

Mercantilizando a Educação Financeira: uma perspectiva histórica dos documentos oficiais

Adriel Gonçalves Oliveira¹   Juliana Maria Schivani Alves²  

Resumo

Este trabalho resulta do recorte de uma pesquisa doutoral que visa responder por que a Educação Financeira foi inserida na disciplina de Matemática, na Educação Básica, e como se deu este processo histórico, social, político, econômico e cultural no Brasil. Se, por um lado, conteúdos matemáticos foram ampliados com a inserção da Educação Financeira, por outro, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas em Matemática continuam com a mesma orientação de disciplinas obrigatórias, sem menção a nenhum conceito que envolva Educação Financeira. Consequentemente, a maioria dos docentes não possui formação básica inicial adequada para trabalhar tal conteúdo. Questiona-se, portanto, se esta inserção se tratou de uma mercantilização da Educação Financeira em detrimento de uma população emancipada. Foram coletados e analisados documentos oficiais (decretos, deliberações, diretrizes etc.) que tratavam da Educação Básica, objetivando erigir uma interpretação histórica da Educação Financeira no Brasil, à luz da História Social e por meio do método indiciário de Ginzburg. Constatamos que as orientações atuais de trabalho com a Educação Financeira, na Matemática da Educação Básica, sofreram influências neoliberais e revelam interesses políticos diretamente ligados à economia do país, são superficiais, e não atendem ao suposto objetivo de emancipar a população.

Palavras-chave: Educação Financeira, Ensino de Matemática, Documentos oficiais, História Social, Paradigma Indiciário.

Commodifying Financial Education: a historical perspective of official documents

Abstract

This work is the result of a doctoral research project that aims to answer why Financial Education was included in the discipline of Mathematics in Basic Education, and how this historical, social, political, economic and cultural process occurred in Brazil. If, on the one hand, mathematical contents were expanded with the inclusion of Financial Education, on the other hand, the National Curricular Guidelines for Mathematics Degrees continue with the same orientation of mandatory subjects, without mentioning any concept involving Financial Education. Consequently, most teachers do not have adequate initial basic training to work with such content. Therefore, the question is whether this inclusion was a commercialization of Financial Education to the detriment of an emancipated population. Official documents (decrees, deliberations, guidelines, etc.) that dealt with Basic Education were collected and analyzed, aiming to build a historical interpretation of Financial Education in Brazil, in the light of Social History and through Ginzburg's evidentiary method. We found that the current guidelines for working with Financial Education in Basic Education Mathematics are superficial and do not meet the supposed objective of emancipating the population. In addition, this action has been influenced by neoliberalism and reveals political interests directly linked to the country's economy.

Keywords: Financial Education, Mathematics Teaching, Official Documents, Social History, Evidential Paradigm.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: adriel.oliveira@ufrn.br

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: juliana.schivani@ifrn.edu.br

Mercantilización de la educación financiera: una perspectiva histórica de los documentos oficiales

Resumen

Este trabajo es resultado de un proyecto de investigación doctoral que tiene como objetivo responder por qué la Educación Financiera fue incluida en la disciplina Matemática, en la Educación Básica, y cómo ese proceso histórico, social, político, económico y cultural ocurrió en Brasil. Si por un lado se ampliaron los contenidos matemáticos con la inclusión de la Educación Financiera, por otro lado, las Directrices Curriculares Nacionales para las Carreras de Matemáticas continúan con la misma orientación sobre las materias obligatorias, sin mencionar ningún concepto que involucre Educación Financiera. Por consiguiente, la mayoría del profesorado no tiene una formación básica inicial adecuada para trabajar con dichos contenidos. La pregunta entonces es si esta inserción fue una comercialización de la Educación Financiera en detrimento de una población emancipada. Se recopilaron y analizaron documentos oficiales (decretos, deliberaciones, directrices, etc.) que tratan de la Educación Básica, con el objetivo de construir una interpretación histórica de la Educación Financiera en Brasil, a la luz de la Historia Social y a través del método probatorio de Ginzburg. Encontramos que las directrices actuales para trabajar la Educación Financiera, en la Matemática de Educación Básica, son superficiales, no atienden el supuesto objetivo de emancipar a la población, además de que esta acción ha sufrido influencias neoliberales y revela intereses políticos directamente vinculados a la economía del país.

Palabras clave: Educación financiera, enseñanza de las matemáticas, documentos oficiales, historia social, paradigma evidencial.

INTRODUÇÃO

Há quem defina Educação Financeira como a área do conhecimento que ensina a gastar menos do que se ganha, a construir planilhas de orçamento doméstico e saber decidir se é melhor comprar à vista ou parcelado. Também é comum confundir Educação Financeira com Matemática Financeira e achar que ambas tratem dos mesmos conceitos de financiamentos e investimentos.

A Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) define Educação Financeira nos moldes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), afirmando que se trata de um:

[...] o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão dos conceitos e dos produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação claras, adquiram os valores e as competências necessários para se tornarem conscientes das oportunidades e dos riscos neles envolvidos e, então, façam escolhas bem informados, saibam onde procurar ajuda, adotem outras ações que melhorem o seu bem-estar, contribuindo, assim, de modo consistente para formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (Brasil, 2013, tradução Banco Central do Brasil, p. 68).

Tal definição deixa claro um perfil mercadológico que se objetiva na formação dos jovens em Educação Financeira, uma vez que a preocupação é formar consumidores, ainda que bem informados acerca do que estão escolhendo consumir. Essa percepção é ainda mais evidente quando a ENEF lista os seus 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. Contribuir para a eficiência e solidez dos mercados financeiro, de

capitais, de seguros e de fundos de previdência (Brasil, 2013, tradução Banco Central do Brasil, p. 75).

Nesta mesma linha de pensamento, o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como Educação Financeira, no Ensino Fundamental, se resume a cálculos e representações de porcentagens. Já no Ensino Médio, os conceitos se ampliam para juros, taxas de inflação e outros índices semelhantes (Brasil, 2017a).

No entanto, em um país com uma das piores distribuições de renda do mundo (Halfeld, 2010), em que mais de 40% da população está inadimplente (SERASA, 2024) e que, em 2020, possuía 12 milhões de pessoas em situação de extrema pobreza, ganhando menos que 155 reais mensais (IBGE, 2022), a Educação Financeira necessita ir além da economia doméstica, trazendo críticas e reflexões que contribuem para a tomada de consciência³ dos oprimidos quanto ao sistema opressor em que encontram-se inseridos, e sua dinâmica.

Concordamos com a proposta de programa de Educação Financeira de Silva e Powell (2013), fundamentada pelos autores em leituras sociológicas sobre sociedade contemporânea, mediante a perspectiva apresentada pelas obras de Bauman. Os quatro eixos norteadores que Silva e Powell (2013) propõem em seu estudo pós doutoral, são:

I – Noções básicas de Finanças e Economia: Nesse eixo os temas de discussão são, por exemplo, o dinheiro e sua função na sociedade; a relação entre dinheiro e tempo – um conceito fundamental em Finanças; as noções de juros, poupança, inflação, rentabilidade e liquidez de um investimento; as instituições financeiras; a noção de ativos e passivos e aplicações financeiras;

II – Finanças pessoal e familiar: Nesse eixo, serão discutidos temas como, por exemplo: planejamento financeiro; administração das finanças pessoais e familiares; estratégias para a gestão do dinheiro; poupança e investimento das finanças; orçamento doméstico; impostos.

III – As oportunidades, os riscos e as armadilhas na gestão do dinheiro numa sociedade de consumo: Nesse eixo, serão discutidos temas como, por exemplo, oportunidades de investimento; os riscos no investimento do dinheiro; as armadilhas do consumo por trás das estratégias de marketing e como a mídia incentiva o consumo das pessoas.

IV – As dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas que envolvem a Educação Financeira: Nesse eixo, serão discutidos temas como: consumismo e consumo; as relações entre consumismo, produção de lixo e impacto ambiental; salários, classes sociais e desigualdade social; necessidade versus desejo; ética e dinheiro (Silva; Powell, 2013, p.14).

É fácil identificar na descrição dos eixos propostos por Silva e Powell (2013) uma preocupação em problematizar questões ambientais, direitos trabalhistas e a opressão invisível disseminada pela mídia. Com efeito, estas problematizações não são identificadas na BNCC e, ainda que a Base contemplasse tais eixos, a maioria dos professores de Mate-

³ Assumimos, aqui, a acepção marxista de revolução, em que transformação e interpretação do mundo são momentos dialeticamente indissociáveis (Löwy, 2023).

mática, responsáveis por este trabalho, provavelmente não teriam a formação adequada para ministrarem os conteúdos criticamente, já que não há menção à Educação Financeira e seus elementos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Matemática.

Neste sentido, questiona-se o porquê de o termo Educação Financeira ser inserido no currículo de Matemática da Educação Básica e como se deu esse processo histórico-social-político-econômico-cultural no Brasil. Nosso objetivo, neste artigo, é erigir uma interpretação histórica da Educação Financeira no Brasil, oficializado na Reforma do Ensino Médio, iniciada no governo Temer (31 de agosto de 2016–1º de janeiro de 2019), com base nos documentos oficiais deste período histórico (1990 – 2020): Decretos, Leis, Planos Nacionais, Deliberações, Portarias, Pareceres, Diretrizes e Bases Orientadoras.

Nossa opção de análise segue a lastro do método indiciário de Ginzburg (1989). Os documentos analisados emanam história social. Não carregam consigo uma história especificamente política, econômica, social ou cultural, mas todas essas histórias conectadas nos dizem mais do que está escrito em seus parágrafos, artigos e incisos, pois foram construídos por homens da sociedade, homens que detém o poder, homens que defendem suas ideologias e partidos. Não são documentos neutros que registram apenas um fato, mas vão além de uma fonte de informação (Foucault, 2008). São documentos entranhados de história, lidos a contrapelo, isto é, questionando as intenções de quem o escreveu.

Quando considerado à época e o contexto histórico-social-político-econômico-cultural de cada documento, eles nos trazem indícios das relações conflituais entre classes sociais, dos processos de transformação da sociedade, das diferenças e desigualdades sociais, dos mecanismos de organização social, das relações de poder e dos discursos dominantes. Estes objetos e âmbitos indiciados nos documentos constituem a História Social (Barros, 2005).

Em suma, os documentos oficiais do período histórico retratado nos dão indícios de que a Educação Financeira pode ter sido inserida no currículo de Matemática como um processo de mercantilização moderna ou como política de emancipação. Para elucidar esta tese, apresentaremos a seguir, uma interpretação histórica da Educação Financeira no Brasil, sob à luz dos documentos oficiais analisados.

Inicialmente, traçamos a metodologia que seguimos para análise e, na sequência, narramos fatos da história brasileira e da Educação Básica que contam e que silenciam os documentos oficiais e que influenciaram nas origens da Educação Financeira no currículo de Matemática. Essa história foi dividida antes e depois da criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira, criado pelo Governo Federal. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, respondendo a pergunta que norteou nossas análises e desencadeou o objetivo da pesquisa, conforme nossa interpretação histórica construída e relatada.

METODOLOGIA

A partir da História da Educação Brasileira no período histórico definido de 1990 a 2020, foram encontrados e lidos na íntegra todos os documentos oficiais (Decretos, Deliberações, Leis etc.) listados nas Referências bibliográficas deste artigo, incluindo a última versão da Base Nacional Comum Curricular, em 2017. Os documentos foram buscados na internet à medida que eram citados na História da Educação Brasileira (1990-2017) ou mencionados por outros documentos oficiais já encontrados.

Tal como o método indiciário (Ginzburg, 1989) propõe, a leitura completa destes documentos se fez necessário para podermos encontrar e interpretar pistas de políticas emancipatórias ou culturas neoliberais e mercantilistas nas parcerias entre instituições e órgãos públicos e privados, nas trocas de benefícios e financiamentos previstos em lei, na escolha dos conteúdos de Educação Financeira para o currículo escolar, nos objetivos e nas justificativas de ações envolvendo elementos da Educação Financeira nas escolas básicas de Ensino Fundamental e Médio, na periodicidade das reuniões do grupo de trabalho responsável por tais ações em âmbito federal, dentre outras informações inicialmente negligenciáveis.

Neste método indiciário, a partir de dados marginalizados, remonta-se uma realidade complexa, onde os “[...] dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa [...]” (Ginzburg, 1989, p. 152). A narração é resultado desta metodologia investigativa, uma vez que não se narra apenas o que se vivenciou, mas o nascimento da narrativa a partir da experiência da decifração destas pistas (Ginzburg, 1989).

Foram realizadas as operações intelectuais envolvidas no método indiciário, a saber: análises, comparações e classificações dos documentos oficiais, que para nós, assim como para Foucault (2008), foram tratados além de um registro de fatos, informações, leis, deliberações, orientações, diretrizes, definições. Estes documentos não são neutros aos aspectos históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais de sua época, são resultados de manifestações das relações de poder e dos discursos dominantes de cada um desses contextos aos quais estão inseridos (Foucault, 2008). Por assim dizer, nós os interrogamos e os indagamos “não apenas o que eles queriam dizer, mas se eles diziam a verdade, e com que direito podiam pretendê-lo, se eram sinceros ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou alterados”, (Foucault, 2008, p. 7) com a finalidade de “reconstituir, a partir do que dizem estes documentos – às vezes com meias-palavras –, o passado de onde emanam e que se dilui, agora, bem distante deles” (Foucault, 2008, p. 7).

AS INFLUÊNCIAS SOCIAIS, CULTURAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS NO SISTEMA EDUCACIONAL

No processo de transição do regime militar para o governo civil, mais uma Constituição – e até o momento vigente (2025) – foi promulgada, em 1988, com a finalidade iminente de retomar a democracia no país. A partir desse recorte histórico, a educação básica (Ensinos Fundamental e Médio) tornou-se obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos de idade. Contudo, o ensino continuou sendo livre à iniciativa privada. Além disso, recursos públicos puderam ser destinados a bolsas de estudo para os Ensinos Fundamental e Médio, quando houvesse falta de vagas na rede pública (Brasil, 1988).

Neste período, o país passou por graves problemas socioeconômicos, a exemplo da hiperinflação, além da “[...] altíssima concentração de renda, a recessão econômica e o desemprego, o agravamento do problema da fome, afetando metade da população do país [...]” (Cotrim, 2005, p. 574).

O Centro Brasileiro de Assistência Gerencial à Pequena Empresa (Cebrae), vinculado ao governo desde a sua criação, em 1972, atuando como um canal entre as empresas e os demais órgãos públicos, também enfrentou uma série de crises e instabilidade orçamentária, levando à demissão de 40% dos seus funcionários, segundo informações do seu próprio site⁴.

Em 1990, a partir do Decreto nº 99 570, o Cebrae passa a ser o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), desvinculando-se da administração pública federal e transformando-se em um serviço social autônomo. Mantida por repasses do empresariado, proporcionais ao valor de suas folhas de pagamento, assim como já ocorriam no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a lei prevê a suspensão do repasse dos recursos, no caso do descumprimento das políticas nacionais de desenvolvimento (Brasil, 1990).

Ainda em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Após este evento, em 1993, foi publicado o Plano Decenal de Educação para Todos, o qual o Brasil assumiu internacionalmente o compromisso de, em uma década (1993-2003), assegurar a todos o direito da educação, esforçando-se para a universalização da educação básica (Brasil, 1993). Entretanto, quanto ao tópico sobre financiamento, o documento deixa claro a redução nos gastos públicos com a educação e seu agravamento em virtude da:

⁴ Informações disponíveis em https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/canais_adicionais/conheca_quemsomos acessado em 27 jun. 2024.

[...] conjuntura política e econômica mundial, ao reduzir a participação de países, como o Brasil, nos fluxos internacionais de comércio e de capitais e ao drenar, em decorrência, recursos essenciais à sustentação de programas sociais de vital importância para a retomada de seu desenvolvimento (Brasil, 1993, p. 26).

O plano ainda afirma que “[...] a ausência de critérios claramente estabelecidos e de controles efetivos na alocação e distribuição dos recursos têm permitido a persistência do clientelismo e do favoritismo, contribuindo para as desigualdades de oferta” (Brasil, 1993, p. 26). Como consequência, grande parte dos recursos destinados à educação acabam por financiar as macroestruturas. Além disso, dentre as estratégias para a universalização do Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo, está o estreitamento da cooperação com organismos internacionais (Brasil, 1993).

Com Fernando Henrique Cardoso (FHC) no poder, em 1994, o Brasil deu início efetivo a um neoliberalismo desenfreado. “A retração do Estado e a privatização dos serviços, ao contrário do discurso oficial e publicitário, não trouxeram benefícios à população. Ao contrário, privatizaram e elitizaram os serviços [...]” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 113). Neste contexto de privatização de diversas empresas estatais rentáveis, era de interesse do governo ajustar a educação escolar para servir ao mercado. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) se aperfeiçoou e se sintonizou com as linhas da política educacional do governo FHC e o novo documento foi promulgado em 1996, estando em vigência até os dias atuais.

A Lei nº 9394/96 previa no Artigo 70 a concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas por meio de recursos públicos (Brasil, 1996). Chamava a atenção, também, o Artigo 80, que afirmou que o Poder Público incentivaria o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada (Brasil, 1996). Cumprindo o Artigo 26 da mesma lei, em que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum (Brasil, 1996), foi constituído, em 1997, os primeiros volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para todo o Ensino Fundamental.

Com o objetivo de integrar as áreas do conhecimento a problemáticas sociais, os PCN criaram Temas Transversais atuais e urgentes à época, considerados pelo documento como temas de abrangência nacional e de caráter universal (Brasil, 1997). Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual foram eleitos como Temas Transversais para os PCN do Ensino Fundamental, séries iniciais. No entanto, o documento ainda indicava outros temas que poderiam ser trabalhados, a depender das demandas locais. Dentre as sugestões, estava a *educação do consumidor* que, para o documento, “são contextos privilegiados para o desenvolvimento de conteúdos relativos a medidas, porcentagens, sistemas monetários, e, desse modo, podem merecer especial atenção no planejamento de Matemática” (Brasil, 1997, p. 28).

Nos PCN para a Matemática, séries iniciais, um dos procedimentos que constituem o conteúdo de Grandezas e Medidas é o de “Reconhecimento de cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores” (Brasil, 1997, p. 52), além da “Utilização do sistema monetário brasileiro em situações-problema” (Brasil, 1997, p. 61).

Vale salientar que o Plano Real foi uma medida do governo para baixar a inflação e estabilizar a economia no país. É a partir deste período que a Classe C, correspondente à 70% da população brasileira em 1996, passou a consumir mais produtos (Souza, 1996). Os próprios PCN trazem em seu documento como se encontrava a situação social, cultural, política e econômica do país:

[...] neste final de milênio, a sociedade brasileira vive um momento de rápidas transformações econômicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que os avanços na cultura e na educação transcorrem de forma bastante lenta. [...] a injusta distribuição de renda aprofundou a estratificação social [...] são pouco cultivados os bens culturais locais [...] Produtores, em geral, pouco conhecem e valorizam o ambiente em que atuam. A extração de determinados tipos de bens traz lucros para um pequeno grupo de pessoas, que muitas vezes nem são habitantes da região e levam a riqueza para longe e até para fora do país, deixando em seu lugar uma devastação que custará caro à saúde da população e aos cofres públicos; [...] o aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho é outro aspecto que aflige a sociedade brasileira que demonstra preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem e nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora, e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente (Brasil, 1998a, pp. 20-21).

Nesse cenário retratado, além dos Temas Transversais eleitos pelos PCN para as séries iniciais do Ensino Fundamental, também foi acrescentado o tema *Trabalho e Consumo*, nas séries finais que se constituíam da 5ª a 8ª série. É válido lembrar que os Temas Transversais não tratavam de novas áreas do conhecimento, mas sim, de um conjunto de temas que pressupunha um tratamento integrado das diferentes áreas por meio do desenvolvimento de projetos específicos (Brasil, 1998a).

No que diz respeito ao tema *Trabalho e Consumo*, os PCN focaram a atenção para o consumismo de produtos valorizados pelos jovens, a defesa dos direitos dos consumidores e questões relativas ao trabalho infantil, discriminação de gênero, de raça e de idade, além dos direitos dos portadores de deficiência (Brasil, 1998a). O que os PCN pressupunham sobre o tema *Trabalho e Consumo* é que todo produto ou serviço consumido estava associado a um trabalho social, fruto das relações que o ser humano estabelece entre si e com a natureza, construídas historicamente (Brasil, 1998c). Por assim supor, estas relações eram passíveis de críticas, intervenções e transformação. A principal crítica dos PCN a respeito dessas relações era a desigualdade de acesso ao trabalho, aos bens de consumo e aos serviços, fazendo com que o ato de consumir não fosse neutro, mas sim, um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produzia e pelos modos de usá-lo (Brasil, 1998c). Tomar consciência

disto, juntamente com demais trabalhadores e consumidores, lutar por seus direitos concretizados em leis, são formas de construir cidadania, o que justificava o Tema Transversal *Trabalho e Consumo*, segundo os PCN (Brasil, 1998c).

O documento ainda problematizava o grande aumento de produtividade e a consequentemente intensificação do apelo para que as pessoas consumissem, transformando consumo em consumismo, impactando a saúde e o meio ambiente e ganhando dimensões sociais (Brasil, 1998c). Os PCN justificavam e argumentavam a escolha desse Tema Transversal no Ensino Fundamental, afirmando que os cidadãos desconheciam “[...] sua força como consumidores, sua condição de sujeito nas relações de consumo, seus direitos e sua capacidade para intervir nessas relações” (Brasil, 1998c, p. 353).

O trabalho desse tema na escola devia se dar por meio da integração de diferentes áreas do conhecimento. Na Matemática, a orientação dos PCN era que o tema fosse abordado por meio de pesquisas estatísticas, envolvendo temas como salários de algumas profissões, oferta de empregos, relação entre trabalho e conhecimento, entre outras sugestões (Brasil, 1998b). No que diz respeito especificamente ao consumo, a orientação superficial do documento está no discernimento nos produtos e serviços oferecidos pelo mercado: comparação de preços no varejo e no atacado, análise da razão entre menor preço e maior qualidade, avaliação da composição e qualidade dos produtos, seu impacto sobre a saúde e o meio ambiente, significado de peso bruto e peso líquido (Brasil, 1998b; Brasil, 1998c).

Além desse Tema Transversal, foi incorporado no bloco de conteúdos da 7ª e 8ª série a Matemática Financeira, mais especificamente, os juros simples e compostos, com o objetivo de compreender qual a melhor forma de pagar uma compra e de escolher um financiamento, segundo os PCN para a Matemática das séries finais do Ensino Fundamental (Brasil, 1998b).

Com o advento da internet, por volta de 1999, o sistema educacional começou a utilizá-la como fonte de informações e como meio de comunicação entre professores e estudantes e para a realização de cursos à distância para a formação continuada de professores (Borba; Silva e Gadanidis, 2014). Nesse período, surgiram os PCN para o Ensino Médio com um texto enfático no uso do termo tecnologias. Além deste, o termo competências apareceu no documento em diversos momentos como objetivos de aprendizagem. Deconto, Cavalcanti e Ostermann (2016, p. 208) explicam que o conceito de competência não é novo, se tratando de uma inspiração em propostas americanas e europeias, pertencendo ao campo econômico, mas que foi recontextualizado e lhe foi atribuído um novo significado no campo educacional que “[...] articula a estreita relação entre escola e mercado”.

Nos PCN do Ensino Médio, a Matemática é apresentada na área Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Entre a lista de competências específicas do ensino e do aprendizado da Matemática, os PCN apontam “Ler e interpretar [...] artigos de conteúdo

econômico, social ou cultural, manuais técnicos, contratos comerciais, folhetos com propostas de vendas ou com plantas de imóveis, [...]” (Brasil, 2000, p. 114). Os PCN dividiam os conteúdos de Matemática para o Ensino Médio em 3 temas estruturadores: 1) álgebra (números e funções); 2) geometria e medidas; e, 3) análise de dados. A proposta de trabalho destes temas e suas unidades correspondentes, apresentada em tabela para os 3 anos do Ensino Médio, não citam conteúdos como Matrizes, Determinantes e Matemática Financeira (Brasil, 2000).

Enquanto os PCN detalhavam conteúdos específicos a serem ensinados nos currículos de cada disciplina, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1998, estabeleceram princípios norteadores, fundamentos e procedimentos para a organização desses currículos, bem como do Ensino Superior.

As DCN para o Ensino Médio, assim como os PCN, trazem as competências como objetivos e finalidades a serem alcançados pelo ensino das disciplinas. O documento também ordena que os sistemas de ensino e as escolas possibilitem “articulações e parcerias entre instituições públicas e privadas, contemplando a preparação geral para o trabalho, admitida a organização integrada dos anos finais do Ensino Fundamental com o Ensino Médio” (Brasil, 1998d, Art. 7).

A elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, era uma responsabilidade da União, prevista na LDB vigente. Em 2001, a Lei nº 010172, de 9 de janeiro deste mesmo ano aprova o PNE para o período de 2001 até 2010. No PNE de 1993 se vislumbrava a criação de um Sistema Nacional de Educação a Distância e o desenvolvimento de programas de formação e educação continuada para discentes e docentes de todos os níveis de ensino (Brasil, 1993). No PNE de 2001, não se cita mais este sistema, mas reconhece-se que são incipientes as ações nesta modalidade de ensino e ressen-te-se a falta de uma rede informatizada que permita o acesso generalizado aos programas existentes. Afirma-se ainda que existiam, na época, inúmeras redes de televisão e rádio educativas no setor público, paralelo a produções do setor privado de programas educativos, especialmente para a televisão (Brasil, 2001).

No mesmo ano de 2001, a sociedade brasileira enfrentou uma grave crise de fornecimento de energia elétrica e somado à elevação nos índices de desemprego, fez reduzir a popularidade de Fernando Henrique Cardoso e impulsionar a candidatura e eleição de um partido de esquerda em 2002: Luiz Inácio Lula da Silva (Cotrim, 2005). Embora não houvesse mais uma política neoliberalista, o governo esquerdista que assumia o poder naquele momento era assumidamente sócio liberal. Não se rompeu com o capitalismo vigente, mas buscou-se inclusão social, com políticas que ampliasse o acesso ao crédito, aumentasse

o salário-mínimo promovendo ganho real, além de programas de transferência de renda como o Bolsa Família.

Paralelo ao mandato de Lula, em 2005, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou “[...] o primeiro grande estudo de educação financeira em nível internacional” (OCDE, 2005, p. 3, tradução nossa). O livro publicado sugere algumas ações que os representantes políticos podem tomar para melhorar a educação e a conscientização financeira em seus países (OCDE, 2005).

O Brasil participa das reuniões da OCDE como país parceiro, desde 1996, mas ainda está em processo de acessão para se tornar membro da organização mundial desde o convite formal, recebido em 2022. O país estabeleceu mais parcerias em órgãos da OCDE e aderiu a mais instrumentos da organização do que qualquer outro país não membro⁵. Ser um país membro da OCDE aumenta a sua credibilidade nos mercados financeiros globais; atrai investidores estrangeiros diretos; facilita o comércio internacional e a integração econômica global; dentre outras vantagens listadas no próprio *site*⁶ governamental.

Neste cenário de esforços para se tornar um país membro, o governo Lula, por meio do Decreto nº 5685 de 25 de janeiro de 2006, instituiu o Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiro, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização (Coremec) constituído pelo Banco Central do Brasil (BCB), Comissão de Valores Mobiliários (CVM), Superintendência Nacional de Previdência Complementar (PREVIC) e a Superintendência de Seguros Privados (SUSEP) (Brasil, 2006). Este Comitê, por meio da Deliberação nº 3 de 31 de maio de 2007, criou um grupo de trabalho a fim de desenvolver e propor, no prazo de 6 meses e sob a coordenação da CVM, uma “Estratégia Brasileira de Educação Financeira” (Brasil, 2007, Art. 1º), oficializada no Decreto nº 7397 de dezembro de 2010. Este foi o marco inicial das ações governamentais para inserção específica da Educação Financeira.

Com o objetivo de definir planos, programas, ações e coordenar a execução da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), o Decreto também instituiu o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF) composto pelos diretores, superintendentes e secretários executivos dos órgãos que constituem o Coremec e outros representantes. O Decreto também instituiu o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), presidido pelo MEC, tendo o Conselho Nacional de Educação e Instituições Federais de ensino como membros, além do Ministério da Fazenda, do Ministério da Justiça, do BCB, da CVM, da PREVIC e da SUSEP (Brasil, 2010). Contudo, o documento foi revogado no governo de Bolsonaro, dando lugar ao Decreto nº 10393, de 9 de junho de 2020, que nada trata acerca do CONEF e dos grupos pedagógicos.

⁵ Informações disponíveis em: <https://www.oecd.org/en/countries/brazil.html> Acesso em: 04 fev. 2025

⁶ Informações disponíveis em <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/ocde/processo-de-acessao-do-brasil-a-ocde> Acesso em: 27 jun. 2024.

Tal decreto, em vigência, cria o Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF) com a finalidade de implementar e estabelecer a nova ENEF, composta ainda pelos mesmos órgãos e entidades citadas no antigo GAP, exceto o Conselho Nacional de Educação e Instituições Federais de ensino. Outra mudança promovida é a de que a presidência não é mais exclusiva do MEC, sendo exercida em forma de rodízio a cada 2 anos. As reuniões do FBEF são previstas no documento para ocorrer de forma ordinária a cada semestre (Brasil, 2020).

Após 3 anos de instituição da ENEF, em 2013, foi publicado pela OCDE, em conjunto com a presidência russa do G20⁷, uma revista intitulada *Advancing National Strategies for Financial Education*, em que o Brasil é autor do capítulo *Brazil: Implementing the National Strategy* (Brasil, 2013). Neste capítulo foi publicado em português⁸ pelo Banco Central do Brasil, que explica na versão nacional, que o texto foi preparado pelo Departamento de Educação Financeira do mesmo banco com a contribuição dos membros do CONEF, objetivando oferecer um guia sobre a ENEF, seguindo os principais tópicos sugeridos pelo documento *OECD/INFE High Level Principles on National Strategies for Financial Education*, o qual foi aprovado pelos líderes do G20 em 2012.

O artigo mencionado acima escreve sobre uma época em que a ENEF ainda estava em fase de implementação. Entre as justificativas para se instituir a ENEF (Brasil, 2013, tradução Banco Central do Brasil) estão o aumento percentual da classe média, a redução da pobreza extrema e a desigualdade de renda que foi reduzida de 0,604 para 0,556. Outros dados que se fizeram relevantes para a tomada de decisão, de acordo com o artigo, foram o aumento da população com 40 anos ou mais e da expectativa de vida do brasileiro, além do decréscimo percentual de jovens até 14 anos (Brasil, 2013, tradução Banco Central do Brasil). Estes dados impactaram os padrões de consumo, poupança e investimento, aumentando também a demanda dos consumidores e investidores por produtos e serviços financeiros, tais como empréstimos, poupanças, investimentos, seguros e planos de pensão (Brasil, 2013, tradução Banco Central do Brasil). A partir disso, a estratégia voltou-se para definir ações de Educação Financeira para crianças, jovens e adultos brasileiros.

AS ESTRATÉGIAS E INTERESSES NA INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA BASE CURRICULAR

Uma das instâncias executivas da ENEF é a Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF-Brasil), criada em 2012 e extinta em 2020⁹. Fundada pela Associação Brasileira

⁷ “Criado em 1999 em resposta à crise financeira global, o G20 é um fórum de cooperação econômica internacional que tem como objetivo debater temas para o fortalecimento da economia internacional e desenvolvimento socioeconômico global.” Atualmente, 19 países, além da União Europeia fazem parte do G20. (Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/assuntos/g20-brasil-2024> Acesso em: 12 fev. 2025).

⁸ Texto disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf Acesso em: 12 fev. 2025.

⁹ Informações disponíveis em: [web.facebook.com/photo?fbid=3875714382543974&set=a.421528601295920](https://www.facebook.com/photo?fbid=3875714382543974&set=a.421528601295920) Acesso em: 14 fev. 2025

das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais (ANBIMA), pela Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN), pela Confederação Nacional das Empresas de Seguros Gerais (CENSEG) e pela Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros (BMFBOVESPA), a AEF obteve o status de organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), conforme a Lei nº 9790. A esse respeito, é explicado no artigo publicado na OCDE pelo Brasil que:

A utilização de uma entidade privada vai ao encontro dos objetivos da ENEF, já que permite o levantamento de fundos de entidades privadas interessadas na promoção da educação financeira da população, permitindo também a transferência de recursos públicos para o custeio dos projetos (Brasil, 2013, tradução Banco Central do Brasil, p. 73).

Como OSCIP, a AEF teve “sua colaboração com o setor público favorecida para a consecução de objetivos de natureza social, como educação, enquanto possibilita o controle efetivo dos resultados” (2013, tradução Banco Central do Brasil, p. 73).

Foram produzidos pelo CONEF, nos anos de 2013 e 2014, um conjunto de livros¹⁰ (professor e aluno) para cada ano da Educação Básica (Ensino Fundamental, séries iniciais e finais e Ensino Médio). Os conceitos de Educação Financeira abordados pelos materiais, seguindo as diretrizes da ENEF, foram incorporados em 9 temas: 1) Planejamento financeiro; 2) economia; 3) serviços financeiros; 4) crédito e juros; 5) investimentos; 6) previdência social; 7) seguros; 8) capitalização; e, 9) proteção e defesa do consumidor (2013, tradução Banco Central do Brasil).

Em 2017¹¹, a AEF-Brasil lançou a plataforma digital Vida e Dinheiro¹² com relatórios da ENEF e materiais dos programas de Educação Financeira destinado às escolas, entre eles, livros e cursos de Educação a Distância, desenvolvidos ao longo do período de 2013 a 2015 (Forte, 2021). Segundo a própria AEF,

Durante todo o percurso de desenvolvimento de ações e materiais, a associação [AEF] continuou a articulação para que a educação financeira fizesse parte da BNCC e a vitória chegou em 2018, quando da homologação da Base e da inclusão da educação financeira como tema transversal (Forte, 2021, p. 33).

A Deliberação nº 19 de 16 de maio de 2017, estabeleceu as diretrizes para o Programa Educação Financeira nas Escolas no âmbito da ENEF. O objetivo foi tornar o programa uma política pública apoiada na BNCC (Brasil, 2017b). Na prática:

De forma direta, os conteúdos e habilidades do tema passaram a ser trabalhados em matemática, nas turmas de 5º, 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, com outras possibilidades de trabalho interdisciplinar com as demais áreas de conhecimento. O

¹⁰ Os livros podem ser acessados por meio do link gmw.investidor.gov.br/ ou por meio do link www.edufinanceiranaescola.gov.br/livros

¹¹ Informação disponível em: www.anbima.com.br/pt_br/noticias/aef-lanca-webserie-jovem-sobre-educacao-financeira-e-re-formula-plataforma-digital.htm Acesso em: 14 fev. 2025.

¹² Após a extinção da AEF-Brasil e do CONEF em 2020 (por meio do Decreto nº 9759/2019), o site, que era governamental, não está mais ativo. Atualmente, o site governamental com orientações para Educação Financeira nas escolas é o www.edufinanceiranaescola.gov.br.

trabalho com educação financeira, que antes ocorria por adesão voluntária dos estados e municípios, tornou-se oficial para todos (Forte, 2021, p. 29).

Na primeira versão da BNCC, elaborado durante o governo Dilma (1 de janeiro de 2011 – 31 de agosto de 2016), consumo e educação financeira eram apresentados como tema integrador, definido pelo documento como tema que diz respeito “[...] a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação [...]” (Brasil, 2015, p. 16). No ano seguinte, foi publicada a segunda versão da Base. Nela, Economia, Educação Financeira e sustentabilidade foram apresentados como Tema Especial que, embora tivesse uma nomenclatura diferente, era definido da mesma forma que os temas integradores da versão anterior. O mesmo documento citava pela primeira vez a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), para justificar o tema especial mencionado.

Embora seja tratado como um tema especial (ou tema integrador), a Educação Financeira era vista como um objetivo de aprendizagem matemática já no 5º ano do Ensino Fundamental até o 8º ano, sempre abordando conceitos de porcentagens. No Ensino Médio, se propõe a abordagem envolvendo crescimento exponencial e com problemas que tratam de pagamentos com cartão de crédito, financiamentos, amortizações e a tabela *price*, que é um sistema de amortização para realização de empréstimos (Brasil, 2016).

Em dezembro de 2017, já no governo provisório de Michel Temer (31 de agosto de 2016 – 31 de dezembro de 2018), a terceira e final versão da BNCC foi homologada por meio da portaria nº 1570. A ENEF não foi mais citada nesta última versão, mas a Educação Financeira continuou inserida em todo o Ensino Fundamental e Médio, resumida a porcentagens, juros e orçamento doméstico.

Também no governo de Temer, o Brasil manifestou formalmente o interesse em tornar-se membro pleno da OCDE. No fim do governo provisório ocorre a prisão do então ex-presidente Lula, condenado à época por corrupção passiva e lavagem de dinheiro¹³. Com a crise instaurada no Partido dos Trabalhadores, quem venceu as eleições foi um militar reformado de direita, Jair Messias Bolsonaro. Durante seu único mandato, o Ministério da Educação (MEC) protagonizou diversas polêmicas e trocas de ministros.

Uma das prioridades do governo Bolsonaro foi a inserção do Brasil como país membro da OCDE. Nos primeiros meses do seu mandato, o então presidente fez um acordo com os EUA, renunciando ao tratamento diferenciado na Organização Mundial do Comércio (OMC) em troca do apoio de Trump, à época presidente dos EUA, na entrada do Brasil na OCDE (Cruz; Klava; Calzolari, 2020). Trump declarou publicamente que apoiava Bolsonaro e a entrada do Brasil na OCDE (Cruz; Klava; Calzolari, 2020). Foi no último ano do seu governo que Bolsonaro recebeu uma carta-convite do secretário-geral da OCDE, para o Brasil iniciar

¹³ Disponível em <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2019/02/06/lula-e-condenado-em-acao-da-lava-jato-sobre-sitio-de-atibaia.ghtml> Acesso em 14 fev. 2025.

seu ingresso no órgão internacional (Sant’Ana, 2022). Este processo já decorre há anos e não tem data definida para terminar, pois trata de uma rigorosa avaliação que consiste no cumprimento de diversos requisitos impostos pela organização para o Brasil (Redação, 2023)¹⁴.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Goodson (1997), uma história do currículo deve evitar a tentadora armadilha de olhar para o processo de construção e organização do conhecimento escolar como processo natural e inocente, mediante o qual acadêmicos, cientistas e educadores determinariam, de forma lógica e irrefutável, o que crianças, jovens e adultos deveriam saber. É importante descortinar os bastidores de confecção curricular, a fim de mostrar as opções e os interesses subjacentes aos atores das deliberações legais. De fato, o aparecimento do termo Educação Financeira no currículo de ensino brasileiro se justifica mais em virtude do jogo político de tentativa de ingresso do país na OCDE como membro permanente e menos por uma convicção educacional da parte de professores e educadores.

O que é, afinal, Educação Financeira? O termo, como empregado pela BNCC, assume as feições de ensino e aprendizagem, reduzindo-se à aquisição de habilidades e competências: o aluno aprenderá algo que, antes, não sabia, mas, agora, passará a saber. Não há espaço para formação, segundo essa compreensão assimilada pela BNCC.

Se a composição dos termos Educação Financeira é vaga em virtude do caráter limitado do termo educação, que se reduziu ao signo da aprendizagem, a acepção que se faz da palavra *financeiro* também esbarra nos limites da compreensão da economia como somente a capitalista que vive sob o lastro dos bancos. Não há espaço para a economia solidária, que insere o povo como ator, como agente, como produtor de riqueza, conforme mostra o documentário Palmas¹⁵, e não como refém de um sistema que atribui crédito seguindo a lógica dos bens materiais.

Paulo Freire, ao problematizar a leitura instrumental, citava um exemplo típico das cartilhas de alfabetização que vem muito bem a calhar para nosso fim, neste artigo, de problematizar a Educação Financeira: “não basta saber ler mecanicamente que Eva viu a uva. É preciso conhecer a posição social de Eva, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Gadotti, 2003, p. 255).

¹⁴ REDAÇÃO. O que é a OCDE? Veja perguntas e respostas sobre a organização chamada de ‘clube dos países ricos’. **Estadão**, 14 dez. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/economia/ocde-brasil-significado-o-que-e-entenda-membros-clube-paises-ricos-nprei/#:~:text=S%C3%A3o%20eles%3A%20Alemanha%2C%20Austr%C3%A1lia%2C,%2C%20Nova%20Zel%C3%A2ndia%2C%20Pa%C3%ADses%20Baixos%2C> Acesso em: 09 jul. 2024.

¹⁵ Acesso gratuito pelo Youtube, via link: <https://www.youtube.com/watch?v=vxuMhwuRaFU>, acessado no dia 31/03/2025, às 14:00.

REFERÊNCIAS

- Barros, J. D. (2005). *A história social: Seus significados e seus caminhos*. LPH – Revista de História, (15).
- Borba, M. de C., Silva, R. S., & Gadanidis, G. (2014). *Fases das tecnologias digitais em educação matemática: Sala de aula e internet em movimento*. Autêntica.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (1990). *Decreto nº 99.570, de 9 de outubro de 1990*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (1993). *Plano decenal de educação para todos 1993–2003*. MEC.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (1998a). Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. MEC/SEF.
- Brasil. (1998b). Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. MEC/SEF.
- Brasil. (1998c). Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais*. MEC/SEF.
- Brasil. (1998d). *Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2000). Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino médio – Parte III: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. MEC.
- Brasil. (2001). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2006). *Decreto nº 5.685, de 25 de janeiro de 2006*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2007). Ministério da Previdência Social. Secretaria de Previdência Complementar. *Deliberação nº 3, de 31 de maio de 2007*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2010). *Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2013). Brazil: Implementing the national strategy. In OECD et al., *Advancing national strategies for financial education*. https://www.oecd.org/finance/financial-education/G20_OECD_NSFinancialEducation.pdf
- Brasil. (2015). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Brasil. (2016). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Brasil. (2017a). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC.
- Brasil. (2017b). Comitê Nacional de Educação Financeira. *Deliberação nº 19, de 16 de maio de*

2017. Diário Oficial da União.

Brasil. (2018). Comitê Nacional de Educação Financeira. *Programa Educação Financeira nas Escolas*. Diário Oficial da União.

Brasil. (2020). *Decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020*. Diário Oficial da União.

Cotrim, G. (2005). *História global: Brasil e geral* (8. ed.). Saraiva.

Cruz, V., Klava, N., & Calzolari, I. (2020, janeiro 14). EUA querem que Brasil integre OCDE, diz embaixada. *G1*. <https://g1.globo.com/politica/blog/valdo-cruz/post/2020/01/14/eua-querem-que-brasil-integre-ocde-diz-embaixada.ghtml>

Deconto, D., Cavalcanti, C., & Ostermann, F. (2016). Incoerências e contradições de políticas públicas para a formação docente no cenário atual. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 33(1), 194–222. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2016v33n1p194>

Forte, C. (Org.). (2021). *Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF): Em busca de um Brasil melhor*. Riemma.

Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber* (L. F. B. Neves, Trad.). Forense Universitária.

Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, 24(82), 93–130. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

Gadotti, M. (2003). *História das ideias pedagógicas* (8. ed.). Ática.

Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história* (F. Carotti, Trad.). Companhia das Letras.

Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Educa.

Halfeld, M. (2010). *Investimentos: Como administrar melhor o seu dinheiro*. Fundamento.

IBGE. (2022, dezembro 3). *Síntese de Indicadores Sociais: Mesmo com benefícios emergenciais, 1 em cada 4 brasileiros vivia em situação de pobreza em 2020*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/...>

Löwy, M. (2023). *Marx, esse desconhecido* (F. M. Querido, Trad.). Boitempo.

OCDE. (2005). *Increasing financial literacy: Analysis of issues and policies*. <https://doi.org/10.1787/9789264012578-en>

Sant'Ana, J. (2022, janeiro 25). OCDE faz convite oficial para que Brasil negocie entrada na entidade. *G1*. <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/01/25/ocde-faz-convite-oficial-para-que-brasil-negocie-entrada-na-entidade.ghtml>

Serasa. (2024, outubro). *Mapa da inadimplência e renegociação de dívidas*. <https://www.serasa.com.br/limpa-nome-online/blog/mapa-da-inadimplencia-e-renogociacao-de-dividas-no-brasil/>

Silva, A. M. da, & Powell, A. B. (2013). Um programa de educação financeira para a matemática escolar da educação básica. In *Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática*. https://www.sbemrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/2675_2166_ID.pdf

Souza, C. (1996, fevereiro 25). A classe emergente do real. *Jornal do Brasil*, p. 3.

Apéndice – Información sobre el artículo

Historico editorial

Submetido: 12 de Junio de 2025.

Aprobado: 10 de Diciembre de 2025.

Publicado: 18 de Enero de 2026.

Como Citar — APA

Oliveira, A. G., & Alves, J. M. S. (2026). Mercantilizando a Educação Financeira: uma perspectiva histórica dos documentos oficiais. *PARADIGMA*, XLVII(Edición Temática 1), e2026002. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2026002.id1773>.

Como Citar — ABNT

OLIVEIRA, Adriel Gonçalves; ALVES, Juliana Maria Schivani. Mercantilizando a Educação Financeira: uma perspectiva histórica dos documentos oficiais. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLVII, Edición Temática 1, e2026002, Ene./Jun., 2026. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2026.e2026002.id1773>.

Conflicto de intereses

Nada que declarar.

Declaración de disponibilidad de datos

Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.

Derechos autorales

Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a revista **Paradigma** los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista **Paradigma** tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativas en este artículo.

Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

Editor en Jefe

Fredy E. González

Editoras Convidados

Liliane Gutierrez

Adriana de Bortoli

Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista **Paradigma** obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2017-2020)**.

