendiz varia, com predominância na faixa com mais de 10 anos, embora haja professores com menos de 1 ano de experiência na aprendizagem profissional.

Percebe-se que há na instituição estudada um quadro de docentes com bastante experiência em sala de aula, seja nos cursos técnicos, livres e até mesmo na aprendizagem profissional, com exceção de 1 docente que está a menos de um ano na aprendizagem profissional.

3.1.2 Dedicção ao programa Jovem Aprendiz

Os docentes que responderam à pesquisa possuem diferentes níveis de dedicação ao Programa Jovem Aprendiz:

- Alguns professores dedicam até 80% da carga horária ao programa.
- Outros dividem seu tempo entre cursos técnicos e cursos livres, o que influencia a maneira como abordam o ensino da Educação Financeira.

A carga horária dedicada exclusivamente ao programa pode impactar a familiaridade dos docentes com os desafios específicos enfrentados pelos aprendizes no que se refere à Educação Financeira.

3.1.3 Formação acadêmica e área de atuação

Os docentes entrevistados têm uma diversidade de formações acadêmicas:

- Todos possuem pelo menos uma pós-graduação lato sensu (especialização), e alguns contam com mestrado (cursando).
- As áreas de formação incluem Psicologia, Administração, Turismo e Hotelaria, Direito, Recursos Humanos e Gestão Ambiental.

Essa variedade de formações sugere abordagens distintas no ensino da Educação Financeira, pois cada área traz perspectivas diferentes sobre gestão financeira, comportamento econômico e planejamento pessoal.

Segue abaixo uma tabela com uma caracterização do perfil dos docentes que participaram deste estudo e que fazem parte do programa de aprendizagem profissional da instituição estudada, essa caracterização se constitui do tempo de experiência que esse docente tem de atuação no programa de aprendizagem profissional, sua formação inicial, se possui alguma formação em educação a nível de licenciatura e especialização.

Quadro 1. Perfil dos docentes participantes da pesquisa.

Docentes	Tempo de experiência na aprendizagem profissional na instituição estudada (em anos)	Graduação	Licenciatura	Especialização
Docente 1	4	Turismo e hotelaria	Não possui	Gestão de Pessoas
Docente 2	13	Psicologia	Biologia	Recursos Humanos
Docente 3	2	Administração	Não possui	Gestão estratégica de negócios Lean Manufacturing
Docente 4	12	Gestão ambiental	Não possui	Meio ambiente e gerenciamento de resíduos perigosos
Docente 5	12	Psicologia	Não possui	Psicologia do trânsito
Docente 6	20	Direito	Magistério	Psicopedagogia
Docente 7	5	Turismo e hotelaria	Não possui	Gestão de Pessoas

Fonte: Autor.

3.1.4 Conhecimento e percepção sobre Educação Financeira

No questionário também questionamos sobre o conhecimento em Educação Financeira que eles possuem, como esse conhecimento foi obtido e qual o nível de conhecimento eles consideram ter sobre o assunto, assim:

- Alguns docentes classificaram seu conhecimento como intermediário, enquanto outros o consideram insuficiente para ministrar aulas sobre o tema.
- Nenhum dos entrevistados declarou ter formação específica na área financeira.
- A principal forma de aquisição desse conhecimento foi por meio de experiências pessoais e busca autodidata por informações.

A ausência de uma formação formal em Educação Financeira pode gerar desafios na abordagem dos conteúdos, especialmente em temas mais complexos, como investimentos e planejamento financeiro de longo prazo.

3.1.5 Importância da Educação Financeira para os jovens aprendizes

Todos os docentes que responderam ao questionário consideram a Educação Financeira um tema fundamental para os aprendizes, especialmente por se tratar de jovens que, em muitos casos, recebem seu primeiro salário. Entre os principais desafios mencionados pelos docentes estão:

- Dificuldade dos alunos em gerenciar suas despesas.
- Falta de consciência sobre o impacto de pequenos gastos recorrentes no orçamento mensal.
- Pouca familiaridade dos jovens com conceitos básicos de planejamento financeiro.

Além disso, os professores destacaram que a Educação Financeira pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da autonomia financeira dos aprendizes, permitindo que tomem decisões mais conscientes em relação ao uso do dinheiro.

3.1.6 Temas considerados mais relevantes para os aprendizes

Os docentes foram questionados sobre quais aspectos da Educação Financeira deveriam ser priorizados no ensino aos aprendizes. Os temas mais citados foram:

- Orçamento e planejamento financeiro.
- Uso consciente do dinheiro.
- Reserva financeira para emergências.
- Investimentos e geração de renda.
- Estratégias para evitar endividamento.

Esses tópicos refletem a preocupação dos docentes com a necessidade de preparar os aprendizes para lidar com os desafios financeiros do cotidiano, promovendo um ensino mais aplicado à realidade dos alunos.

Os dados coletados revelam que os docentes do Programa Jovem Aprendiz possuem formações diversas e níveis variados de familiaridade com a Educação Financeira. Embora reconheçam a importância do tema para os jovens aprendizes, alguns indicam dificuldades em abordar o conteúdo devido à ausência de formação específica na área. Desta forma, a capacitação contínua surge, assim, como um elemento fundamental para fortalecer o ensino de Educação Financeira no programa.

3.2 Análise temática e o resultado obtidos por meio das entrevistas

Este subcapítulo apresenta a análise temática das entrevistas realizadas com os docentes do Programa Jovem Aprendiz, a fim de compreender os desafios enfrentados no ensino de Educação Financeira, suas percepções sobre o tema e as estratégias pedagógicas adotadas. A análise foi conduzida conforme a metodologia definida nesta dissertação, seguindo as orientações de Braun e Clarke (2006), e fundamentada nas perspectivas da Educação Matemática Crítica (Skovsmose, 2000) e da Educação Financeira Crítica (Kistemann Jr., 2020). Além disso, os achados são contrastados com a Estrutura de Competências Essenciais em Educação Financeira para Jovens da OCDE (OCDE, 2015), visando verificar a coerência entre os desafios relatados e as diretrizes de formação financeira com um olhar crítico para essa faixa etária.

A análise seguiu um processo sistemático, contemplando: (i) familiarização com os dados; (ii) codificação inicial das entrevistas; (iii) agrupamento dos códigos em temas emergentes; (iv) revisão e refinamento dos temas; e (v) interpretação crítica dos achados. Os temas emergentes são apresentados e discutidos a seguir.

3.2.1 Desafios ao ensino da Educação Financeira

O ensino da Educação Financeira no Programa Jovem Aprendiz apresenta uma série de desafios, tanto para os docentes quanto para os próprios aprendizes. As dificuldades relatadas pelos entrevistados incluem a falta de formação docente específica, a limitação no repertório de conhecimentos abordados, a falta de maturidade financeira dos alunos, e aspectos estruturais que impactam a compreensão e a aplicação dos conceitos financeiros pelos jovens. A seguir, essas dificuldades são analisadas com base nas falas dos docentes entrevistados.

3.2.2 Os Desafios enfrentados pelos docentes

De forma geral, os desafios enfrentados pelos docentes em sua maioria se dão no âmbito da limitação da sua base de conhecimento em Educação Financeira, geralmente focada no controle de gastos, cálculos financeiros básicos e alguma noção de investimentos. Essa limitação pode ser compreendida à luz da concepção de Shulman (2014, p. 207), que destaca que o conhecimento pedagógico do conteúdo é um domínio essencial, pois representa a junção entre o conhecimento do tema e sua adaptação para a prática docente, permitindo que tópicos específicos sejam organizados e ensinados de maneira acessível aos alunos. No entanto, quando os docentes possuem formação limitada na área específica, enfrentam dificuldades para articular conceitos mais complexos de Educação Financeira e integrá-los em sua prática pedagógica.

Na pesquisa on-line todos os docentes alegaram que não possuíam até aquele momento uma formação específica em Educação Financeira, o que se torna uma barreira significativa para eles. Alguns deles relataram que por não possuírem capacitação formal na área, precisaram buscar conhecimentos por conta própria para lecionar o tema.

Mas lá atrás eu não tive educação financeira nas escolas em nenhum lugar, nem na faculdade tampouco. (Docente 5)

Não tive a oportunidade de estudar educação financeira e tal, então fico um pouco insegura, [...] (Docente 1).

Curiosidade, necessidade, experiência de vida, estar próximos de amigos que sabem investir e são sumidades no assunto (Docente 4).

As falas evidenciam que os docentes não receberam capacitação formal sobre Educação Financeira em sua formação acadêmica ou em seus processos de desenvolvimento profissional. Como resultado, muitos relatam insegurança ao abordar determinados conteúdos, principalmente aqueles que exigem maior aprofundamento conceitual.

Essa realidade reflete uma percepção difundida no senso comum, segundo a qual para ser professor, basta ter conhecimento sobre determinado conteúdo. Entretanto, Fernandez (2015, p. 502) alerta que essa visão simplista não condiz com a realidade da prática docente: “Na prática, entretanto, não é só isso que caracteriza um bom professor.” (Fernandez, 2015, p. 502).

Como Fernandez (2015) sugere, embora todos os professores entrevistados possuam algum nível de conhecimento em Educação Financeira, adquirido ao longo de sua trajetória de vida, isso não garante, por si só, que estejam preparados para ensiná-la de forma eficaz. A experiência pessoal pode ser um ponto de partida, mas a ausência de uma formação estruturada

compromete a capacidade de organizar, sequenciar e adaptar os conteúdos para diferentes públicos. Essa variação na familiaridade dos docentes com os temas financeiros pode ser observada nas falas abaixo:

“A questão dos investimentos ainda me pega, sabia? Educação Financeira em si, o básico, não. Não é um problema pra mim, mas a questão do investimento ainda é. Por isso que eu não me sinto segura quando eu preciso falar, sempre chamar alguém. Eu ainda não opero, por exemplo, bolsa, essas coisas assim. Então, pra mim, ainda é um universo que eu não desbravei ainda. Então essa é uma das competências que quero desenvolver já a muito tempo e não desenvolvo, na verdade. Ir pra área de investimentos.” (Docente 7)

“Bom, eu falo pra eles bastante de investimento. Que eu gosto. E nos meus momentos livres, eu abro os aplicativos e mexo em investimentos. Então, eu consigo navegar com uma possível tranquilidade em sala de aula. Falo bastante sobre finanças pessoais pra gente fazer um gerenciamento. Ter um livro caixa pessoal. Do coraçãozinho deles. Então, investimento e finanças pessoais. A gente consegue ter um bom desenvolvimento em sala de aula.” (Docente 4)

Os relatos demonstram que, embora alguns professores se sintam confortáveis em abordar tópicos como orçamento e planejamento financeiro, há insegurança na exploração de temas mais complexos, como investimentos e crédito. Esse desafio é potencializado pela falta de uma base pedagógica estruturada, que os ajude a transformar o conhecimento técnico em estratégias de ensino eficazes. Shulman (2004) argumenta que o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) é essencial para que o professor consiga organizar, representar e adaptar os tópicos conforme as necessidades dos alunos. Sem esse embasamento, os docentes tendem a ensinar com base em experiências pessoais e intuição, o que pode resultar em um ensino fragmentado e limitado.

Além de influenciar a segurança dos professores, a falta de formação específica impacta diretamente as metodologias adotadas em sala de aula. Sem um repertório diversificado de estratégias pedagógicas, o ensino de Educação Financeira tende a ser baseado em abordagens expositivas e tradicionais, reduzindo o engajamento e a interação dos alunos. Day (1999, *apud* Marcelo, 2009, p. 4) enfatiza que o desenvolvimento profissional docente deve ser um processo contínuo de aprendizado, no qual os professores constantemente renovam e ampliam seus conhecimentos para garantir uma prática pedagógica mais eficaz.

Dessa forma, a falta de formação específica impacta não apenas a confiança e a autonomia dos docentes, mas também a qualidade do ensino oferecido. Para que a Educação Financeira seja ensinada de maneira significativa e contextualizada, é essencial que os professores tenham acesso a processos contínuos de capacitação, que ampliem sua base conceitual e suas competências pedagógicas. O desenvolvimento profissional docente não deve ser visto apenas

como um complemento, mas como uma necessidade urgente para que os docentes possam transformar o ensino de Educação Financeira em uma experiência mais acessível e crítica para os alunos.

3.2.2.1 Desafios de aprendizagem em Educação Financeira

Além das dificuldades enfrentadas pelos docentes, os próprios aprendizes também apresentam barreiras significativas na assimilação dos conceitos financeiros. Tais dificuldades decorrem, em grande parte, da ausência de referências sobre Educação Financeira no ambiente familiar, de lacunas na formação educacional básica e do impacto das redes sociais e do consumo impulsivo sobre suas decisões econômicas.

O documento da OCDE *Core Competencies Framework on Financial Literacy for Youth* (2015) estabelece um conjunto de competências essenciais para a Educação Financeira, incluindo planejamento financeiro, compreensão do sistema financeiro e comportamento responsável em relação ao dinheiro. No entanto, como argumenta Kistemann Jr. (2020), essa abordagem tende a enfatizar uma perspectiva instrumental e normativa, que desconsidera as condições sociais e econômicas dos indivíduos e reforça a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso financeiro.

Muitos estudantes ingressam no programa sem qualquer conhecimento prévio sobre orçamento, consumo consciente e planejamento financeiro, o que compromete sua capacidade de internalizar e aplicar os conceitos ensinados. Além disso, dificuldades na leitura, interpretação de textos e raciocínio matemático dificultam a compreensão dos conteúdos de Educação Financeira, como destacado por um docente:

Porque eu tenho um aluno que eu chego para ele e falo assim... Conta fictícia. Você ganha 100 reais por mês. Quanto que você tem anual? Bruto. Sem desconto nenhum. 'Professor, o que é anual?' Eu falei assim... Vamos traduzir então. Vamos fazer vezes 12? Tá. O aluno pega a calculadora e ele quer escrever. Ele quer letra. Escrever. Anual, vezes 12. Ele não sabe. Que é 12 vezes 100. (Docente 4)

Matemática. Alguns, extremamente gritante, os demais, as dúvidas de praxe, eles possuem muitas dificuldades. Multiplicação, divisão, porcentagem então é um tabu pra eles. Porcentagem é um tabu. Então, matemática. Precisa ter esse alicerce antes. (Docente 4)

A capacidade do aluno de ler, interpretar textos e correlacioná-los ao seu contexto, aliada à competência de usar algarismos numéricos para compreender certas circunstâncias de sua

realidade, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da Educação Financeira. Segundo a OCDE (2015, p. 11),

A análise dos dados de literacia financeira do PISA 2012 indica que numeracia e leitura estão correlacionadas com literacia financeira, mostrando que níveis mais altos de literacia financeira são mais prováveis à medida que os jovens desenvolvem suas habilidades de numeracia e leitura. (OCDE, 2015, p. 11, tradução nossa).

A ausência de habilidades fundamentais de leitura, escrita e numeracia pode comprometer significativamente a compreensão de conceitos financeiros básicos. De acordo com a OCDE (2015, p. 11),

Em particular, o quadro de competências essenciais assume que os jovens tiveram a oportunidade de desenvolver uma habilidade básica de leitura e escrita em um idioma nacional, bem como aprender habilidades básicas de numeracia e análise. (OCDE, 2015, p. 11, tradução nossa).

No entanto, na prática, observa-se que muitos aprendizes não possuem essa base consolidada, o que impacta diretamente sua capacidade de interpretar operações financeiras comuns, como o uso do crédito. Esse problema se reflete no relato de uma docente sobre uma de suas alunas:

Eu recebi do banco 300 R\$ de limite. Nossa, achei muito legal. (...) Menina, o banco me deu 300 R\$ do limite aqui. Então eu posso gastar mais 300 R\$ além do que tem lá não sei o quê. (Docente 1).

O equívoco demonstrado pela estudante ao interpretar o funcionamento do limite de crédito em sua conta corrente, reflete uma lacuna na compreensão de conceitos financeiros básicos, o que pode levá-la a decisões impulsivas e ao endividamento. Essa dificuldade evidencia a necessidade de um ensino de Educação Financeira que vá além da mera transmissão de conceitos técnicos, promovendo a alfabetização financeira de forma crítica e contextualizada.

Outro fator relevante na aprendizagem da Educação Financeira por parte dos aprendizes é a ausência de discussões sobre finanças dentro do núcleo familiar. Muitos estudantes crescem sem referências sólidas sobre a gestão do dinheiro, o que os impede de desenvolver hábitos financeiros responsáveis desde cedo. Como apontado por alguns docentes:

Então, em casa, muitas vezes a família também não tem o conhecimento pra passar. A questão familiar, mesmo que não, não tem uma conversa. A maioria das famílias não tem conversa sobre isso, né? Sobre o que que é o dinheiro, como que o dinheiro é visto na nossa família, quanto de dinheiro que a gente precisa na nossa família? (Docente 1).

Acho que as principais barreiras é a cultura familiar deles já mesmo, porque você percebe que está muito incutido na cabeça deles aquele ditado popular que “se o pobre não pagar a prestação nunca vai ter nada”. Então ele acha que pagar a prestação e ter nome no Serasa é normal. Então acho que vem da cultura familiar mesmo já lá na casa, porque eles citam bastante isso. “Ah, minha mãe está com o nome sujo, meu pai

está com o nome sujo, meu pai deve não sei quanto”. Então acho que faz parte da cultura, então acho que isso bloqueia, porque eles acabam normalizando essa questão de dívida, de descontrole financeiro. Ah, daqui a cinco anos meu nome está limpo. Então acho que é uma questão, a barreira é meio que cultural, eu acho. A maior barreira que eu enxergo é essa. (Docente 3).

Essa falta de orientação familiar faz com que os jovens cheguem ao mercado de trabalho sem noções básicas sobre o que fazer com o seu salário, muitas vezes replicando comportamentos de consumo descontrolado. Além disso, a influência das mídias sociais reforça padrões de consumo que podem ser prejudiciais à sua gestão financeira. Como relatado por uma docente:

Não perguntei, mas eu acredito que são duas coisas. É a família, a cultura familiar ali, ou o que eles veem na internet. Eu percebo outro dia um aluno falou pra mim assim, professora, ele falou assim, “eu tenho medo”. Eu falei, mas medo de quê? [...], olha o absurdo que ouvi. “Tem gente na minha idade que já é independente, já tem casa, carro, sabe, já tem um monte de coisa”. Eu falei, quem? Algum famoso dado, algum influencer? “É, professora”. (Docente 5).

De pensar no outro desafio, que na hora que você me perguntou eu não lembrei, mas que tem sido uma grande preocupação minha, principalmente. Eu não posso dizer outros grupos de pessoas, mas com jovens, que são os jogos. Esses jogos aí que ficam apostando, apostando. E eu vejo claramente, às vezes em sala de aula, o jovem ali no celular, “ganhei tanto, ganhei tanto, ganhei tanto!” e isso vai crescendo os olhos deles num ponto que de repente ele perde o controle. Então, acho que um outro desafio é também como orientar esse jovem. Como, Sei lá, impedir. Não sei se é possível. Eu não sei até onde, mas assim sabe, até domínio mesmo técnico pra entender como que esses jogos funcionam para poder orientá-los, porque isso é um desafio muito grande. A gente teve um jovem. Eu tive um jovem numa turma passada que ele se endividou tanto, tanto, que ele perdeu o controle. O salário dele basicamente ia embora nisso, porque em determinado momento ele começou a ganhar e começou a falar Meu Deus, tô rico. E aí ele começou a aplicar, sei lá como é que fala. E jogar aquilo. Então, acho que é um grande desafio também. Eu não sei se o público adulto também vive isso, mas no jovem. (Docente 1)

As redes sociais frequentemente promovem um estilo de vida baseado no consumo ostensivo, reforçando a ideia de que o sucesso financeiro se resume a possuir bens materiais. Essa influência pode gerar frustração e comprometer a construção de hábitos financeiros saudáveis, uma vez que os jovens, sem uma formação financeira crítica, podem ser levados a gastar impulsivamente para alcançar um ideal de status inatingível. Outro aspecto das redes sociais é o estímulo ao uso de jogos de azar on-line, como o jogo do “Tigrinho”, para estes jovens que ficam empolgados com os “ganhos” que tiveram por que seguiram as “dicas” de algum *influencer*, não conseguem compreender como realmente funcionam esses jogos e a empolgação começa a virar frustração e pode se tornar algo pior, como um vício devido aos estímulos que esse tipo de jogo provoca neles.

Como destaca Kistemann Jr. (2020), uma abordagem instrumental da Educação Financeira, como a promovida pela OCDE, tende a desconsiderar as condições sociais dos indivíduos

e reforçar a responsabilização individual, sem oferecer uma visão ampla sobre os fatores estruturais que influenciam as decisões econômicas. Dessa forma, é fundamental que o ensino de Educação Financeira atue na formação de um pensamento crítico que permita aos jovens interpretar corretamente as implicações do crédito, dos juros e do consumo consciente, mas não se restringir a só isso, deve-se utilizar as questões relacionadas às desigualdades sociais e promover uma reflexão crítica que promova a justiça social, pois muitas dessas situações relatadas pelos docentes demonstram claramente que estes jovens em sua grande maioria vem das camadas menos favorecidas da nossa sociedade.

3.2.3 Atuação docente em Educação Financeira

O ensino da Educação Financeira pelos docentes do Programa Jovem Aprendiz envolve um conjunto de estratégias pedagógicas que refletem tanto o repertório prévio dos professores quanto os desafios enfrentados na abordagem desses conteúdos. A atuação docente nesse contexto vai além da simples transmissão de conceitos financeiros; ela demanda a mediação entre o conhecimento teórico e a realidade socioeconômica dos aprendizes. No entanto, as práticas docentes nem sempre conseguem abordar a totalidade dos temas sugeridos em frameworks normativos, como o *Core Competencies Framework for Financial Literacy for Youth* (OCDE, 2015), o que levanta questionamentos sobre a adequação do ensino de Educação Financeira para a formação crítica dos estudantes.

Segundo Shulman (2014), a base do conhecimento docente é composta por diferentes dimensões, incluindo o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular. Esse modelo reforça a ideia de que não basta o professor dominar os conceitos financeiros; é essencial que ele compreenda a melhor forma de ensinar tais conceitos para diferentes públicos, utilizando estratégias adequadas para promover a aprendizagem significativa.

3.2.3.1 Métodos e Estratégias Pedagógicas Adotadas

Os docentes utilizam diferentes abordagens para trabalhar a Educação Financeira em sala de aula, muitas vezes recorrendo a experiências pessoais, exemplos práticos e atividades interativas. Conforme destacado por um dos entrevistados:

[...] Eu aproveito muitas coisas que eu já vivenciei também, eu ponho em prática hoje, entendeu? Tanto pessoalmente, quanto também profissionalmente. (Docente 6)

Em primeira aula, quando eu vou começar a falar com eles sobre planejamento financeiro, eu não vou direto para planejamento financeiro, eu vou pra planejamento de alguma coisa que eles tenham interesse. Tipo, planejar uma festa, planejar uma viagem, planejar um churrasco, planejar um passeio. Entende, né? Aí eu exploro bastante a questão de... Que deu certo, que... Onde pode estar dando errado. Então eu vou analisando o planejamento deles e vou questionando as lacunas que eu encontrei, né? Tipo, ah, você falou que vocês vão gastar 15 reais de lanche. Mas você pesquisou sei lá, no lugar tem alguma lanchonete que vende lanche a 15 reais? Então eu vou pegando as lacunas que eu encontro do planejamento deles e vou questionando. Aí eles começam a entender a importância do planejamento. Aí depois que eu vejo que eles amadureceram nessa questão de primeiro planejar, entender o que é um planejamento de fato, que é sair de um ponto e atingir o objetivo com o planejamento, daí eu entro com o planejamento financeiro, né? Aí eu faço... Geralmente eu uso aquela modulação do salário em porcentagem, né? Uso tantos por cento pra conta fixa, tantos por cento pra despesa, lazer, passeio, tantos por cento pra roupa, tantos por cento pra isso, investimentos. Daí começo a montar o planejamento com eles. Daí muitos já estão endividados, né? (Docente 3)

A adoção de exemplos cotidianos se alinha à dimensão da compreensão prática da Educação Financeira, conforme definido pela OCDE (2015). O documento enfatiza que os jovens devem desenvolver competências relacionadas ao gerenciamento do dinheiro no dia a dia, aprendendo a organizar despesas e avaliar riscos financeiros. No entanto, essa abordagem baseada em experiências individuais pode limitar a compreensão dos alunos sobre a estrutura econômica mais ampla, conforme argumenta Kistemann Jr. (2020), que critica a visão instrumental da Educação Financeira promovida pela OCDE ao enfatizar a responsabilidade individual em detrimento da análise das condições estruturais que moldam o comportamento financeiro dos cidadãos.

A falta de formação específica em Educação Financeira entre os docentes pode influenciar a escolha dessas estratégias. De acordo com Shulman (2014), o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) envolve não apenas a compreensão do assunto, mas também a capacidade de o adaptar para torná-lo acessível aos alunos. Esse conhecimento é construído a partir da experiência do professor e da reflexão sobre sua prática docente.

Além disso, alguns docentes relataram o uso de metodologias lúdicas para facilitar a aprendizagem:

Já tentei também alguns jogos da biblioteca... Banco imobiliário... Tem um que chama... Nós até fomos aprender juntos... Eu li um pouco e não entendi... Falei para os alunos... Tem esse jogo aqui... Eu não entendi ele totalmente... (Docente 5)

A gente faz aqueles trabalhos, então, de desenvolver jogos de educação financeira, que foi bem legal, com aquela turma rolou bem sobre isso. (Docente 7)

Eles fazem uma cápsula do tempo, né? E no final do curso eles abrem essa cápsula do tempo. (Docente 6)

Essa estratégia dialoga com as diretrizes da OCDE ao sugerir que o ensino de Educação Financeira deve incluir a simulação de cenários financeiros para desenvolver habilidades de tomada de decisão. Entretanto, Skovsmose (2014) alerta que práticas pedagógicas descontextualizadas podem levar a uma falsa percepção de neutralidade, desconsiderando os condicionantes sociais que influenciam o comportamento financeiro. Se os alunos não forem estimulados a questionar criticamente as razões para a desigualdade financeira e o funcionamento do sistema econômico, o ensino pode acabar reforçando uma lógica de individualização da responsabilidade financeira.

3.2.3.2 Desafios e limitações na implementação das estratégias de ensino

Apesar dos esforços dos docentes, a implementação de metodologias ativas no ensino de Educação Financeira enfrenta desafios relevantes. Um dos entraves mencionados pelos professores é a resistência dos alunos a conceitos mais abstratos, como noções de economia, os impostos e a inflação:

Olha, um pouco dessa, vamos dizer assim, desinformação, desinteresse do que acontece no mercado, de como que funcionam os processos, por exemplo, de impostos, de taxas, toda essa questão do mundo do trabalho que a gente traz para eles, muitas vezes eles não têm muito esse conhecimento. Às vezes é difícil você fazer convencê-los de que é importante eles saberem. Por exemplo, o que acontece no mercado impacta o que está acontecendo no desemprego, por exemplo, lei da oferta e da procura, a questão de quanto que está o salário mínimo, todas essas flutuações, eles não têm muito, às vezes, o conhecimento, às vezes não têm interesse em saber. Então, a gente, a dificuldade é mostrar para eles que isso é importante, é relevante. Não só os aspectos de cálculo, mas o que está acontecendo no mundo, assim, no mercado mais especificamente, ou até político e tal, isso impacta na vida deles, até diretamente aí na questão de salário e tal. (Docente 2)

Essa dificuldade evidencia a lacuna entre os conteúdos previstos nos frameworks normativos e a realidade financeira dos aprendizes. O OECD/INFE *Core Competencies Framework on Financial Literacy for Youth* (2015) enfatiza que os jovens devem desenvolver hábitos financeiros saudáveis, incluindo planejamento e gestão do dinheiro, no entanto, essa abordagem tem sido criticada por sua visão excessivamente normativa. Kistemann Jr. (2020) argumenta que a Educação Financeira, ao invés de apenas ensinar boas práticas individuais, deve estimular um pensamento crítico sobre o funcionamento do sistema econômico e as políticas públicas que impactam a distribuição da renda. Nesse sentido, a resistência dos alunos pode estar menos associada a uma falta de interesse e mais à sua própria realidade socioeconômica, que impõe restrições ao planejamento financeiro de longo prazo.

Outro desafio observado na entrevista da Docente 1 e do Docente 4, é a falta de conhecimento dos recursos pedagógicos disponíveis como jogos financeiros e vídeos:

Pesquisador: Você conhece os jogos que tem na biblioteca sobre finanças?

Docente 1: Não

Pesquisador: Você já usou alguma coisa do Banco Central?

Docente 4: Do Banco Central na última turma sim. Nós entramos lá, mostrei conversor de moedas. Mostrei para eles os valores. Inclusive chegamos até em valores de ações. Chegamos até em Bovespa.

Pesquisador: Dá uma olhadinha no Youtube tem um canal do Banco Central chamado Eu e Meu Dinheiro.

Docente 4: Olha que legal.

Pesquisador: Tem uma série de cinco vídeos. Que são historinhas, esquetezinhas que eles vão contando sobre a relação das pessoas, famílias com o dinheiro. Aborda consumo, aborda planejamento financeiro. Aborda estratégias que muitas vezes as empresas usam para atrair o cliente e por aí vai. Reserva de emergência. Então são vídeos legais. E é legal porque cada vídeo tem um outro vídeo explicando como você pode aplicar aquilo em sala de aula.

Docente 4: Que legal

Pesquisador: Então é um material usado mesmo para educação.

Docente 4: Não é só para professor, pode passar para aluno.

Pesquisador: Pode. Eu uso quando eu vou para aprendizagem, geralmente quando o pessoal pede, eu uso esses materiais do Banco Central que é bem legal. O primeiro vídeo é muito legal que mostra dois jovens bem na faixa etária da aprendizagem. E eles vão comprar tênis. Aí tem toda uma dinâmica da compra do tênis que é bem legal e muitos se identificam. Aí tem uns que se identificam com um personagem e outros que se identificam com outro personagem. É bem legal. Dá para trabalhar bastante essa questão com eles.

Docente 4: Legal.

Esse trecho aponta que há materiais disponíveis, mas sua utilização ainda não é sistemática. Conforme argumentado por Shulman (2004), o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) é fundamental para uma mediação eficaz do ensino. A falta de familiaridade dos docentes com esses materiais pode ser um reflexo da ausência de um desenvolvimento profissional contínuo e estruturado voltado para a Educação Financeira.

Além disso a instituição conta com as orientações pedagógicas contidas no Plano de Orientação Pedagógica do Programa de Aprendizagem (POPPA), que traz na sua estrutura curricular orientações de práticas pedagógicas para abordar a Educação Financeira e o livro Educação Financeira: como planejar, consumir, poupar e investir, dos autores Heloisa Padilha, Carlos Klimick, Laura Coutinho, publicado pela editora Senac SP.

Outro aspecto relevante é a predominância de um ensino instrumental da Educação Financeira, evidenciado pela ênfase na organização do orçamento pessoal e controle de gastos, sem um aprofundamento crítico sobre os impactos das políticas econômicas e desigualdades estruturais. Essa abordagem reforça a crítica de Skovsmose (2014) sobre a Educação Matemática Crítica, que defende que o ensino da matemática e da Educação Financeira não pode ser reduzido a fórmulas e técnicas isoladas, mas deve promover uma compreensão mais ampla das relações de poder e desigualdade que estruturam o sistema econômico. Ao focar apenas na responsabilidade individual dos alunos, corre-se o risco de negligenciar os fatores estruturais que determinam as condições financeiras de grande parte da população.

Diante desses desafios, é fundamental que a instituição promova formações continuadas, incentive o compartilhamento de boas práticas entre os docentes e estabeleça espaços de troca e reflexão, como comunidades de aprendizagem com o tema Educação Financeira. Isso permitiria que os professores adquirissem maior familiaridade com os recursos disponíveis e desenvolvessem abordagens pedagógicas mais diversificadas e críticas, tornando o ensino da Educação Financeira mais conectado com a realidade dos alunos e alinhado a uma perspectiva emancipatória.

3.2.3.3 Reflexão crítica sobre o papel docente na Educação Financeira

Diante dos desafios identificados, torna-se evidente que a atuação docente em Educação Financeira não deve se restringir à transmissão de conteúdos técnicos, mas sim estimular o pensamento crítico e a contextualização dos conhecimentos. Embora as diretrizes da OCDE enfatizem a importância do desenvolvimento de competências financeiras individuais, seu framework também aborda aspectos como os direitos do consumidor e a compreensão do impacto econômico das decisões financeiras. No entanto, essa abordagem ainda mantém um viés normativo, priorizando a adaptação dos indivíduos ao sistema financeiro vigente, em detrimento de uma análise crítica sobre suas desigualdades estruturais.

Nesse sentido, Kistemann Jr. (2020) e Skovsmose (2014) alertam para os riscos de uma Educação Financeira que reduza o sucesso econômico ao comportamento individual, sem considerar os condicionantes sociais e econômicos que moldam essas escolhas. A construção de uma perspectiva emancipatória da Educação Financeira exige que os docentes não apenas ensinem os alunos a administrar seus recursos, mas também os capacitem a compreender criticamente as relações econômicas e sociais que influenciam sua realidade financeira.

Para viabilizar essa mudança de perspectiva, é fundamental que as práticas pedagógicas adotadas extrapolem a mera aplicação de técnicas de gestão financeira. Isso envolve a integração de reflexões sobre desigualdade, políticas econômicas e consumo consciente ao ensino da Educação Financeira. Alguns docentes já demonstram esforços nesse sentido, conforme apontado nas entrevistas, ao utilizar debates em sala de aula sobre situações reais que envolvem publicidade enganosa e estratégias de mercado que influenciam hábitos de consumo dos alunos.

Esses relatos indicam que a problematização da realidade financeira pode ser incorporada ao ensino de maneira prática, permitindo que os alunos desenvolvam um olhar mais crítico sobre suas próprias experiências econômicas. No entanto, a ampliação desse tipo de abordagem exige que os docentes disponham de formação específica e materiais adequados que favoreçam essa perspectiva crítica.

A construção desse conhecimento pedagógico depende, como aponta Shulman (2014, 2016), da capacidade do professor de articular o conhecimento disciplinar com práticas pedagógicas que favoreçam a problematização e a contextualização dos conteúdos financeiros no cotidiano dos aprendizes. Sem essa articulação, há o risco de que a Educação Financeira permaneça apenas como um ensino instrumental, voltado para o desenvolvimento de habilidades individuais, sem promover reflexões sobre os fatores estruturais que influenciam as condições financeiras dos alunos.

Portanto, para que a Educação Financeira cumpra seu papel de formar cidadãos críticos e conscientes, é essencial que a formação docente contemple não apenas conteúdos técnicos, mas também ferramentas pedagógicas que permitam a mediação de debates sobre justiça econômica, políticas públicas e distribuição de renda. A implementação de espaços de formação continuada e comunidades de aprendizagem pode ser um caminho viável para que os docentes ampliem seu repertório metodológico e tornem o ensino mais significativo e emancipador.

3.2.4 Desenvolvimento Profissional Docente por meio das Comunidades de Aprendizagem

O desenvolvimento profissional docente (DPD) é um processo contínuo que envolve a construção de conhecimento por meio da prática, da reflexão e da interação com outros educadores. No contexto do ensino de Educação Financeira, os professores enfrentam desafios que vão desde a falta de formação específica até a necessidade de adaptar os conteúdos à realidade

dos alunos. Nesse cenário, as **comunidades de aprendizagem** surgem como um espaço essencial para promover o aprimoramento das práticas pedagógicas, permitindo a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento docente.

As comunidades de aprendizagem favorecem o desenvolvimento profissional ao possibilitar que os docentes compartilhem estratégias de ensino, analisem desafios comuns e desenvolvam novas abordagens pedagógicas. Mais do que espaços de troca informal, essas comunidades podem se tornar ambientes estruturados para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), fortalecendo a relação entre teoria e prática no ensino da Educação Financeira.

3.2.4.1 Comunidades de Aprendizagem e o Desenvolvimento Docente

As comunidades de aprendizagem, conforme conceituadas por Wenger (1998), são grupos de indivíduos que compartilham interesses comuns e constroem conhecimento por meio da participação e do engajamento mútuo. Segundo Wenger (2002, p. 4),

as comunidades de prática oferecem um ambiente no qual os participantes podem desenvolver competências e significados compartilhados, transformando suas experiências em conhecimento aplicável". (Wenger, 2002, p.4, tradução nossa)

No ensino de Educação Financeira, essas comunidades possibilitam que os docentes desenvolvam abordagens mais eficazes, refletindo criticamente sobre suas práticas e desafios. As entrevistas realizadas evidenciam a valorização desse tipo de espaço pelos docentes:

A troca docente é muito importante. E a gente faz isso muito, só que de maneira informal. A sala dos docentes é ali, a gente vai fazendo isso no corredor (Docente 7).

Eu acho que a somatória de conhecimento, de experiências, de todos ali, certo? Nesse momento, né? Eu acho que serviria de crescimento tanto para mim como para todos. Eu também tenho experiências que eu posso compartilhar. Seria uma reciclagem nesse momento de ideias, de aproveitamento do que cada um traz de conhecimento, de bagagem. E isso sempre vai ser importante para o outro. É acrescentar muito. (Docente 6).

Acho que tanto pra aprendizado pessoal, né, você também utilizar isso, né, e aumentar a sua eficácia, né, sua eficiência em sala de aula com o tema mesmo, né, porque às vezes a gente tem uma noção do que está fazendo, mas a gente não consegue às vezes mensurar muito na aprendizagem se aquilo está de fato sendo aderido pelos alunos. Então eu acho que se você com esse grupo, talvez você fortaleça as práticas, né, com trocando figurinha lá, nossa, eu fiz isso, deu muito certo, eu fiz isso, deu muito certo, né, você consiga ter condições de mensurar um pouco mais e perceber um pouco mais a aderência do conteúdo em relação aos alunos. (Entrevistado 3).

Esses relatos indicam que os professores já reconhecem o valor da troca de experiências, mas que essa prática ocorre de forma espontânea e não estruturada. Para que as comunidades de aprendizagem tenham impacto real, é necessário que a instituição apoie sua implementação de maneira formal, promovendo encontros periódicos e criando mecanismos para a valorização desse processo.

A aprendizagem docente, segundo Cochran-Smith & Lytle (1999), deve ser vista como um processo investigativo, no qual os próprios professores questionam suas abordagens e exploram novas metodologias. Assim, além de servir como espaço de compartilhamento de estratégias, as comunidades de aprendizagem também se tornam instrumentos de reflexão crítica sobre a Educação Financeira e suas abordagens normativas.

3.2.4.2 Conhecimento Pedagógico do Conteúdo

O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK, na sigla em inglês) refere-se à integração entre o conhecimento disciplinar e as estratégias didáticas que permitem sua transmissão de forma significativa aos alunos (Shulman, 2014). Para os docentes do Programa Jovem Aprendiz que atuam no ensino de Educação Financeira, o desenvolvimento do PCK ocorre principalmente por meio da experiência prática, das trocas com outros professores e da autoaprendizagem.

As entrevistas realizadas revelam que os professores constroem seus saberes docentes a partir da experiência e da observação dos desafios enfrentados pelos alunos. Muitos docentes destacaram que aprenderam a ensinar Educação Financeira sem uma formação específica, o que os levou a buscar estratégias alternativas para tornar o ensino mais acessível:

Trabalhar com número, cálculo, eu já faço isso, mas a hora que você mostra a importância que ele começa a olhar para o próprio salário, ainda que pouco, né, ainda que com os descontos e tal. Como uma possibilidade de tirar sua carteira de motorista, que é a fala de muitos deles, ou mesmo comprar seu celular, ele recebe isso um pouco melhor (Docente 1).

E ali a gente já faz a mesma questão, a gente faz planilha com eles, a gente coloca meta financeira para eles de juntar dinheiro, enfim, o que eles têm de objetivo até o final do curso, a gente tenta fazer ou com montante de dinheiro, ou se eles têm objetivo, por exemplo, muitos vêm para poder tirar carteira de motorista, moto, ou de carro, então a gente vai ajudando eles a estruturar isso. Então essa é a primeira parte que a gente trabalha. (Docente 7)

Essa construção do conhecimento pedagógico por meio da experiência empírica reforça a visão de Cochran-Smith e Lytle (1999), que argumentam que o saber docente não se limita a

conhecimentos formais adquiridos em cursos, mas se desenvolve na interação cotidiana com os alunos e na experimentação de diferentes métodos pedagógicos. Wenger (1998), ao tratar das comunidades de prática, também destaca que o aprendizado ocorre em um processo social e colaborativo, no qual os docentes ajustam suas abordagens conforme suas experiências e interações.

3.2.4.3 Desafios na implementação das Comunidades de Aprendizagem

Embora as comunidades de aprendizagem sejam vistas como uma oportunidade para o desenvolvimento docente, sua implementação enfrenta desafios significativos. Entre os principais obstáculos relatados pelos professores entrevistados estão a falta de tempo e a ausência de uma curadoria de materiais didáticos em educação financeira mais ampla para apoiar a troca de conhecimentos.

"Acredito que apoiaria, mas dentro da carga horária que a gente tem, ia apertar bastante se tivesse mais uma coisa dentro da nossa rotina." (Docente 5)

Para que essas comunidades se tornem de fato espaços de desenvolvimento docente, é fundamental que a instituição forneça tempo dedicado à formação continuada, bem como diretrizes claras para incentivar a análise crítica das abordagens pedagógicas adotadas.

As comunidades de aprendizagem representam um caminho promissor para o desenvolvimento profissional docente no ensino de Educação Financeira. Ao permitir que os professores compartilhem experiências, investiguem suas práticas e aprimorem seus conhecimentos, essas comunidades favorecem uma abordagem pedagógica mais crítica e contextualizada. Entretanto, para que esse processo seja efetivo, é necessário superar desafios estruturais e promover políticas educacionais que incentivem a colaboração entre os docentes.

A construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e a troca de experiências entre professores são fundamentais para que a Educação Financeira seja ensinada de maneira crítica e emancipatória. Como afirmam Shulman & Shulman (2004, p. 127):

O aprendizado do professor não pode ser visto como um processo isolado, mas sim como parte de um ecossistema interativo de desenvolvimento profissional. Como afirmam (Shulman & Shulman, 2004, p. 127).

Dessa forma, ao estruturar comunidades de aprendizagem bem-organizadas e fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica, é possível fortalecer o ensino da Educação Financeira, tornando-o mais relevante e alinhado às necessidades reais dos alunos.

CAPÍTULO 4 PROPOSTA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM INSTITUCIONALIZADA

A formação contínua dos docentes é um elemento essencial para garantir um ensino de qualidade e alinhado às necessidades dos alunos. No contexto da Educação Financeira, essa necessidade se torna ainda mais evidente devido à ausência de uma formação inicial específica na área. Para suprir essa lacuna e fortalecer a prática pedagógica dos professores, propõe-se a criação de uma Comunidade de Aprendizagem Institucionalizada, um espaço estruturado para a troca de experiências, reflexão sobre práticas docentes e desenvolvimento de estratégias pedagógicas alinhadas a uma Educação Financeira Crítica.

4.1 Objetivo da Comunidade de Aprendizagem

O principal objetivo dessa comunidade de aprendizagem é promover a Educação Financeira Crítica, incentivando um ensino que vá além da mera instrumentalização dos alunos. A proposta busca garantir que os docentes sejam capazes de mediar reflexões sobre o sistema econômico, as desigualdades sociais e os impactos das decisões financeiras, promovendo, assim, a autonomia dos alunos e o bem-estar individual e coletivo. Para alcançar esse objetivo, a comunidade de aprendizagem será um espaço de formação colaborativa, onde os professores poderão compartilhar conhecimentos, discutir desafios e desenvolver metodologias inovadoras para o ensino da Educação Financeira.

4.2 Pilares teóricos da comunidade de aprendizagem

A proposta se fundamenta em três principais referenciais teóricos que sustentam a importância da aprendizagem colaborativa no desenvolvimento docente:

- a) Wenger (1998) – O conceito de comunidades de prática, no qual grupos de profissionais se reúnem para compartilhar conhecimentos, construir significados e desenvolver competências em conjunto. A aprendizagem ocorre de forma contínua e socialmente situada, fortalecendo o repertório dos docentes e permitindo a adaptação de suas práticas às demandas do contexto escolar.

- b) Shulman (2014, 2016) – O desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), essencial para que os professores consigam transformar o conhecimento financeiro em ensino acessível e significativo. A comunidade de aprendizagem permitirá que os docentes aprimorem sua capacidade de organizar, representar e adaptar os conceitos da Educação Financeira para a realidade dos alunos.
- c) Cochran-Smith & Lytle (1999) – A concepção de aprendizagem docente como um processo investigativo, em que os professores não apenas aplicam conhecimentos adquiridos, mas também os produzem a partir da reflexão sobre suas próprias práticas e experiências. A comunidade de aprendizagem se configurará como um espaço para essa investigação coletiva, possibilitando que os docentes questionem abordagens normativas da Educação Financeira e desenvolvam metodologias mais críticas e contextualizadas.

4.3 Estrutura e Funcionamento da Comunidade de Aprendizagem

A implementação dessa comunidade de aprendizagem seguirá um modelo estruturado, baseado em encontros periódicos e ações de formação contínua. Conforme indicado nas entrevistas realizadas, os docentes demonstram interesse em um formato que contemple reuniões regulares, promovendo um equilíbrio entre reflexão teórica e práticas pedagógicas aplicadas.

- a) **Periodicidade:** Encontros quinzenais ou mensais, conforme disponibilidade dos docentes, para garantir uma participação ativa sem comprometer suas demais responsabilidades.
- b) **Metodologia dos Encontros:** Cada reunião será organizada em três momentos:
 - *Reflexão inicial:* Discussão sobre desafios e experiências vivenciadas pelos professores no ensino de Educação Financeira.
 - *Aprofundamento teórico e prático:* Estudo de referenciais teóricos relevantes e compartilhamento de metodologias pedagógicas inovadoras.
 - *Construção coletiva:* Desenvolvimento de materiais didáticos, criação de estratégias de ensino e avaliação das práticas aplicadas em sala de aula.
- c) **Registro das Atividades:** Criação de um repositório digital onde os docentes possam compartilhar materiais, sugestões de atividades e estudos de caso, possibilitando a continuidade do aprendizado mesmo fora dos encontros presenciais.
- d) **Interação com Especialistas:** Convite a pesquisadores e profissionais da área de Educação Financeira para palestras e debates, trazendo novas perspectivas para os docentes.

4.4 Impactos Esperados

A implementação da comunidade de aprendizagem institucionalizada proporcionará benefícios tanto para os docentes quanto para os alunos, fortalecendo a qualidade e a criticidade do ensino de Educação Financeira. Entre os principais impactos esperados, destacam-se:

- a) Aprimoramento do conhecimento pedagógico dos docentes, permitindo que transformem conteúdos técnicos em práticas didáticas acessíveis e envolventes.
- b) Ampliação da reflexão crítica na Educação Financeira, garantindo que os alunos compreendam não apenas a gestão de recursos individuais, mas também as relações sistêmicas que influenciam suas escolhas financeiras.
- c) Maior engajamento dos estudantes, por meio de metodologias ativas e contextualizadas, que os aproximem das realidades econômicas e sociais.
- d) Formação de uma rede de colaboração docente, promovendo a troca de saberes e o fortalecimento do desenvolvimento profissional contínuo.

A criação de uma Comunidade de Aprendizagem Institucionalizada para o ensino de Educação Financeira representa um avanço significativo no desenvolvimento profissional docente, possibilitando que os professores construam coletivamente estratégias pedagógicas mais críticas e transformadoras. Fundamentada nos conceitos de Wenger (1998), Shulman (1986, 1987) e Cochran-Smith & Lytle (1999), essa proposta busca não apenas suprir lacunas na formação docente, mas também consolidar um ensino de Educação Financeira que promova autonomia, equidade e bem-estar social.

Para que essa iniciativa seja bem-sucedida, é essencial que haja um compromisso institucional na criação de condições favoráveis à sua implementação, incluindo tempo para formação, incentivo à participação e suporte na produção de materiais didáticos. Assim, a comunidade de aprendizagem se tornará um espaço vivo e dinâmico, no qual os docentes possam evoluir continuamente em sua prática pedagógica e contribuir para uma Educação Financeira mais significativa e emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação é o de identificar os desafios enfrentados por docentes, que atuam no Programa de Aprendizagem Profissional na unidade de São José dos Campos do Senac, para o ensino da Educação Financeira. A proposição inicial desta pesquisa partiu de falas comuns dos docentes sobre o comportamento de consumo exacerbado por parte dos alunos do Programa de Aprendizagem Profissional, onde muito já se encontravam endividados logo no início do programa. A partir da investigação realizada, buscou-se compreender as dificuldades estruturais que influenciam esse ensino, bem como as estratégias que os professores adotam para lidar com tais desafios.

Os resultados obtidos pela análise dos dados coletados, indicam que a Educação Financeira no Programa de Aprendizagem Profissional ainda se encontra em um estágio de consolidação, e necessita de um suporte mais estruturado para a formação docente. A ausência desse suporte impacta diretamente a prática pedagógica, o que dificulta a adoção de abordagens mais críticas e reflexivas sobre o tema. Como evidenciado nas entrevistas com os docentes, grande parte deles não recebeu formação específica sobre Educação Financeira em sua formação inicial e, quando buscam desenvolver conhecimentos sobre o assunto, o fazem de maneira autodidata ou por meio de cursos de curta duração que, muitas vezes, adotam um viés instrumental, centrado em conteúdos operacionais como cálculos financeiros, controle orçamentário e algumas noções básicas sobre investimentos.

A análise também revelou que, embora a Educação Financeira tenha sido incorporada aos currículos da educação básica e profissional como um tema transversal, sua implementação não se dá de forma homogênea. Há uma lacuna entre a recomendação oficial para sua inclusão no ensino e a realidade vivida pelos docentes em sala de aula. O ensino da Educação Financeira no Programa de Aprendizagem Profissional ainda está em processo de consolidação, e é um tema relativamente novo dentro da educação profissional. Como consequência, as estratégias pedagógicas variam entre os docentes, que desenvolvem suas próprias metodologias à medida que ganham experiência no ensino desse conteúdo.

Dentre os desafios apontados, destaca-se a dificuldade em equilibrar a abordagem prática e a crítica na Educação Financeira. Se, por um lado, há uma forte demanda para que os jovens aprendizes compreendam conceitos básicos de finanças pessoais, como orçamento e consumo consciente, por outro, existe a necessidade de uma abordagem mais ampla, que os ajude a compreender as dinâmicas socioeconômicas que influenciam suas decisões financeiras.

A pesquisa evidenciou que alguns docentes já utilizam metodologias que incentivam a reflexão crítica dos alunos sobre a influência do consumo, do endividamento e das desigualdades sociais no contexto econômico, mas esse tipo de abordagem ainda não é majoritário.

Outro aspecto relevante identificado foi o papel das Comunidades de Aprendizagem como uma alternativa viável para o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). A pesquisa demonstrou que a troca de experiências entre docentes e a construção coletiva de conhecimento são fatores que contribuem para o aperfeiçoamento do ensino da Educação Financeira. O compartilhamento de práticas pedagógicas e o debate sobre diferentes abordagens metodológicas ajudam os professores a superar algumas das dificuldades enfrentadas em sala de aula. No entanto, percebe-se que as iniciativas de formação continuada voltadas especificamente para o ensino de Educação Financeira ainda são escassas, o que reforça a necessidade de investimentos institucionais nessa área.

Além dos desafios metodológicos e institucionais, a pesquisa também identificou que os próprios alunos enfrentam desafios significativos para a aprendizagem da Educação Financeira. A falta de conhecimento prévio sobre o tema, combinada com uma realidade socioeconômica desafiadora, faz com que muitos jovens aprendizes tenham dificuldades para aplicar os conceitos ensinados, como alunos que contribuem com parte da sua renda como jovem aprendiz nas despesas da casa o que acaba por não lhe permitir montar uma reserva de emergência, por exemplo. O endividamento precoce, a falta de planejamento financeiro, a influência do consumo impulsivo e as plataformas de apostas on-line, foram aspectos frequentemente mencionados pelos docentes como desafios a serem superados.

Diante desse cenário, a dissertação propõe que a formação docente para o ensino de Educação Financeira em programas de aprendizagem profissional seja ampliada e estruturada de maneira mais consistente. Algumas recomendações que emergem a partir dos resultados da pesquisa incluem:

- **Incentivo à criação e fortalecimento de Comunidades de Aprendizagem**, por meio das quais os docentes possam compartilhar experiências, metodologias e desafios, promovendo uma construção coletiva do conhecimento.
- **Criação de programas de formação continuada** voltados para o ensino de Educação Financeira, priorizando abordagens críticas e reflexivas, para além dos aspectos meramente técnicos.

- **Desenvolvimento de materiais didáticos específicos** que auxiliem os docentes na mediação dos conteúdos, considerando a realidade dos jovens aprendizes e suas diferentes trajetórias socioeconômicas.
- **Revisão curricular dos programas de aprendizagem profissional**, garantindo que a Educação Financeira seja abordada de forma integrada e interdisciplinar, considerando aspectos econômicos, sociais e culturais.

A pesquisa realizada tem suas limitações, pois é importante reconhecer que a pesquisa foi conduzida dentro de um recorte específico – uma instituição privada que oferta o Programa de Aprendizagem Profissional. Portanto, os resultados não podem ser generalizados para todas as instituições que oferecem programas semelhantes. Além disso, a análise se baseou em um número restrito de docentes e entrevistas, o que pode limitar a diversidade de percepções sobre o tema.

Para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação do escopo da investigação, incluindo outras instituições de ensino técnico e profissionalizante, bem como um número maior de docentes e alunos. Também seria relevante realizar um estudo longitudinal para analisar como as mudanças nas políticas educacionais e na formação docente impactam a qualidade do ensino de Educação Financeira ao longo do tempo.

Portanto, conclui-se que a Educação Financeira no Programa Senac de Aprendizagem Profissional enfrenta desafios estruturais, institucionais e pedagógicos, esses desafios geram oportunidades significativas para o desenvolvimento de metodologias inovadoras e reflexivas. O fortalecimento da formação docente e a promoção de um ensino mais crítico e contextualizado podem contribuir para que os jovens aprendizes desenvolvam competências financeiras que não apenas lhes permitam gerenciar suas finanças pessoais, mas também compreendam a complexidade das dinâmicas econômicas e sociais que influenciam sua vida financeira.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para o debate sobre o papel da Educação Financeira na educação profissional, fornecendo subsídios para futuras pesquisas e iniciativas que visem aprimorar a formação dos docentes e a experiência de aprendizado dos jovens aprendizes.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10520**: Informação e documentação — Citações em documentos - Apresentação. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2023. 19 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 14724**: Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos - Apresentação. 3ª ed. Rio de Janeiro, 2011. 11 p.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: Informação e documentação — Referências — Elaboração. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2020. 68 p.
- ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DO BRASIL. **Relatório Anual - 2012**. São Paulo, 2012. 40 p. Disponível em: https://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/Relat%C3%B3rio-Anual-2012_2011.pdf. Acesso em: 23 nov. 2022.
- ATKINSON, Adele; MESSY, Flore-Anne. **Measuring Financial Literacy**: results of the OECD / international network on financial education (i. Paris: OCDE/INFE, 2012. 72 p. (OECD Worki). Disponível em: <https://doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en..> Acesso em: 3 abr. 2024.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Comunicado FBEF 01/2021, de 20 de maio de 2021**. Brasília: BCB, 2021. 2 p. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/content/cidadaniafinanceira/documentos_cidadania/comunicados/Comunicado_enef_FBEF01-2021.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BARONI, Ana Karina Cancian; HARTMANN, André Luis Berres; CARVALHO, Claudia Cristina Soares de (org.). **Uma abordagem crítica da educação financeira na formação do professor de matemática**. Curitiba: Appris, 2021. 259 p.
- BAUDRILARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Rio de Janeiro: Elfos, 1995. 213 p. (Coleção Ciência & Sociedade). Tradução de Artur Morão.
- BRANDSFORD, John; DARLING-HAMMOND, Linda; LEPAGE, Pamela. Introduction. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANDSFORD, John. **Preparing teachers for a changing world:: what teachers should learn and be able to do**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. p. 1-39.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://cnct.mec.gov.br/cnct-api/catalogopdf>. Acesso em: 20 out. 2024.
- BRASIL. **Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

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. Brasília, DF, 22 dez. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10393.htm#art10. Acesso em: 05 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.598, de 01 de dezembro de 2005**. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Brasília, DF, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5598.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.937, de 22 de dezembro de 2010**. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Brasília, DF, 22 dez. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7397.htm. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 229, de 28 de fevereiro de 1967**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Brasília, DF, 28 fev. 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0229.htm. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, 01 maio 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Rio de Janeiro, 10 jan. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.097, de 12 de dezembro de 2000**. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília, DF, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.609, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Portaria MTE nº 3.872, de 21 de dezembro de 2023. Dispõe sobre a aprendizagem profissional, o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional e o Catálogo Nacional da Aprendizagem Profissional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 dez. 2023. v. 243, Seção 1, p. 198. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mte-n-3.872-de-21-de-dezembro-de-2023-532733497>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Portaria MTP nº 671, de 08 de novembro de 2021. Regulamenta disposições relativas à legislação trabalhista, à inspeção do trabalho, às políticas públicas e às relações de trabalho. Brasília, DF, 11 nov. 2021. v. 217, Seção 1, p. 217. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-359094139>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Superintendência de Seguros Privados. Susep assume a presidência do Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF). 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/susep/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2024/junho/susep-assume-a-presidencia-do-forum-brasileiro-de-educacao-financeira-fbef>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research In Psychology**, [S.L.], v. 3, n. 2, p. 77-101, jan. 2006. Tradução de Prof. Dr. Luiz Fernando Mackedanz. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

CLARKE, David; HOLLINGSWORTH, Hilary. Elaborating a model of teacher professional growth. **Teaching And Teacher Education**, [S.L.], v. 18, n. 8, p. 947-967, nov. 2002. Elsevier BV. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(02\)00053-7](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00053-7).

COCHRAN, Kathryn F.; DERUITER, James A.; KING, Richard A. Pedagogical Content Knowing: an integrative model for teacher preparation. **Journal Of Teacher Education**, [S.L.], v. 44, n. 4, p. 263-272, set. 1993. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487193044004004>.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Chapter 8: relationships of knowledge and practice. **Review Of Research In Education**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 249-305, jan. 1999. American Educational Research Association (AERA). <http://dx.doi.org/10.3102/0091732x024001249>.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L.. Commentary: changing perspectives on practitioner research. **Learning Landscapes**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 17-23, 2 abr. 2011. Leading English Education and Resource Network - LEARN. <http://dx.doi.org/10.36510/learn-land.v4i2.381>.

CRECCI, Vanessa Moreira; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-20, 18 jan. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698172761>.

DITTA, Aline Wanderley Camisassa. **Educação financeira como tema transversal na educação profissional: desafios para a formação de educadores de jovens aprendizes.** 2023. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, Unidade de Pós-Graduação, Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/dissertacoes/file/419/f8c9c6e33b1f5949a709e7853765b90d.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2023.

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES COMERCIAIS DO BRASIL. **Carta Econômica de Teresópolis.** 1945. Conferência das classes produtoras do Brasil. Disponível em: https://www.sp.senac.br/documents/20125/41152/Carta_de_Teresopolis.pdf. Acesso em: 17 maio 2024.

FERNANDEZ, Carmen. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 500-528, ago. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172015170211>.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 8, n. 5, p. 11-23, jun. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/74>. Acesso em: 15 set. 2024.

FRANKENBERG, Louis. **Seu Futuro Financeiro: você é o maior responsável**. Rio de: Campus, 1999. 417 p.

FULLAN, Michael. Staff Development, Innovation, and Institutional Development. In: JOYCE, Bruce (ed.). **Changing School Culture Through Staff Development**. Virginia: ASCD, 1990. p.3-25.

GESS-NEWSOME, Julie. Pedagogical Content Knowledge: an introduction and orientation. In: GUESS-NEWSOME, Julie; LEDERMAN, Norman G. (ed.). **Examining Pedagogical Content Knowledge: the construct and its implications for science education**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999. Cap. 1. p.3-17.

GUSKEY, Thomas R.; SPARKS, Dennis. Linking Professional Development to Improvements in Student Learning. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1., 2002, New Orleans. **Paper**. Maryland: Eric, 2002. p. 1-7. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED464112>. Acesso em: 15 jan. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14). Tradução de Silvana Cobucci Leite.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela.

KISTEMANN JUNIOR, Marco Aurélio. Economização, capital humano e literacia financeira na ótica instrumental da OCDE e da ENEF. In: CAMPOS, Celso Ribeiro; COUTINHO, Cíleda de Queiroz e Silva (org.). **Educação Financeira no contexto da educação matemática: pesquisas e reflexões**. Taubaté: Editora Akademy, 2020. p. 15-52.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de ciências da educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, abr. 2009. Quadrimestral. Disponível em: <https://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 03 nov. 2023.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Tradução de Cristina Antunes.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, [S.I.], v. 29, n. 2, p. 33-49, dez. 2004. Universidade Federal de

Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MOURA, Leila Silva de. Juventude, trabalho e família: o sentido do trabalho para o jovem aprendiz. In: PONCIANO, Roberta Rodrigues; LUZ, Luciene Correia Santos de Oliveira; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos. **Interfaces entre tecnologias, trabalho e educação: da educação profissional à inserção jovem e/ou feminina no mundo do trabalho**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. p.5-16.

OCDE. **Core Competencies Framework on Financial Literacy for Youth**. Paris: Oede/Infe, 2015. 34 p.

OCDE. **OECD's Financial Education Project. Financial Market Trends**, Paris, v. 2004, n. 87, p. 223-228, out. 2004. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2004/10/financial-market-trends-volume-2004-issue-2_g1gh402b/fmt-v2004-2-en.pdf. Acesso em: 03 set. 2023.

OCDE. **Recomendação sobre os Princípios e as Boas Práticas de Educação e Conscientização Financeira**. Rio de Janeiro: CVM, 2005. 8 p.

OCDE. CVM. **Recomendação do conselho sobre alfabetização financeira**. Rio de Janeiro: CVM, 2020. 17 p.

ROSA, Liane Serra da; MACKEDANZ, Luiz Fernando. A Análise Temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 16, p. 1-23, 27 abr. 2021. Fundação Universidade Regional de Blumenau. <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574>.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624 p. Tradução de Daisy Vaz de Moraes.

SENAC. DEPARTAMENTO NACIONAL. **Diretrizes Nacionais dos Programas de Aprendizagem Profissional do Senac**. Rio de Janeiro: Senac, Departamento Nacional, 2023. 31 p. Disponível em: https://www.dn.senac.br/wp-content/uploads/2017/03/dir-nac-prog-aprendizagem_29maio.pdf. Acesso em: 05 ago. 2024.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jun. 2016.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2014. 141 p.

SOMENZARI, Marcel Sigrist; MINALE, Matheus Bossi; SANTOS, Lincoln Kennedy; GARCIA, Luciano M. Bento. Previdência social no Brasil: contexto histórico, crises e reformas.

In: IV ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 4., 2019, Araraquara. **Anais [...]**. Araraquara: Instituto Federal de Araraquara, 2019. p. 21-34.

SOUSA, Heloiza de; FROZZI, Denise; BARDAGI, Marucia Patta. Percepção de adolescentes aprendizes sobre a experiência do primeiro emprego. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 33, n. 4, p. 918-933, dez. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932013000400011>.

THE BLOCK. **Cofundador da Centra Tech é sentenciado a oito anos de prisão por ICO fraudulenta**. 2021. Publicada na Money Times. Disponível em: <https://www.moneytimes.com.br/cofundador-da-centra-tech-e-sentenciado-a-oito-anos-de-prisao-por-ico-fraudulenta/>. Acesso em: 09 mar. 2024.

WENGER, Etienne. Communities of Practice: learning as a social system. **The Systems Thinker: Building Shared Understanding**, [S.I.], v. 9, n. 5, p. 1-5, jun. 1998. Disponível em: <https://thesystemsthinker.com/wp-content/uploads/pdfs/090501pk.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

WENGER, Etienne; SNYDER, William M. Communities of Practice: the organizational frontier. **Harvard Business Review**, [S.I.], p. 139-145, jan. 2000.

XII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2016, São Paulo. **Educação Financeira na perspectiva da Educação Matemática Crítica em livros didáticos de matemática**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2016. 12 p. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/5176_2681_ID.pdf. Acesso em: 17 out. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Perfil docente do Programa de Aprendizagem Profissional (Jovem Aprendiz)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: Educação Profissional e Desenvolvimento Profissional Docente: os desafios para a formação docente em Educação Financeira para um programa de aprendizagem profissional. A seleção do tema se deu pelo fato do pesquisador ser docente em uma instituição que tem uma forte atuação na aprendizagem profissional de jovens e ter formação e uma ligação pessoal com o tema educação financeira.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho, pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

Identificar os desafios enfrentados por docentes, que atuam em um Programa de Aprendizagem Profissional, para o ensino da Educação Financeira em uma instituição privada.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação por meio do e-mail francisco.roberto@cpspos.sp.gov.br ou pelo celular (12) 99195-2090 sob os cuidados do mestrando Francisco de Sousa Roberto Junior, pesquisador responsável pela coleta e organização dos dados, sob a orientação do professor Dr. Rodrigo Avella Ramirez.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado do CEETEPS: www.pos.cps.sp.gov.br/dissertacoes

1. Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).:

() Sim () Não

2. Nesta instituição, você atua como docente do programa jovem aprendiz (programa de aprendizagem profissional)?

() Sim () Não

3. Nesta instituição, você dá aulas em outras categorias de curso, por exemplo cursos técnicos, cursos livres etc.?

() Sim () Não

4. Se você respondeu sim à pergunta anterior, selecione abaixo as categorias de curso e o percentual APROXIMADO da sua carga horária semanal, lembrando que a soma total deve ser igual a 100%, caso você não dê aula em uma categoria de curso escolha a opção N/A.

	20%	40%	60%	80%	100%	N/A
Programa Jovem Aprendiz	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cursos Técnicos	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cursos livres ($\geq 160h$)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cursos livres ($< 160h$)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ensino Médio	☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Você atuou ou atua como educador em outra instituição?

() Sim () Não

6. Nesta outra Instituição, você também leciona sobre Educação Financeira?

() Sim () Não

7. Há quanto tempo você leciona?

() menos de 1 ano

() de 1 a 5 anos

() de 6 a 10 anos

() mais de 10 anos

8. Há quanto tempo você leciona no Programa Jovem Aprendiz desta instituição?

☐ menos de 1 ano

☐ de 1 a 5 anos

☐ de 6 a 10 anos

☐ mais de 10 anos

9. Qual o seu nível de formação acadêmica?

☐ Técnico de nível médio

☐ Tecnológico de nível superior

☐ Licenciatura

☐ Bacharelado

☐ Pós-graduação lato sensu (especialização)

☐ Pós-graduação strictu sensu (mestrado ou doutorado)

10. Qual a sua área de formação?

11. Você possui algum conhecimento em educação financeira?

☐ Sim ☐ Não

12. Como você adquiriu esse conhecimento em educação financeira? (você pode marcar, mais de uma opção)

☐ Por meio das experiências de vida

☐ Por meio de informações que busco

☐ Por meio de cursos de especialização na área

☐ Por meio de formação acadêmica na área

13. Como você classifica o seu conhecimento sobre Educação Financeira?

☐ Insuficiente

☐ Básico

☐ Intermediário

☐ Avançado

14. Você considera importante uma formação específica sobre Educação Financeira para atuar como educador da instituição?

☐ Sim ☐ Não

15. Se você respondeu SIM na questão anterior, classifique as formações em educação financeira citadas abaixo, de Muito importante à Muito pouco importante.

	Muito pouco im- portante	Pouco Im- portante	Neutra	Importante	Muito Im- portante
Perfil financeiro individual	☐	☐	☐	☐	☐
Uso consciente do dinheiro	☐	☐	☐	☐	☐
Orçamento e planejamento financeiro	☐	☐	☐	☐	☐
Motivações que influenciam as decisões financeiras	☐	☐	☐	☐	☐
Reserva financeira para emergências e para o futuro	☐	☐	☐	☐	☐
Equilíbrio e liberdade financeira	☐	☐	☐	☐	☐
Como investir e gerar renda	☐	☐	☐	☐	☐
Hábitos financeiros saudáveis	☐	☐	☐	☐	☐
Desafios e cuidados no uso do dinheiro	☐	☐	☐	☐	☐
Estratégias para o ensino de Educação Financeira para jovens	☐	☐	☐	☐	☐

16. Você estaria disposto(a) a participar de uma entrevista individual para aprofundamento sobre educação financeira?

() Sim () Não

17. Se sim, deixe um contato.

E-mail: _____

Whatsapp: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pergunta	Fundamentação Teórica	Referências
1. Há quantos anos você leciona na aprendizagem profissional nesta instituição? 2. Qual a sua formação acadêmica? 3. Leciona ou lecionou em outras modalidades de curso, nesta ou em outras instituições? 4. Essas experiências influenciam sua prática de ensino?	Formação do formador	Antônio Novoa Antoni Zabala Helena G. Petrossi Sergio E. Menino
5. Você leciona ou já lecionou sobre Educação Financeira, para os alunos do curso de Aprendizagem profissional desta instituição? 6. Você considera importante a Educação Financeira para estes jovens? Por quê? 7. Quais as competências, você acredita serem necessárias aos jovens, para que eles possam alcançar autonomia em suas vidas financeira? 8. Dessas competências citadas qual ou quais você tem mais familiaridade e se sente seguro(a) para ministrar aulas? Justifique a sua resposta. 9. Das competências que você não citou, na resposta anterior, o que lhe falta para poder ensinar e desenvolver essas competências junto aos seus alunos? 10. Você considera importante a formação continuada? Por quê? Teve alguma te marcou positivamente? 11. Quais seriam os desafios para ministrar aulas em EF para desenvolver as competências que você mencionou na questão anterior? Se não, quais competências você acredita que precisaria de uma formação para se desenvolver? 12. Que recursos pedagógicos você usa para ensinar temas relacionados a Educação Financeira? [escrever em forma de matriz, relacionando o tema com o recurso pedagógico] 13. Considerando ao aluno da aprendizagem profissional da instituição? a) Qual é a receptividade dos alunos em relação às aulas de Educação Financeira que você ministra? b) O que eles gostam de saber?	Educação Financeira Educação matemática crítica Saberes docentes Base de conhecimento Conhecimento pedagógico do conteúdo	Francisco Imbernón Lee Shulman Maurice Tardiff OCDE Ole Skvismose

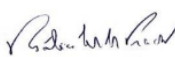
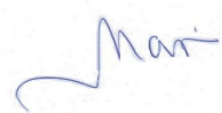
c) Qual recurso pedagógico que eles gostam (que você percebe que eles têm um maior engajamento na aula)? d) Quais as principais barreiras que os alunos trazem, na aprendizagem da Educação Financeira? 14. O conhecimento em Educação Financeira que você possui, vem de onde? (das suas experiências, de uma formação [se houver uma formação perguntar em que ano e onde foi realizada, ou de sua curiosidade sobre o tema])		
15. Você teria interesse em participar de uma comunidade de aprendizagem / investigativa entre professores com encontros periódicos para a discussão da Educação Financeira para jovens? Qual o intervalo entre esses encontros seria apropriado, ao seu ver? 16. Você acha que sua instituição apoiaria um projeto de formação continuada com essas características? 17. Que benefícios você imagina que um grupo de professores reunidos e trocando ideias sobre sua prática docente possa oferecer para o seu desenvolvimento profissional?	Comunidades de aprendizagem / Investigativas	Dario Fiorentini Etienne Wenger Lee Shulman Maria da G. N. Mizukami Cochram-Smith & Lytle

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER_E.P. Nº 011/2024

1. PROTOCOLO Nº 031/2024	26/06/2024 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM 27/06/2024
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Educação Profissional e Desenvolvimento Profissional Docente: os desafios para a inclusão da Educação Financeira em um programa de aprendizagem profissional		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Francisco de Sousa Roberto Junior		
Rodrigo Avella Ramirez		
5. PARECER:		
A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores. Após apreciação do projeto de pesquisa proposto, a Comissão de Ética em Pesquisa, ao basear-se nas exigências quanto à documentação necessária, resolve <u>APROVAR</u> a pesquisa.		
		
Comissão de Ética em Pesquisa Prof. Rosália Maria Netto Prados		
		
Comissão de Ética em Pesquisa Prof. Dra. Marília Macorin de Azevedo		

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Educação profissional E Desenvolvimento Profissional Docente: Os desafios para a formação docente em educação financeira na aprendizagem profissional**” e sua seleção foi pelo fato de atuar como educador no programa de aprendizagem profissional (Programa Jovem Aprendiz), além de ter conhecimento, experiência e prática com a área pesquisada.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é identificar os desafios enfrentados por docentes, que atuam em um Programa de Aprendizagem Profissional, para o ensino da Educação Financeira em uma instituição privada.

As informações obtidas, por meio desta pesquisa, serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade. Esclarecemos, ainda, que os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade deste pesquisador, por um período mínimo de 05 anos.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, ou mesmo desistir da pesquisa. A Dissertação, com os resultados da pesquisa, ficará disponibilizada no site do Programa de Mestrado.

Orientador(a): Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez
e-mail: roram1000@hotmail.com

Pesquisador: Francisco de Sousa Roberto Junior
e-mail: francisco.roberto@cpspos.sp.gov.br

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Sujeito da Pesquisa
Nome e Assinatura

Caso a pesquisa seja on-line, modificar o último parágrafo e assinatura pela caixa de texto abaixo que somente abrirá o instrumento de pesquisa após o click no botão.



Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

ANEXO C – JOVENS DE 15 A 29 ANOS QUE NÃO ESTUDAM E NÃO CONCLUÍRAM ENSINO MÉDIO

2022

Tabela 4.16 – Jovens de 15 a 29 anos de idade que não estudam e não concluíram ensino médio, total e distribuição percentual por principal motivo de ter parado de frequentar escola, segundo características selecionadas - Brasil - 2022

Características selecionadas	Total (1 000 pessoas)	Médias de 15 a 29 anos de idade que não estudam e não concluíram o ensino médio (%)									
		Presença de trabalho	Não vive em casa ou não vive no mesmo endereço há mais de 12 meses	Faltava de trabalho na escola ou não tinha o tempo necessário para estudar etc.	Pouca frequência	Trabalha em outra atividade remunerada ou em outra escola	Trabalha em outra atividade remunerada ou em outra escola	Trabalha em outra atividade remunerada ou em outra escola	Trabalha em outra atividade remunerada ou em outra escola	Trabalha em outra atividade remunerada ou em outra escola	Trabalha em outra atividade remunerada ou em outra escola
Total	9 624	40,3	2,3	0,8	9,2	4,6	2,6	6,2	0,8	3,6	6,8
Só está ocupado	5 989	53,5	1,9	0,7	5,4	2,4	2,3	5,0	0,1	0,6	4,0
Não está ocupado	4 035	22,0	2,9	1,1	14,6	7,6	2,8	5,4	1,7	7,7	6,5
Grupos de idade											
15 a 17 anos	460	20,2	3,8	6,0	1,0	9,9	3,8	1,8	5,1	6,8	29,2
18 a 24 anos	4 694	36,9	2,2	0,8	1,0	9,8	4,6	2,8	5,3	3,7	28,2
25 a 29 anos	4 530	45,8	2,4	0,3	0,7	8,6	4,6	2,3	0,6	3,1	22,9
Sexo											
Homem	5 674	51,7	1,9	0,8	0,9	-	10,3	3,0	0,7	3,9	27,0
Mulher	3 950	23,9	3,1	0,8	0,6	22,5	10,3	1,9	5,0	3,1	21,7
Cor ou raça (1)											
Branca	2 681	40,8	2,1	0,8	0,9	7,1	3,9	2,6	1,3	4,4	20,7
Preta ou parda	6 941	40,2	2,4	0,8	0,9	10,0	4,8	2,6	5,1	3,3	24,9
Cor ou tipo e sexo (1)											
Homem branco	1 616	48,8	1,6	0,7	0,9	-	9,7	3,1	5,5	0,9	28,5
Homem preto ou pardo	4 003	53,0	1,9	0,9	0,9	-	9,6	3,0	5,3	0,6	3,7
Mulher branca	1 064	28,8	2,8	0,9	0,6	17,8	8,7	1,7	5,4	1,9	4,3
Mulher preta ou parda	2 828	22,1	3,1	0,7	0,8	24,1	10,8	1,9	4,9	0,6	2,7
Nível de instrução											
Sem instrução ou fundamental incompleto	4 106	35,0	2,6	0,9	0,7	8,0	4,8	3,5	2,7	1,4	6,4
Ensino fundamental completo	5 518	44,3	2,3	0,7	1,0	10,1	4,4	1,8	7,0	1,4	21,9
Condição de residência domiciliar (2)											
Pessoa de referência	2 785	47,0	2,0	0,5	0,7	13,6	5,8	1,8	3,1	0,0	0,8
Cônjuge	2 248	45,1	2,8	0,2	0,6	12,3	7,5	1,6	4,9	0,0	0,6
Filho	3 180	34,1	2,5	1,2	1,1	4,6	2,0	3,6	6,9	1,9	7,2
Outro parente ou afilhado	1 387	33,3	1,9	1,3	1,2	6,2	3,4	2,8	5,7	0,8	5,4
Situação do domicílio											
Urbano	7 480	41,3	1,4	0,8	0,9	9,3	3,9	2,5	5,5	3,5	24,7
Rural	2 144	37,0	5,6	0,8	0,8	9,0	6,8	2,5	4,1	3,7	25,2
Classes de percentual de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita (3)											
Até 20%	3 441	31,5	3,2	0,9	1,0	13,7	7,4	2,6	4,8	0,5	3,2
Maiores de 20% até 40%	2 737	41,3	2,3	0,8	0,8	9,6	4,2	2,7	5,3	0,8	4,3
Maiores de 40% até 60%	1 789	43,9	1,7	0,9	0,6	5,8	2,3	2,5	5,8	1,1	3,7
Maiores de 60% até 80%	1 171	47,1	1,5	0,4	0,5	4,2	1,6	2,9	4,9	1,4	2,9
Maiores de 80%	438	50,2	0,6	0,0	0,2	2,2	1,5	0,8	3,7	2,5	3,9
Grupos de idade com dados de frequência escolar											
Nunca frequentou	271	22,2	1,7	0,2	1,3	1,1	5,5	-	-	7,4	43,5
Até 10 anos	116	27,1	6,8	-	0,3	1,8	3,5	6,4	-	3,4	15,2
11 a 14 anos	1 252	30,1	2,6	1,1	0,5	8,3	5,2	4,1	1,4	1,5	3,8
15 a 17 anos	4 402	46,1	2,4	1,0	0,7	11,3	4,4	2,6	0,4	1,9	28,2
18 anos ou mais	3 963	46,0	2,1	0,3	1,1	7,9	4,5	2,0	6,3	2,1	20,9

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2º trimestre, 2022.

Notas:

(1) Não são apresentadas informações para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

(2) Exclusivo pessoas cuja condição de domicílio é permanente, empregado doméstico ou parente de empregado doméstico.

ANEXO D – SOLICITAÇÃO PARA REALIZAR TRABALHO ACADÊMICO OU CIENTÍFICO SOBRE O SENAC



SOLICITAÇÃO PARA REALIZAR TRABALHO ACADÊMICO OU CIENTÍFICO SOBRE O SENAC

Dados do solicitante
NOME: Francisco de Sousa Roberto Junior
UNIDADE: São José dos Campos
CARGO: Monitor de Educação Profissional
CURSO: Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional
MODALIDADE: () Técnico; () Graduação; () Pós-Graduação Lato Sensu; (x) Mestrado; () Doutorado; () Outro. Indique: _____
INSTITUIÇÃO: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

Dados do trabalho
MODALIDADE DO TRABALHO: Dissertação
TEMA DA PESQUISA: Formação do Formador – Saberes e trabalho docente
OBJETIVO DA PESQUISA: Identificar os desafios enfrentados por docentes, que atuam em um Programa de Aprendizagem Profissional, para o ensino da Educação Financeira na unidade do SENAC de São José dos Campos
JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO SENAC: a instituição tem uma alta representatividade na formação de jovens para o mercado de trabalho, quase 26% dos jovens aprendizes ativos no programa em 2023 estavam matriculados na instituição. (Fonte: Relatório de gestão 2023, e Ministério do Trabalho e Emprego)
DIVULGAÇÃO DO NOME DO SENAC: (x) sim () não
FONTES DE PESQUISA
1. Internet (x) sim () não
2. Intranet (x) sim () não
3. Entrevista com funcionários (x) sim () não Se sim, listar quais funções/gerências; indicar o número de pessoas e anexar o roteiro da entrevista:
4. Entrevista com alunos () sim (x) não Se sim, listar de quais cursos; indicar o número de pessoas e anexar o roteiro da entrevista:
5. Questionário com funcionários (x) sim () não Se sim, listar quais funções/gerências; indicar o número de pessoas e anexar o modelo de questionário: 12 docentes que atuam na Aprendizagem Profissional.

ANEXO D – SOLICITAÇÃO PARA REALIZAR TRABALHO ACADÊMICO OU CIENTÍFICO SOBRE O SENAC (CONTINUAÇÃO)



SOLICITAÇÃO PARA REALIZAR TRABALHO ACADÊMICO OU CIENTÍFICO SOBRE O SENAC

6. Questionário com alunos	() sim	(x) não
Se sim, listar de quais cursos; indicar o número de pessoas e anexar o modelo de questionário:		
7. Documentos institucionais	(x) sim	() não
Se sim, listar quais: POPPA - Plano de Orientação para a Prática Pedagógica da Aprendizagem – Versão vigente		
PERÍODO DA PESQUISA: De 02/08/2023 a 21/11/2023		

Autorização:

Assinatura: _____

Nome do (a) gerente: Ana Cláudia Galhardo Palma

Unidade: São José dos Campos

Data: _____