

Educação Financeira Escolar: atividades com educandos do 8º ano a partir do tema consumismo

Resumo: Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado. O objetivo da pesquisa é promover uma discussão sobre consumismo e Educação Financeira. Foi empregada a Engenharia Didática como metodologia de pesquisa e a Teoria das Situações Didáticas, de Guy Brosseau, como aporte teórico. Nesse contexto, foi elaborado um Produto Educacional que, após implementado, possibilitou aos educandos uma consciência crítica frente às escolhas apresentadas pela sociedade consumista. Os educandos foram capazes de analisar as situações-problema apresentadas e se posicionar diante delas, utilizando argumentos embasados nos conhecimentos adquiridos ao longo das atividades. Também passaram a compreender os impactos de suas ações no esgotamento dos recursos ambientais.

Palavras-chave: Consumismo. Educação Financeira. Situação Didática.

School Financial Education: activities with 8th year students based on the theme of consumerism

Abstract: This article is an excerpt from a master's dissertation. The objective of the research is to promote a discussion on consumerism and Financial Education. Didactic Engineering was used as the research methodology and Guy Brosseau's Theory of Didactic Situations as the theoretical framework. In this context, an Educational Product was developed that, once applied, enabled students to develop a critical awareness of the choices presented by consumerist society. Students were able to analyze the problem situations presented and position themselves in relation to them, using arguments based on the knowledge acquired throughout the activities. They also began to understand the impacts of their actions on the depletion of environmental resources.

Keywords: Consumerism. Financial Education. Didactic Situation.

Educación Financiera Escolar: actividades con estudiantes de 8º año basados en la temática del consumerismo

Resumen: Este artículo es un extracto de una tesis de maestría. El objetivo de la investigación es promover una discusión sobre consumismo y Educación Financiera. Se utilizó la Ingeniería Didáctica como metodología de investigación y la Teoría de Situaciones Didácticas, de Guy Brosseau, como aporte teórico. En este contexto, se creó un Producto Educativo que, luego de su aplicación, permitió a los estudiantes tomar conciencia crítica de las opciones que presenta la sociedad de consumo. Los estudiantes pudieron analizar las situaciones problemáticas presentadas y posicionarse frente a ellas, utilizando argumentos basados en los conocimientos adquiridos a lo largo de las actividades. También comenzaron a comprender los impactos de sus acciones en el agotamiento de los recursos ambientales.

Palabras clave: Consumismo. Educación Financiera. Situación Didáctica.

1 Introdução

Aspectos financeiros estão presentes na vida de todo cidadão e a escola, depois da

Juliane Decarli

Secretaria de Estado de Educação do
Rio Grande do Sul
São José das Missões, RS — Brasil
ID 0009-0005-5139-4294

✉ julianedecarli21@gmail.com

**Luiz Henrique Ferraz
Pereira**

Universidade de Passo Fundo
Passo Fundo, RS — Brasil
ID 0000-0002-7787-2849

✉ lhpf@upf.br

Recebido • 19/03/2024

Aceito • 14/05/2024

Publicado • 26/03/2025

Artigo

família, é o lugar em que o indivíduo passa mais tempo durante sua formação. Assim, torna-se importante, na formação do ser humano, que ele tenha a oportunidade de ser educado financeiramente. Para isso, é elementar iniciar essa formação na família e na escola.

A escola assume um papel fundamental nessa caminhada, pois pode, por meio de conceitos de Educação Financeira (EF) já existentes no educando, aprimorar seu conhecimento para que ele, com mais entendimento, seja capaz de analisar cada situação cotidiana em que se envolve e tenha presente os princípios de EF. Nesse sentido, a disciplina de Matemática, com o conteúdo de Matemática Financeira e suas fórmulas para resolver situações matemáticas, pode ser uma aliada na educação financeira do educando, embora não seja suficiente apenas ela.

Afinal, ser educado financeiramente não se limita à reprodução de cálculos, mas inclui a capacidade de questionar e analisar situações, considerando a sociedade consumista em que se vive, em que o imediatismo e o consumo desenfreado definem as regras, procurando *engessar* o indivíduo para que aja por impulso, enfrentando as insatisfações, conforme Bauman (2008), com a troca de um objeto por outro.

Ademais, ser educado financeiramente não é apenas saber lidar com dinheiro. Relaciona-se à conscientização ambiental, à compreensão da diferença entre preço e valor, à discussão de hábitos de consumo e problemas sociais, entre outros aspectos. É necessário sempre analisar as consequências das ações e reconhecer que decisões conscientes podem contribuir para uma vida financeira saudável e comprometida com as gerações futuras.

Nesse sentido, Kistemann Jr. (2016) aponta que é preciso contextualizar o ensino para desenvolver um educando com habilidades de ler e interpretar criticamente as situações, tomando decisões que melhor satisfaçam suas condições e, segundo o autor, promovendo a *literacia financeira*. Dessa forma, a EF pode contribuir para além do viés financeiro, transformando o educando em alguém capaz de realizar análises críticas diante das situações que lhe são apresentadas e de avaliar as consequências de suas decisões. Para isso, Kistemann Jr., Giordano e Damasceno (2022) destacam como essencial a mediação do professor para que o educando entenda a importância da organização financeira em sua vida, associando-a ao consumo sustentável, à mudança de hábitos e aos custos de manter uma casa.

Frente à responsabilidade atribuída ao professor, uma das formas de garantir que o educando fixe o saber e o utilize em diferentes contextos, no caso da EF, é por meio da criação de situações didáticas relacionadas à temática. Assim, nesta pesquisa, o tema consumismo, cada vez mais presente na contemporaneidade, foi escolhido como referência de trabalho. Acredita-se que, por ser uma temática do cotidiano, o educando se interesse pelo assunto.

Partindo desses pressupostos teóricos iniciais e visando contribuir para a educação financeira dos educandos, questiona-se: como trabalhar a Educação Financeira com educandos do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir do tema *consumismo*?

Em busca de uma resposta para essa questão, desenvolveu-se uma pesquisa cujo objetivo foi promover discussão sobre consumismo e Educação Financeira, por meio de ações planejadas especificamente para isso, com educandos do 8º ano do Ensino Fundamental, de forma a auxiliá-los no desenvolvimento de competências que favoreçam a tomada de decisões. Para alcançar esse objetivo, foi elaborado e aplicado um Produto Educacional intitulado *Trabalhando a Educação Financeira a partir do tema consumismo*, com atividades relacionadas ao tema.

2 Educação Financeira Escolar e Matemática Financeira

A inserção do tema Educação Financeira na Educação Básica remonta aos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. Entre as diretrizes estabelecidas pelos PCN, destaca-se a conexão da matemática com os temas transversais, como ética, pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, sempre enfatizando a criticidade do educando.

Quanto ao tema *consumo*, os PCN ressaltam a influência da sociedade de consumo na vida dos indivíduos, destacando que

com a criação permanente de novas necessidades transformando bens supérfluos em vitais, a aquisição de bens se caracteriza pelo consumismo. O consumo é apresentado como forma e objetivo de vida. É fundamental que nossos alunos aprendam a se posicionar criticamente diante dessas questões e compreendam que grande parte do que se consome é produto do trabalho, embora nem sempre se pense nessa relação no momento em que se adquire uma mercadoria. É preciso mostrar que o objeto de consumo — seja um tênis ou uma roupa de marca, um produto alimentício ou aparelho eletrônico etc. — é fruto de um tempo de trabalho, realizado em determinadas condições. Quando se consegue comparar o custo da produção de cada um desses produtos com o preço de mercado é possível compreender que as regras do consumo são regidas por uma política de maximização do lucro e precarização do valor do trabalho. (Brasil, 1998, p. 35).

Nota-se que a expressão Educação Financeira não é mencionada diretamente, mas outras expressões que remetem ao tema, como consumismo e custo. Dessa forma, sinaliza-se um movimento relacionado ao assunto, focando na formação de um ser crítico diante das questões, conforme ressaltado anteriormente.

A Educação Financeira abrange um amplo leque de discussões em diferentes áreas do conhecimento, começando a ganhar maior destaque por volta dos anos 2000, com um projeto da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que buscava identificar e analisar os programas existentes na área. A OCDE é a principal organização dedicada à análise de questões econômicas internacionais e que promove a inserção da Educação Financeira nas escolas, visando capacitar os educandos para tomarem decisões conscientes.

Com base nas informações levantadas sobre o tema, a OCDE propôs políticas aos países membros para desenvolver a Educação Financeira da população. No *site* da Organização, consta que o Brasil vem colaborando com ela desde a década de 1990 e, em 2007, tornou-se um parceiro-chave. Assim, foi instituído o Decreto Federal n. 7.397/2010, substituído pelo Decreto Federal n. 10.393/2020, que trata da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), a qual tem como objetivos “Promover e fomentar uma cultura de educação financeira no país. Ampliar a compreensão dos cidadãos para que possam fazer escolhas bem informadas sobre a gestão de seus recursos” (Brasil, 2010, p. 11).

A ENEF ressalta a relevância da Educação Financeira ao propor uma política de Estado permanente, baseada no conceito elaborado pela OCDE e adaptado ao contexto brasileiro. De acordo com essa perspectiva, a Educação Financeira é entendida como

o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão dos conceitos e dos produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação claras, adquiram os valores e as competências necessários para se tornarem conscientes das oportunidades e dos riscos neles envolvidos e, então, façam escolhas bem informadas, saibam onde procurar ajuda, adotem outras ações que melhorem o seu bem-estar,

contribuindo, assim, de modo consistente para formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (Brasil, 2010, p. 3).

Em consonância com essas ideias, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi recentemente aprovada como norteadora da Educação Básica, estabelecendo parâmetros fundamentais para a organização curricular. A BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7).

Na área da Matemática, a BNCC propõe cinco unidades temáticas que orientam as habilidades a serem desenvolvidas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística. Entre essas, na unidade de números, destaca-se a Educação Financeira:

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 (Brasil, 2017, p. 269).

Na BNCC, evidencia-se a inserção da EF no contexto social, que, quando trabalhada, contribui significativamente para a formação cidadã do educando. Essa abordagem não deve se restringir apenas às finanças pessoais, como cortar gastos ou acumular dinheiro, mas envolver planejamento e uma análise crítica do consumo e, conseqüentemente, do consumismo.

Nesse sentido, Melo e Pessoa (2022) defendem que a EF nas escolas deveria ser tratada de maneira distinta da abordagem adotada por instituições financeiras e governamentais. Argumentam que essa temática deveria ser apresentada aos educandos com foco na construção da cidadania crítica, e não em uma visão bancária e individualista.

Da mesma forma, Silva e Powell (2013), já sustentando que a EF deve ser abordada ao longo de toda a vida e não limitada às finanças pessoais, propõem um enfoque escolar, afirmando que a EF

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

Não obstante, Perin e Campos (2022) também percebem a EF como um processo contínuo na vida do indivíduo, considerando o contexto da realidade do cidadão e da sociedade. Esse entendimento se alinha à relevância de seu ensino no âmbito escolar. Silva e Powell (2013) igualmente destacam a importância de compreender a sociedade e seu funcionamento, afirmando “que o entendimento de nossa sociedade e seu funcionamento atual é parte fundamental de nossa proposta de uma Educação Financeira desenvolvida para a escola e para a formação de estudantes” (p. 15).

Nessa perspectiva, Pessoa, Muniz e Kistemann Jr. argumentam que a definição de EF

vai além do que está delineado nos documentos legais. Segundo os autores,

educadores são os mais capacitados para, em um ambiente escolar, transcender as ações apresentadas na definição. Para tal, a ação desses educadores deve ser marcada pela mediação dos conteúdos e das informações relevantes para a promoção de Literacia Financeira, embasada em pressupostos de cidadania e ética. Não adianta termos um indivíduo-consumidor habilitado e educado financeiramente, mas com um perfil de consumidor sem ética ou sem uma prática ecológica sustentável que esteja em sintonia com o equilíbrio do planeta (p. 4).

Os autores também vislumbram uma EF trabalhada de modo interdisciplinar, que forneça habilidades para analisar criticamente os cenários socioeconômicos, possibilitando escolhas baseadas em reflexões.

Perin e Campos (2022) entendem que a abordagem de temas financeiros visa melhorar o bem-estar do cidadão, tornando-o mais consciente dos problemas relacionados ao dinheiro que precisa enfrentar. Nesse contexto, destacam que a EF compreende “o estudo dos problemas relacionados ao desenvolvimento de um letramento financeiro, o qual deve ser entendido como uma competência” (p. 5).

Além disso, Perin e Campos (2022) consideram como competências essenciais na EF o letramento financeiro, a competência crítica e a competência comportamental. Sobre o letramento financeiro, enfatizam a integração entre a Matemática Financeira, com seus conceitos matemáticos, e a Educação Financeira, que busca orientar as pessoas na administração de seus recursos e na adoção de atitudes conscientes.

[...] entendemos que o letramento financeiro requer a união da Matemática Financeira, que trabalha com os conceitos Matemáticos, como fórmulas e o conhecimento técnico das fórmulas, com a Educação Financeira que tem como preocupação auxiliar as pessoas na administração de seus recursos, a tomarem decisões e consumir de maneira consciente (Perin e Campos; 2022, p. 7).

Corroborando essas ideias, Vieira, Souza e Kistemann Jr. (2021) explicam que o cidadão letrado financeiramente tem melhores condições de tomar decisões fundamentadas, considerando os conhecimentos adquiridos.

Acredita-se que o conhecimento teórico contribui significativamente para as escolhas do indivíduo, permitindo que ele analise com mais clareza as situações práticas do cotidiano. Contudo, é indispensável a competência crítica, uma vez que de nada serve obter o resultado de um cálculo sem uma análise crítica desse valor, suas implicações na realidade, algo que se desenvolve por meio da competência crítica.

Segundo Perin e Campos (2022, p. 9), essa competência “busca a investigação e o esclarecimento de como as informações são processadas, como as variáveis são envolvidas, bem como as implicações de um certo resultado para a sociedade, contribuindo, assim, para o aumento da consciência sobre a realidade financeira”.

No que diz respeito à competência comportamental na EF, ela envolve a capacidade de evitar o consumismo, diferenciando o necessário do supérfluo, evitando o endividamento e praticando autocontrole e responsabilidade. Desse modo, os autores afirmam que o letramento financeiro resulta em comportamentos positivos, nos quais o indivíduo consegue gerenciar

adequadamente seus recursos, integrando a EF à formação para a cidadania.

Todavia, a EF, como parte da formação para a cidadania, deveria, consoante Melo e Pessoa (2022), ser abordada por todas as áreas da educação, com enfoque não apenas na perspectiva econômica, mas também nas dimensões ética, ambiental, política, histórica e psicológica. No entanto, frequentemente há a concepção de que a Educação Financeira deve ser responsabilidade exclusiva do professor de matemática. Melo e Pessoa (2022) argumentam que essa visão está vinculada à relação entre a Educação Financeira e a Matemática Financeira.

Conforme Vaz e Nasser (2021), embora os conhecimentos de Matemática Financeira e seus conceitos sejam necessários na EF, eles não são suficientes para que o indivíduo atue ativamente na sociedade. Isso porque, em uma sociedade complexa, o consumidor precisa de muito mais do que as habilidades de Matemática Financeira ensinadas na escola. Além disso, há “habilidades não-matemáticas que possuem como pano de fundo a própria Matemática e são essenciais no mundo em que vivemos”, como no caso da tecnologia. Assim, a EF escolar deveria abranger não apenas o consumismo e as questões ambientais, mas também temas previdenciários e as causas de mudança.

Nesse contexto, “o escopo central é que o aluno seja educado financeiramente, o que implica a não adoção de atividades meramente procedimentais, repetitivas ou marcadamente ‘algoritmizáveis’” (Kistemann Jr., Coutinho e Figueiredo; 2020, p. 9). A Matemática Financeira fornece ferramentas que contribuem para o desenvolvimento da EF, mas, isoladamente, não são suficientes para promover a formação completa dos educandos em diversos níveis de ensino e de aprendizagem.

É necessário ir além. Conforme Vaz e Nasser (2021, p. 7), a EF escolar não deve se limitar a cálculos mecânicos, mas deve “contribuir na formação de indivíduos-consumidores mais críticos, conscientes”. Para alcançar esse objetivo, é essencial provocar questionamentos sobre os resultados obtidos e analisar suas implicações. Em outras palavras, não basta formar educandos que saibam resolver cálculos; é imprescindível utilizar esses cálculos como base para discutir cenários reais. Corroborando essa perspectiva,

assim, a Educação Financeira (EF) em nosso entendimento epistemológico transcende largamente a Matemática Financeira (MF). Enquanto a MF se preocupava em habilitar os estudantes a realizar cálculos matemáticos presentes em situações financeiras, sem se preocupar em contextualizar cenários econômicos reais e que gerassem discussões além dos cálculos e dos resultados obtidos, com a EF o objetivo vai além dessa habilitação proposta pela MF (Kistemann Jr., Coutinho e Figueiredo, 2020, p. 4).

Nesse contexto, os autores destacam que surge o desafio para o professor “promover cenários para investigação com a Educação Financeira” (Kistemann Jr., Coutinho e Figueiredo, 2020, p. 6). Nesse papel, o professor atua como protagonista, incentivando os educandos a resolverem situações financeiras e/ou econômicas em diferentes áreas.

Além disso, Kistemann Jr., Coutinho e Figueiredo (2020) concluem que a EF problematizada na Educação Básica pode ir além da aprendizagem de conceitos, promovendo também a prática social em diversas áreas do conhecimento, sem se limitar apenas a conteúdos tradicionais. Assim, cada educando torna-se agente de seus próprios conhecimentos, desenvolvendo-se como um ser crítico e investigador, alicerçando seus saberes.

Considerando os diversos aspectos possíveis na abordagem da Educação Financeira, entende-se que o *consumismo* pode servir como um tema gerador para trabalhar a EF na escola, justificando, assim, a escolha dessa temática.

3 Educação Financeira e Consumismo

O consumo está vinculado ao ser humano desde sua origem, sendo “um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nós humanos compartilhamos com todos os outros organismos vivos” (Bauman, 2008, p. 37); também, o consumismo é definido como “um atributo da sociedade” (p. 41). Nessa linha de pensamento, Moura (2018) aponta que o consumismo, embora aparente ser um propulsor da felicidade, pode acarretar problemas sérios.

Sob essa visão, Zygmunt Bauman, em seu livro *Vida para Consumo* (2008), aborda a transformação das pessoas em mercadorias, destacando a exposição de si para serem aceitas nas mais diversas esferas, seja no padrão ideal exigido para determinado trabalho ou em relacionamentos pessoais. O autor afirma que

na sociedade de consumidores, ninguém pode tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável. A característica mais proeminente da sociedade de consumidores — ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta — é a *transformação dos consumidores em mercadorias*. (Bauman, 2008, p. 20).

O desejo de ser aceito na sociedade, de fazer parte atuante e notável dela, transforma o indivíduo em uma mercadoria, fazendo-o tentar se encaixar nos padrões estabelecidos. Assim, o próprio ser humano transforma-se em uma mercadoria (Bauman, 2008).

De acordo com o autor, nos mercados de consumidores-mercadorias, a necessidade de substituir produtos antigos está incorporada ao *design* e à publicidade, estrategicamente planejados para impulsionar o crescimento das vendas. O curto prazo de vida útil dos produtos já faz parte das estratégias de *marketing* e do cálculo dos lucros, sendo evidenciado pela exaltação das novas ofertas e pelo desprezo das anteriores.

Para Bauman (2008), nesse constante *brotar e murchar de desejos*, não há espaço para refletir sobre os diversos tipos de custos envolvidos, desde a produção até o descarte das mercadorias. A obsolescência programada está enraizada nesse processo, cujo objetivo principal é consumir e descartar.

Moura (2018), por sua vez, afirma que, devido à insaciabilidade dos desejos, o consumidor está sempre em busca de novas aquisições, independentemente de sua utilidade. Isso reforça a ideia de estar continuamente em movimento, complementando o que Bauman (2008) descreve como a vida do cidadão consumista, ou *agorista*, apressado para consumir e descartar.

Quando o item adquirido não proporciona a satisfação esperada, ele é prontamente abandonado e substituído por outro na busca incessante pela felicidade. Contudo, nessa sociedade consumista, em que o fluxo de dinheiro e mercadorias é constante, muitos itens acabam sendo descartados como lixo. Na sociedade de consumidores, Bauman (2008) reflete sobre o consumo que leva à ideia de uma vida *feliz*:

A sociedade de consumo tem como base de suas alegações a promessa de satisfazer os desejos humanos em um grau que nenhuma sociedade do passado pôde alcançar, ou mesmo sonhar, mas a promessa de satisfação só permanece

sedutora enquanto o desejo continua *insatisfeito*; mais importante ainda, quando o cliente não está “*plenamente satisfeito*” — ou seja, enquanto não se acredita que os desejos que motivaram e colocaram em movimento a busca da satisfação e estimularam experimentos consumistas tenham sido verdadeira e totalmente realizados (p. 63, grifos do autor).

Essa *não satisfação dos desejos*, como cita Bauman (2008), é a mola propulsora da economia desses consumidores. Para isso, após a promoção dos produtos a objeto de desejo e a aquisição, os produtos são desvalorizados, dando origem a novos desejos, mantendo o ciclo.

A troca do consumo para satisfazer a necessidade humana pelo consumismo exagerado em satisfazer os desejos e sonhos de um mundo mágico é destacada por Kistemann Jr. e Lins (2014):

Ao ultrapassar o atendimento das necessidades e dirigir-se ao atendimento dos desejos, vivenciamos na sociedade líquido-moderna o que denominamos de Capitalismo de Consumo, que acompanha e é acompanhado por uma ética de infantilização e que tem como protagonista ideal, segundo os segmentos de mercado e a mídia, o indivíduo-consumidor que gosta das variedades e novidades, fixando-se na imagem que os produtos podem lhe impingir e destacá-lo do lugar comum, do anonimato, sem despertá-lo do sonho mágico do consumo (p. 1306).

Nessa linha de pensamento, Bauman (2008, p. 65) assegura que o consumismo é uma “economia de engano”, pois trabalha com a irracionalidade dos consumidores e não nas ideias “sóbrias e bem informadas” da razão, estimulando o consumismo, por meio do apelo ao comprar, descartar, comprar novamente. Desse modo,

a vida do consumidor, a vida de consumo, não se refere à aquisição e posse. Tampouco tem a ver com se livrar do que foi adquirido anteontem e exibido com orgulho o dia seguinte. Refere-se, em vez disso, principalmente e acima de tudo, a *estar em movimento* (Bauman, 2008, p. 126).

Nesse ciclo vicioso, a publicidade é um instrumento fundamental para propagar o consumismo. “Sua influência nas pessoas é observada constantemente como forma de estímulos e de imposição de padrões de comportamentos, ‘criando’ novas necessidades e novos desejos nas pessoas” (Moura, 2018, p. 7).

Para satisfazer suas necessidades, muitos consumidores não analisam as consequências de suas escolhas. O fácil acesso ao crédito pode levar ao endividamento crescente, resultado de um sistema que estimula constantemente a criação de novas demandas. Dessa forma, os indivíduos tornam-se cada vez mais dependentes desse ciclo de consumo, “o consumismo nos leva a outro caminho, transformando desejos em frustrações e sonhos em pesadelos” (Moura, 2018, p. 12).

Diante do exposto, iniciar na escola um trabalho voltado para o consumismo pode ser uma forma eficaz de estimular nos indivíduos ideias mais prudentes. Nesse sentido, Campos, Coutinho e Figueiredo (2019) indicam como alternativa o uso dos textos de Bauman para abordar o tema no âmbito escolar. Segundo eles, não basta a BNCC inserir a Educação Financeira nas escolas e os professores promoverem trabalhos interdisciplinares; é essencial levar os educandos a refletirem, e, para isso, sugerem utilizar as obras de Bauman.

O consumismo não gera apenas consequências desastrosas para as finanças; outra

preocupação significativa relacionada ao consumo exagerado está no impacto ambiental, visto que os recursos necessários para atender a demanda provêm da natureza. O uso desenfreado desses recursos resulta na degradação do ecossistema, ameaçando o equilíbrio do planeta. Por isso, torna-se imprescindível buscar um equilíbrio entre consumo e economia, de modo a preservar os recursos naturais para as próximas gerações (Moura, 2018). Assim,

a cultura de consumismo é uma característica da sociedade contemporânea – ou sociedade líquida – e, sob essa perspectiva, precisa ser compreendida de maneira a ser problematizada em seus desdobramentos ambientais, dentre os quais a geração de resíduos sólidos em escala exponencial como fator de alto risco e insustentabilidade global a médio e longo prazos (Costa, Diz e Oliveira, 2018, p. 179).

Os resíduos provenientes da produção e do consumo estão cada vez mais crescentes. De acordo com Costa, Diz e Oliveira (2018, p. 172), “são uma consequência lógica que não é contabilizada ou mesmo ignorada pela sociedade consumista que valoriza somente o objeto do desejo, em tempo real”. Para os autores, não é apenas o bem, em si, que gera resíduos, mas também o “aparato artificial que o circunda”, ou seja, as embalagens que o acompanham. A sociedade de consumidores é responsável por gerar tamanha quantidade de resíduos que a reciclagem, por si só, torna-se insustentável para lidar com tudo isso.

A sociedade contemporânea ignora os custos ambientais provocados para satisfazer seus desejos, sem perceber que o consumo excessivo compromete a vida das futuras gerações. Para enfrentar essa problemática, Costa, Diz e Oliveira (2018) sugerem como alternativa a quebra da concepção de consumir por consumir, por meio de uma educação ambiental. No entanto, os autores consideram essa alternativa de baixa viabilidade de concretização e, enquanto isso não se torna uma realidade, propõem como solução a “melhoria da gestão e da fiscalização dos resíduos sólidos por ela produzidos ou a ela destinados, associada a mecanismos de publicidade virtuosa de conscientização social sobre os impactos ambientais do consumo” (Costa, Diz e Oliveira, 2018, p. 173).

Também, Campos, Coutinho e Figueiredo (2019) defendem a necessidade de trabalhar com os educandos sobre a escassez de recursos e a importância de viver dentro do orçamento, destacando que o consumismo resulta da irracionalidade, como o pagamento de uma dívida com outra. “Os estudantes precisam perceber que a vida a crédito é como uma droga, como disse Bauman” (Campos, Coutinho e Figueiredo, 2019, p. 27).

Em contrapartida à sociedade consumista, muitos esforços têm sido feitos para despertar a humanidade e romper com a redoma de vidro criada pelo consumismo. Dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) — um conjunto de dezessete objetivos com a finalidade de alcançar, até 2030, uma sociedade mais sustentável — destaca-se o objetivo número 12, *consumo e produção responsáveis*, que, entre outras ações, visa à gestão sustentável e eficiente dos recursos naturais e a padrões mais sustentáveis de produção e consumo. Esse objetivo está interligado ao número 13, *ação contra a mudança global do clima*, que foca no equilíbrio ambiental, e ao número 8, *trabalho decente e crescimento econômico*, que busca promover maior dignidade humana e, automaticamente, a erradicação da pobreza, vinculada ao objetivo número 1. Todos os dezessete objetivos estão interligados na busca por um mundo melhor, contribuindo significativamente para o enfrentamento ao consumismo.

Diante do exposto, o consumismo revela-se como uma realidade que deve ser trazida para a sala de aula, analisando-o não apenas sob o aspecto financeiro, mas também ambiental. Nesta pesquisa, utilizou-se o consumismo como tema gerador para ser inserido na Educação Financeira, valendo-se de elementos da matemática para auxiliar na compreensão do tema.

4 A Teoria das Situações Didáticas e a Engenharia Didática

Trabalhar os conteúdos, relacionando-os com temas atuais e com a realidade do educando, confere significado à educação. Conforme Pais (2002, p. 27), “o valor educacional de uma disciplina expande na medida em que o educando compreende os vínculos do conteúdo estudado com um contexto compreensível por ele.” Todavia, o desafio está em alcançar o conhecimento a partir de situações próximas aos educandos. Desse modo, a contextualização do saber exige que o professor reflita sobre sua prática e proponha uma situação didática, ou seja, uma situação de aprendizagem que instigue o educando a buscar o conhecimento almejado.

Nesse sentido, o desenvolvimento desta pesquisa encontrou na Teoria das Situações Didáticas (TSD), de Guy Brousseau, elementos que corroboram essa perspectiva de contextualização. A TSD “procura situações que deem sentido aos conhecimentos que devem ser ensinados” (Brousseau, 1996, p. 48), estabelecendo a relação entre o aprendiz, o saber e o meio. Assim, objetiva caracterizar um processo de aprendizagem constituído por uma série de situações reproduzíveis, tendo como foco a situação didática que ocorre na interação entre professor, educando e saber.

Apoiando-se em três hipóteses principais, a teoria propõe: (1) que o educando aprende ao se adaptar ao meio, respondendo como resultado de sua aprendizagem; (2) que o meio, por si só, não é capaz de promover a aprendizagem, demandando a intervenção do professor para criar situações de ensino; e (3) que o meio e as situações criadas pelo professor devem contribuir para a aquisição dos saberes matemáticos envolvidos.

De acordo com essa teoria, o professor deve criar uma situação de aprendizagem para que o educando interaja com ela e adquira conhecimento. “A situação didática deve conduzir o educando a fazer o que se busca, porém, ao mesmo tempo, não deve conduzi-lo” (Brousseau, 1996, p. 54). Contudo, em uma situação didática, é inevitável a presença de uma situação adidática como parte integrante, em que o educando age de forma autônoma, construindo novos conhecimentos.

Seguindo essa linha de pensamento, para Pais (2002, p. 65), “uma situação didática é formada pelas múltiplas relações pedagógicas estabelecidas entre o professor, os alunos e o saber, com a finalidade de desenvolver atividades voltadas para o ensino e a aprendizagem de um conteúdo específico”. Além disso, ele destaca como um dos objetivos da Educação Matemática a promoção da autonomia do educando, capacitando-o a utilizar os conhecimentos adquiridos para atuar no mundo.

Segundo Almouloud (2007), a TSD se desenvolveu fundamentada na classificação de situações caracterizadas por três tipos de dialéticas ou interações com o meio, envolvendo o saber: trocas diretas para uma ação ou tomada de decisão; trocas de informações em linguagem codificada; e trocas de argumentos.

Para Almouloud (2007), na dialética da ação, uma boa situação deve permitir que o educando julgue os resultados de suas ações de forma independente, graças à retroação do meio. Isso o ajuda a aprimorar o modelo que utiliza ou a substituí-lo por outro mais eficiente.

Na dialética da formulação, o educando troca informações, oralmente ou por escrito, criando um modelo que pode conter sinais e regras compartilhadas. Já na dialética da validação, o objetivo é promover debates sobre a veracidade das asserções como forma de comprovação. Sobre essa etapa, Pais (2002, p. 75) destaca que ela “representa o momento crucial de passagem do saber escolar ao saber científico”.

A dialética da institucionalização é o momento em que o professor consolida o saber, e os educandos devem incorporá-lo a seus esquemas mentais, tornando-o disponível para a

resolução de problemas matemáticos. Consoante Almouloud (2007), essa etapa foi desenvolvida posteriormente, sendo inicialmente composta pelas três primeiras fases.

Nesse contexto de relação entre educando e professor, em meio às situações descritas, surge o conceito de contrato didático. Esse contrato se refere às regras que regem o sistema escolar; é aplicado da sala de aula a todo o sistema educacional. O contrato didático abrange as normas que orientam as ações de professores e educandos, não se limitando ao ambiente da sala de aula. Muitas vezes, essas regras não são explicitadas, permanecendo implícitas.

Ressalta-se que o contrato didático pode ser rompido, como no caso em que o educando demonstra desinteresse pela resolução de um problema proposto ou quando o professor apresenta um desafio além do nível intelectual do educando. Sob essa perspectiva, Freitas (1999, p. 72-73) propõe que o papel do professor, em uma abordagem construtivista, é “encontrar problemas adequados que possam provocar a mobilização de conhecimentos pelo aluno, impulsionando-o para a elaboração de novos saberes matemáticos”.

Assim, a TSD, proposta por Brousseau, busca promover uma aprendizagem mais significativa para os educandos, transferindo a responsabilidade de gerenciar o saber para eles. Para tanto, o professor precisa instigá-los de forma que avancem em seus processos de aprendizagem, criando situações didáticas que lhes permitam, com base em seus conhecimentos prévios e nas interações com o meio, construir novos saberes.

Nesse modelo, observa-se uma oportunidade para discutir o tema *consumismo e Educação Financeira* com educandos do 8º ano do Ensino Fundamental. Por meio de ações planejadas, como as situações didáticas propostas pela TSD, busca-se desenvolver competências que auxiliem os educandos na tomada de decisões conscientes.

Para a condução desta pesquisa, utilizou-se a metodologia da Engenharia Didática (ED), caracterizada como “metodologia de investigação, caracteriza-se antes de mais por um esquema experimental baseado em ‘realizações didáticas’ na sala de aula, isto é, na concepção, na realização, na observação e na análise de sequências de ensino” (Artigue, 1996, p. 196). A Engenharia Didática se estrutura em quatro fases bem definidas: análises prévias, concepção e análise *a priori*, experimentação, análise *a posteriori* e validação.

Na primeira fase, as análises prévias, conforme Artigue (1996), apoiam-se em um quadro teórico geral e em conhecimentos já adquiridos, bem como em uma análise epistemológica dos conteúdos que serão trabalhados; na análise do ensino e seus efeitos; nos educandos, considerando seus conhecimentos e dificuldades; no campo dos constrangimentos que influenciarão a realização didática; e nos objetivos da pesquisa, ou seja, na forma como o trabalho será conduzido para que o educando se aproprie do conteúdo.

Na pesquisa, as análises prévias envolveram a delimitação do tema, da pergunta de pesquisa, dos objetivos, a elaboração da fundamentação teórica, a revisão de literatura e a investigação para elaboração do produto. Nesta etapa, buscou-se compreender aspectos da Educação Financeira que justificaram sua inserção na Educação Básica, além de identificar saberes que possam contribuir para a formação de um consumidor consciente e ético, capaz de analisar situações e tomar decisões responsáveis.

Na segunda fase, concepção e análise *a priori*, Artigue (1996) descreve este momento como aquele em que o pesquisador age sobre variáveis ainda não fixadas, mas que são consideradas pertinentes para o estudo. Essas variáveis são classificadas como macrodidáticas (ou globais), relacionadas à organização geral da engenharia, ou microdidáticas (ou locais), relacionadas a uma fase específica. Segundo Almouloud (2007, p. 176), “o objetivo de uma análise *a priori* é determinar como as escolhas efetuadas (as variáveis que queremos admitir como pertinentes) permitem controlar os comportamentos dos alunos e explicar seu sentido”.

Para Almouloud (2007), a ED como metodologia de pesquisa se caracteriza por um esquema experimental baseado na “construção, realização, observação e análise de sessões de ensino”, além de envolver uma abordagem experimental ao comparar os resultados esperados na análise *a priori* com os dados reais coletados na análise *a posteriori*.

Na pesquisa, a concepção e a análise *a priori* corresponderam ao momento de elaboração do produto educacional e da sequência didática para sua aplicação. A sequência didática utilizou a Matemática Financeira como recurso para desenvolver o tema Educação Financeira, considerando que esse último é mais abrangente e interdisciplinar, não sendo apenas responsabilidade do professor de matemática. Essa abordagem interdisciplinar é apoiada pela BNCC (Brasil, 2017), que favorece o ensino do tema na unidade de números, promovendo uma ampliação do conhecimento dos educandos.

A terceira fase, a experimentação (aplicação), conforme Artigue (1996), consiste na coleta de dados e observações realizadas nas sessões de ensino, incluindo produções dos educandos. Esses dados são posteriormente confrontados com as expectativas da análise *a priori* e os resultados da análise *a posteriori* para validar as hipóteses da pesquisa. Nesse contexto, a coleta de dados, considerada fundamental pela perspectiva de Gil (2021), incluiu questionários, gravações de aulas, fotografias e registros escritos dos educandos.

Nesse contexto, a Educação Financeira pode abranger uma variedade de temas, entre eles o consumismo. Como aborda Bauman (2008), ao contrário do consumo, que é inerente aos seres humanos, o consumismo é um atributo da sociedade. Esse fenômeno, alimentado pelos desejos e vontades, impulsiona a *sociedade de consumidores* e manipula escolhas e condutas individuais. Nesse cenário, as pessoas frequentemente agem por impulso, adquirindo itens supérfluos e desnecessários, gerando acúmulo de lixo e, muitas vezes, comprometendo sua situação financeira.

Diante disso, com a aplicação do Produto Educacional, buscou-se alcançar “melhorias para o processo de ensino e aprendizagem” (Moraes, 2019, p. 42), permitindo ao educando ampliar seu conhecimento sobre *consumismo* e *Educação Financeira*. Pretendeu-se promover uma aprendizagem em que os educandos percebessem o sentido de estudar o conteúdo, incentivando questionamentos sobre o impacto ambiental das ações consumistas. Ademais, buscou-se desenvolver a consciência sobre as consequências das compras impulsivas, de modo que, após o trabalho, o educando pudesse aplicar os conhecimentos adquiridos e desenvolver competências que o auxiliem na tomada de decisões em diversas situações futuras.

5 O Produto Educacional, análises e resultados

O Produto Educacional, uma cartilha com atividades sobre Educação Financeira e Consumismo, intitulada *Trabalhando a Educação Financeira a partir do tema Consumismo*¹, teve sua aplicação em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, na qual a pesquisadora era a professora titular. Para tanto, primeiramente foram desenvolvidos conteúdos de Matemática Financeira para, em seguida, desenvolver o material.

O PE foi dividido em momentos. No primeiro, foi solicitado aos educandos a descrição de consumismo em conformidade com o entendimento que possuíam; foi apresentado um filme que aborda a temática e dados de endividamento das famílias. No segundo momento, foram apresentadas imagens, remetendo a desconto e acréscimo em produtos, e feitos alguns questionamentos. Nesse momento, os educandos tiveram a percepção de que o consumismo impactava não só o aspecto financeiro de suas vidas, mas também acarretava danos ambientais.

¹ O Produto Educacional não é apresentado neste artigo em função da limitação do texto, todavia, encontra-se disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/921262>.

No terceiro momento, foi desenvolvida uma série de atividades em grupos, em que cada grupo recebeu uma situação-problema para solucionar. Nessa atividade, foi possível perceber a criticidade dos educandos frente às situações apresentadas, bem como o empenho na busca pela melhor solução. No quarto momento, os educandos tiveram a oportunidade de sentir como era gerenciar o orçamento familiar dispondo de um valor compatível com a renda média do brasileiro em determinado mês do ano. Também tiveram a oportunidade de discutir sobre aquisições necessárias e supérfluas. Utilizaram o recurso da história em quadrinhos para expressar seu entendimento sobre o assunto e compartilharam esse conhecimento na escola.

Para a análise da aplicação do PE, utilizaram-se registros feitos no decorrer da experimentação, por meio de anotações da professora, escritas dos educandos em atividades, questionários, memória de aula, relatos, fotos de atividades e gravação de aulas. Nela é feita a confrontação do que se esperava na análise *a priori* com o que conseguimos na análise *a posteriori*.

Esperava-se que, após a aplicação do trabalho, o educando pudesse ampliar o conhecimento sobre consumismo e Educação Financeira, tendo em vista que, antes de iniciar o trabalho, a pesquisadora, também titular da turma, havia sondado os educandos sobre o entendimento de consumismo. Na ocasião, havia educandos que já descreviam que existem consumos *obrigatórios* e consumos *desnecessários*. Porém, também havia educandos que relacionavam consumismo com o ato de ingerir.

Após o desenvolvimento das atividades, pode-se observar em um questionário aplicado aos educandos, a clareza nas respostas quando descreveram o entendimento de consumismo, bem como se percebeu que entenderam que não é só na Matemática que pode ser discutido o assunto e que Educação Financeira vai muito além da Matemática Financeira.

Também se observou, após o trabalho, que os educandos relacionaram a temática com as questões ambientais, o que, consoante afirmaram, não percebiam antes de desenvolver a pesquisa. Essa percepção vem atrelada às etapas da TSD, quando, em uma situação-problema que tratava da aquisição de um item para substituir outro, foram questionados sobre o que fazer com o item velho. De início, cada um faria uma coisa, como vendê-lo, pegar as peças, doar, colocar no lixo específico — estavam desenvolvendo a etapa da ação.

Mais tarde, foi questionado se sabiam que o descarte no lixo ocasionaria impactos ambientais. Então, começaram a se questionar — etapa da formulação — e, em seguida, a debater uns com os outros — validação. Na sequência, a professora retomou, explanando sobre matérias-primas dos produtos consumidos — etapa da institucionalização. Nessa atividade, percebeu-se a importância da institucionalização, pois os educandos por si conseguiram chegar às suas conclusões, no entanto, precisaram do auxílio da professora para aprimorar o conhecimento, complementando com a questão ambiental.

Ao desenvolver o trabalho, também se esperava uma aprendizagem em que os educandos percebessem o sentido dos conteúdos estudados, o que é tratado por Brosseau (1996, p. 48) ao enunciar que o professor precisa encontrar “situações que deem sentido aos conhecimentos que devem ser ensinados”. Assim, por meio de situações-problema do cotidiano, o educando é instigado a utilizar conceitos de Matemática Financeira para solucionar esses problemas.

Quando o educando entende onde utilizar o conteúdo visto, ele poderá apropriar-se desse e ser capaz de utilizá-lo, por si só, nas situações cotidianas, conseguindo desenvolver a sua autonomia. Percebe-se um indício dessa apropriação quando uma educanda disse: “*Isso sim eu vou levar pra vida*”.

Além disso, em uma determinada atividade, uma dupla tinha que solucionar uma

problemática que envolvia a troca de veículo por um taxista. Os educandos foram além do que era questionado pela professora, buscaram outras evidências para viabilizar ou não a compra do veículo, o que, para Brosseau, caracteriza a situação adidática. Os educandos utilizaram os conhecimentos adquiridos para tomar sua decisão.

Outra hipótese levantada nas análises *a priori* é que o trabalho provocaria questionamentos sobre o impacto ambiental que ações consumistas podem ocasionar. Essa hipótese é validada no momento 2 da aplicação do PE, quando começam a se questionar sobre o uso da água e para onde vai o lixo produzido. Nota-se uma ampliação da percepção dos educandos, em que eles passam a perceber que o consumismo não gasta apenas dinheiro, mas também recursos ambientais. Transcreve-se relato dessa observação: “*O que me chamou a atenção foi que, na hora de consumir, não gastamos só do nosso dinheiro, mas sim da matéria-prima do nosso mundo*”. Ou este: “*Espero que a partir de hoje consiga ser um consumidor consciente*.”. Esses trechos evidenciam o despertar do educando para a temática.

Outra suposição levantada foi a de desenvolver uma consciência sobre as consequências que as compras impensadas ocasionam. A hipótese foi validada em frases como esta: “*Eu nem me tocava que quando a gente comprava prejudicava o meio ambiente*”. Nesse relato, é visível a nova percepção da educanda sobre os impactos do consumismo no meio ambiente. Também na frase: “*A gente precisa fazer a pergunta, se eu preciso disso*”, fica explícito que o educando se conscientiza da diferença entre consumo e consumismo.

O último pressuposto é que o educando utilize os conhecimentos adquiridos e desenvolva competências que o auxiliem na tomada de decisões em outras situações que vivenciar. Esse pressuposto foi validado também na situação-problema da troca de um veículo táxi, em que era solicitado um cálculo de juros em um financiamento, bem como questionado se os educandos achavam viável o negócio. Nessa ocasião, os educandos buscaram outras evidências para viabilizar ou não a compra do veículo, além do enunciado no problema.

A pesquisa apontaria outras ideias possíveis de discussão, entretanto, não era o foco. Assim, optou-se por buscar a validação das hipóteses que foram levantadas na análise *a priori*, as quais foram todas validadas. Observou-se uma ampliação do conhecimento dos educandos, que passaram a compreender a relevância da Matemática Financeira em suas vidas. Além disso, foram levantados diversos questionamentos sobre o assunto, o que favoreceu a conscientização das consequências que as compras por impulso causam. Desse modo, acredita-se que os educandos utilizarão os conhecimentos adquiridos na pesquisa em tomadas de decisões futuras.

6 Considerações Finais

Trabalhar Educação Financeira nas escolas requer muito mais do que inserir a Matemática Financeira no contexto escolar, é imprescindível desenvolvê-la, visto que ela contribui muito para análise e tomada das decisões. Todavia, diante do atual modelo de sociedade, faz-se necessário desenvolver nos educandos a consciência financeira, permitindo-lhes avaliar e escolher as melhores alternativas diante das práticas de consumo do cotidiano. Também, é fundamental que compreendam os impactos de suas escolhas na sociedade e no meio ambiente, reconhecendo que, embora suas ações individuais não sejam as únicas responsáveis pelas transformações no planeta, elas contribuem para um impacto coletivo.

Dessa forma, para validar a pesquisa, foi elaborado o questionamento: como trabalhar Educação Financeira com educandos do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir do tema *consumismo*? O objetivo deste texto foi promover discussão sobre consumismo e Educação Financeira, por meio de ações planejadas especificamente para isso, com educandos do 8º ano do Ensino Fundamental, de forma a auxiliá-los no desenvolvimento de competências que favoreçam a tomada de decisões. Para tanto, foi aplicado o Produto Educacional pensado à luz

da Teoria das Situações Didáticas, de Brosseau, na qual o professor, por meio de uma situação didática, acorda com o educando que ele vá em busca do conhecimento. Nesse caso, o professor deve deixar o educando por si só agir, criar formulações e validar os resultados e só retomar o processo de aprendizagem no momento de incorporar o saber científico junto ao educando.

Assim, foi possível trabalhar com os educandos a Educação Financeira a partir do tema *consumismo*, trazendo para a sala de aula o assunto de forma mais *leve*, com a apresentação de filme, visualização de dados e gráfico indicando endividamento e inadimplência, imagens de itens de consumo, vídeos curtos, resolução de situações-problema, histórias em quadrinhos e questionário.

As atividades foram bem-sucedidas, principalmente devido ao engajamento e interesse dos educandos, que, a cada situação apresentada, eram instigados a debater, argumentando e relacionando os conceitos com sua vivência cotidiana. Além disso, a abordagem da Matemática Financeira em exemplos contextualizados, em vez de números isolados e desconectados da realidade, favoreceu a ampliação do conhecimento. Dessa forma, os educandos puderam solucionar problemas alinhados à Educação Financeira e ao consumismo, o que, provavelmente, contribuirá para a tomada de decisões em situações reais no futuro.

Para validar o trabalho, foram levantadas algumas hipóteses que puderam ser legitimadas no decorrer das atividades. Uma delas foi ampliar o conhecimento dos educandos sobre consumismo e Educação Financeira. Essa foi validada ao fim do trabalho, com o desenvolvimento das histórias em quadrinhos criadas pelos educandos com a temática estudada, também, com as respostas às questões propostas, comparadas com questionamentos no início da pesquisa.

Buscou-se desenvolver, ainda, atividades que permitissem aos educandos compreender o sentido de estudar a Matemática Financeira, mostrando que esse conhecimento pode ser aplicado em sua vida cotidiana. O objetivo era que percebessem o significado por trás da resolução de problemas e entendessem como os números encontrados poderiam orientar suas decisões de forma consciente e adequada ao seu modo de vida.

Nessa percepção, procurou-se estimular questionamentos sobre o tema, levando à reflexão sobre assuntos muitas vezes ignorados ou considerados óbvios. Um exemplo marcante ocorreu quando uma educanda perguntou para onde vai o lixo produzido. A partir dessa indagação, os próprios educandos passaram a refletir e debater entre si, levantando hipóteses e buscando respostas. Em determinados momentos, a mediação da professora foi necessária para aprofundar a discussão e esclarecer dúvidas.

Além disso, desenvolveram a percepção das consequências que as compras impensadas acarretam. Começaram a notar as palavrinhas pequenas por trás de uma propaganda, o que, conforme informaram, nem percebiam. Passaram a desenvolver, também, uma consciência sobre o esgotamento dos recursos ambientais, visto que até então não assimilavam que o consumismo poderia ter outras relações que não fosse com o dinheiro.

A pesquisa também despertou nos educandos a relevância do tema, evidenciada pelo interesse em compartilhar seu aprendizado nas outras turmas. Isso fica claro no depoimento de um educando:

A gente tinha que fazer tipo uma palestra pra escola inteira sobre esse tema, por causa que muitas pessoas gastam muito com coisas que elas não precisam. Eu, depois que a profe passou a explicar isso, eu mudei, a minha forma de pensar mudou, daí pode ajudar muitas pessoas.

Nesse sentido, recorre-se a Pais (2002), o qual assegura que o educando precisa ser

capaz de utilizar o conhecimento para atuar na sociedade. Essa atuação foi percebida no desejo dos educandos de transmitir seus conhecimentos para outras turmas. Isso reforça a ideia de Navarro e Silva (2023), que destacam a importância de desenvolver o senso crítico dos educandos na tomada de decisões sobre finanças, pois, além de influenciar o futuro deles, contribui para a construção de uma sociedade com mais conhecimento, responsabilidade e fortalecimento. No caso desta pesquisa, a influência nas decisões dos educandos não se limitou ao aspecto financeiro, mas também envolveu responsabilidade ambiental.

Após encerrada a aplicação do PE, constatou-se que poderia tê-lo ampliado, inserido mais atividades. Diante do entusiasmo dos educandos em disseminar a proposta na escola, teria sido interessante produzir podcasts gravados por eles, que poderiam ser reproduzidos durante o recreio, incluindo reflexões sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e alertas sobre o esgotamento dos recursos naturais.

Ademais, o uso de júris simulados poderia ter sido uma estratégia eficaz para discutir os impactos do consumismo no meio ambiente, criando situações hipotéticas para julgamento. Essa metodologia promove a reflexão crítica, aprimora a capacidade argumentativa dos educandos, possibilita a organização de ideias, estimula a resolução de problemas e desenvolve a expressão verbal (Oliveira e Lopes, 2023, p. 2). Todavia, a necessidade de cumprir o conteúdo programático limitou a implementação dessas propostas.

Agora, considera-se que este tipo de atividade poderia ser desenvolvido em forma de oficina, em contraturno, com educandos das séries finais do Ensino Fundamental, ou também expandido o nível das atividades para os educandos do Ensino Médio. Apesar de perceber que poderia ter ido além, fiquei feliz com os resultados obtidos na pesquisa, visto que não repercutiu só nos educandos, mas também nas famílias, como pude perceber em conversas com os responsáveis.

Diante disso, o objetivo do trabalho, que era promover discussão sobre consumismo e Educação Financeira, por meio de ações planejadas especificamente para isso, com educandos do 8º ano do Ensino Fundamental, de forma a auxiliá-los no desenvolvimento de competências que favoreçam a tomada de decisões, foi alcançado. Acredita-se que as ações desenvolvidas possibilitaram desenvolver competências que poderão auxiliá-los em tomadas de decisões futuras.

Nota

A revisão textual (correções gramatical, sintática e ortográfica) deste artigo foi custeada com verba da *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais* (Fapemig), pelo auxílio concedido no contexto da Chamada 8/2023.

Referências

- ALMOULOU, Saddo Ag. *Fundamentos da Didática da Matemática*. Curitiba: EdUFPR, 2007.
- ARTIGUE, Michelle. Engenharia Didáctica. In: BRUN, Jean (Org). *Didáctica das Matemáticas*. Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 193-217.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação de pessoas em mercadorias*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BRASIL. Banco Central do Brasil. *Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira*. Brasília: BCB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum: Educação Infantil e Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUSSEAU, Guy. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (Org.). *Didática da Matemática: reflexões psicopedagógicas*. Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artmed, 1996, p. 48-72.

CAMPOS, Celso Ribeiro; COUTINHO, Cileda de Queiroz e Silva; FIGUEIREDO, Auriluci Carvalho. A vertente comportamental da Educação Financeira. *ReBECCEM*, v. 3, n. 2, p. 595-622, ago. 2019. <https://doi.org/10.33238/ReBECCEM.2019.v.3.n.2.22614>

COSTA, Beatriz Souza; DIZ, Jamile Bergamaschine Mata; OLIVEIRA, Marcio Luiz. Cultura de consumismo e geração de resíduos. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, n. 116, p. 159-183, jan./jun. 2018.

FREITAS, José Luiz Magalhães. Situações didáticas. In: MACHADO, Silvia Dias Alcântara. (Org). *Educação Matemática: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1999, p. 65-88.

GIL, Antonio Carlos. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Barueri: Atlas, 2021.

KISTEMANN JR., Marco Aurélio. Uma discussão sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o tema integrador “Consumo e Educação Financeira” e o currículo de Matemática. In: *Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática*. São Paulo, 2016. p. 1-13.

KISTEMANN JR., Marco Aurelio; COUTINHO, Cileda de Queiroz e Silva; FIGUEIREDO, Auriluci de Carvalho. Cenários e desafios da Educação Financeira com a Base Curricular Comum Nacional (BNCC): professor, livro didático e formação. *Em Teia*, v. 11, n. 1, p.1-26, 2020. <https://doi.org/10.36397/emteia.v11i1.243981>

KISTEMANN JR., Marco Aurélio; GIORDANO, Cássio Cristiano; DAMASCENO, Alexandre Vinícius Campos. Cenários para entender o Novo Ensino Médio no contexto da Matemática e da Educação Financeira Escolar. *Em Teia*, v. 13, n. 3, p. 261-289, 2022. <https://doi.org/10.51359/2177-9309.2022.254698>

KISTEMANN JR., Marco Aurélio; LINS, Rômulo Campos. Enquanto isso na sociedade de consumo líquido-moderna: a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores. *Bolema*. v. 28, n. 50, p. 1303-1326, dez. 2014. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n50a15>

MELO, Danilo Pontual; PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos. Educação Financeira Escolar no Novo Ensino Médio: como livros didáticos de projetos integradores e projeto de vida apresentam a temática? *Em Teia*, v. 13, n. 3, p. 326-358, 2022. <https://doi.org/10.51359/2177-9309.2022.254700>

MORAES, Aline Reissuy. *Educação Financeira no Ensino Médio: uma proposta para as aulas de Matemática*. 2019. 157f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo.

MOURA, Roldão Alves. Consumo ou Consumismo: uma necessidade humana. *Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo*, v. 24, n. 1, p. 1-14, 2018.

NAVARRO, Gabriela Ferreira Gonçalves; SILVA, Jhone Caldeira. Uma abordagem da Educação Financeira associada à prática docente na 3ª série do Ensino Médio. *Educação Matemática Debate*, v. 7, n. 13, p. 1-21, jan./dez. 2023. <https://doi.org/10.46551/emd.v7n13a24>

OLIVEIRA, Saulo Macedo; LOPES, Rieuse O Júri Simulado como metodologia ativa no curso de Licenciatura em Matemática. *Educação Matemática Debate*, v. 7, n. 13, p. 1-17, 2023. <https://doi.org/10.46551/emd.v7n13a13>

PAIS, Luiz Carlos. *Didática da Matemática: uma análise da influência francesa*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERIN, Andrea Pavan; CAMPOS, Celso Ribeiro. Uma investigação sobre concepções acerca da Educação Financeira de alunos do Ensino Médio. *Em Teia*, v. 13, n. 3, p. 1-25, 2022. <https://doi.org/10.51359/2177-9309.2022.254588>

PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos; MUNIZ, Ival Júnior; KISTEMANN JR., Marco Aurélio. Cenários sobre Educação Financeira Escolar: entrelaçamentos entre a pesquisa, o currículo e a sala de aula de Matemática. *Em Teia*, v. 9, n. 1, p. 1-28 2018. <https://doi.org/10.36397/emteia.v9i1.236528>

SILVA, Amarildo Melchiades; POWELL, Arthur Belford. Um programa de educação financeira para a Matemática escolar da Educação Básica. In: *Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. Curitiba: 2013, p. 1-17.

VAZ, Rafael Felipe Novoa; NASSER, Lilian. Que Educação Financeira Escolar é essa? *Em Teia*, v. 12, n. 2, p. 1-16, 2021. <https://doi.org/10.51359/2177-9309.2021.250355>

VIEIRA, Tiago Vanini; SOUZA, Fabiano dos Santos; KISTERMANN JR., Marco Aurélio. Uma investigação sobre as concepções de letramento financeiro de professores de Matemática em três cidades com o suporte do CHIC. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 23, n. 2, p.16-46. 2021. <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2021v23i2p016-046>