



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERRITÓRIO, AMBIENTE E SOCIEDADE

DEYSE QUEIRÓS SANTOS

LETRAMENTO FINANCEIRO EM CONTEXTOS RURAIS E URBANOS: UM ESTUDO COM JOVENS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Salvador 2025

DEYSE QUEIRÓS SANTOS

**LETRAMENTO FINANCEIRO EM CONTEXTOS RURAIS E URBANOS: UM
ESTUDO COM JOVENS DA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Território Ambiente e Sociedade, da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para obtenção do grau de doutora em Território Ambiente e Sociedade.

Orientador: Prof.º Dra. Laila Nazem Mourad

Linha 1: Sociedade, Política, História e Cultura em Dinâmicas Territoriais e Ambientais.

Salvador 2025

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica. UCSal. Biblioteca Dom Geraldo Majella Agnelo

S237 Santos, Deyse Queirós

Letramento financeiro em contextos rurais e urbanos: um estudo com jovens da 3ª série do ensino médio / Deyse Queirós Santos. – Salvador, 2025.

202 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Território, Ambiente e Sociedade. Linha de Pesquisa: Sociedade, Política, História e Cultura em Dinâmicas Territoriais e Ambientais.

Orientadora: Profa. Dra. Laila Nazem Mourad.

1. Letramento Financeiro 2. Educação Crítica 3. Ensino Médio
4. Transformação Social 5. Desenvolvimento Local I. Mourad, Laila Nazem – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 37.014.54

TERMO DE APROVAÇÃO

DEYSE QUEIROS SANTOS

“LETRAMENTO FINANCEIRO EM CONTEXTOS RURAIS E URBANOS: UM ESTUDO COM JOVENS DA 3º SÉRIE DO ENSINO MÉDIO”.

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutora em Território, Ambiente e Sociedade.


Salvador, 26 de maio de 2025.

Banca avaliadora



Dr^a Laila Nazem Mourad

Orientadora-Universidade Católica do Salvador-UCSAL

Documento assinado digitalmente:
 **CARLA LIANE NASCIMENTO DOS SANTOS**
Data: 26/05/2025 19:05:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

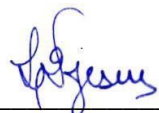
Dr^a Carla Liane Nascimento dos Santos

Avaliadora externa-Universidade do Estado da Bahia-UNEB



Dr. Edênio Vieira Faria

Avaliador Externo- Instituto Federal Baiano-IFBAIANO



Dr^a Liliene Vasconcelos

Avaliadora interna-Universidade Católica do Salvador-UCSAL



Dr^a Maria Goreth e Silva Nery

Avaliadora externa- Universidade do Estado da Bahia-UNEB

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese de doutorado é fruto do apoio, incentivo e contribuições inestimáveis de inúmeras pessoas, às quais sou profundamente grata.

Expresso minha sincera gratidão à minha orientadora, Laila Mourad, cuja orientação, rigor acadêmico e apoio constante foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Sua paciência e generosidade intelectual deixaram marcas indelévels em minha trajetória acadêmica.

Agradeço à minha família, fonte inesgotável de amor e inspiração, que me acompanhou com paciência e entusiasmo ao longo desta jornada. Ao meu marido, Emerson Alves dos Santos, por seu apoio incondicional; aos meus filhos, Júlio Victor Queirós Santos, Clarissa Queirós dos Santos e Felipe Gabriel Queirós dos Santos, por me motivarem a buscar sempre o melhor; aos meus pais, Maria Renilda Queirós Santos e Nicomédeo Santos, cuja confiança e carinho foram essenciais; à minha sogra, Luciene Alves dos Santos, por sua constante dedicação; às minhas irmãs, Denise Queirós Santos, Daniela Queirós Santos e Danúbia Queirós Santos, pelo apoio e incentivo; às minhas netas, Julia e Isis, e à minha nora, Simone, por encherem minha vida de alegria e significado.

Aos meus amigos e colegas, em especial à amiga Terezinha Camargo, Eliana Assis, Caio Coêlho Dourado, Maurício, Ronei Rocha e aos amigos Lilian Cardozo Sales e Carlos Sales, agradeço pela camaradagem, pelas trocas enriquecedoras e pelo suporte em momentos de desafios. Cada um contribuiu de maneira única para a realização deste sonho.

Agradeço igualmente a todos os professores e profissionais que, direta ou indiretamente, contribuíram para meu crescimento pessoal e acadêmico. Suas lições, críticas construtivas e exemplos de dedicação foram pilares fundamentais nesta caminhada.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória, deixo meu sincero e profundo muito obrigada.

Ao Nosso Senhor Bom Jesus da Lapa, e a todos os orixás e entidades que me acompanham!

Muito obrigada!

Dedico esta tese à minha família, que sempre acreditou em mim e foi fonte inesgotável de amor e inspiração – especialmente a Emerson, Júlio, Felipe, Clarissa, Simone, Júlia e Isis, cujas presenças tornam os meus dias mais luminosos e me impulsionam a buscar sempre o melhor.

A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo."
Carlos Rodrigues Brandão, Minha Casa o Mundo (2008, p. 164).

LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

BC	Banco Central
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual da Educação
CEIJMA	Conferência Estadual Infante Juvenil Pelo Meio Ambiente
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEA/BA	Comissão Interinstitucional de Educação da Bahia
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENEF	Estratégia Nacional do Ensino Médio
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IDEB	Índices de Desenvolvimento para a Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
LF	Letramento Financeiro
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
ONU	Organização das Nações Unidas
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PFL	Partido da Frente Liberal
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNC	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTDS	Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Velho Chico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEC-BA	Secretaria da Educação da Bahia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma Vinculação do Documento Curricular Referencial da Bahia aos órgãos Educacionais	38
Figura 2 - Tela do <i>Software</i> MAXQDA demonstrando a organização do projeto "Letramento Financeiro"	42
Figura 3 - Organização do código temático Educação Financeira e seus subcódigos.....	43
Figura 4 - Fluxograma da Análise Documental	47
Figura 5 - Levantamento dos artigos científicos a partir da base de dados <i>Web of Science</i> , entre os anos de 2003 e 2023	51
Figura 6 - Série histórica da implementação da Estratégia Nacional de Educação Financeira	63
Figura 7 - Vista panorâmica da Praça Largo da Esplanada em Bom Jesus da Lapa-BA	71
Figura 8 - Nuvem de palavras geradas a partir das entrevistas com 12 participantes do corpo pedagógicos das 6 instituições de ensino médio obre Avaliação de Aprendizagem nas escolas públicas e particulares.	85
Figura 9 - Nuvens de palavras formada a partir da decodificação das entrevistas a Equipe Pedagógica sobre a estratégias para a integração da educação financeira nas escolas públicas e privadas de Bom Jesus da Lapa-Ba	87
Figura 10 - Códigos mais frequentes na análise do Plano de implementação da educação financeiras da escolas públicas e particulares.....	89
Figura 11 - Nuvem de palavras decodificadas sobre as estratégias utilizadas para o ensino do itinerário de educação financeira com as equipes pedagógicas das escolas particulares e públicas.	91
Figura 12: Nuvem de palavras criadas após análise as expectativas das equipes pedagógicas sobre aplicação letramento financeiro junto aos alunos.	92
Figura 13: Nuvem de palavras a partir das entrevistas com equipe técnico pedagógica sobre avaliação de aprendizagens do itinerário formativo de educação financeira.	95
Figura 14: Modelo de Coocorrência dos códigos entre escolas privadas e públicas em Bom Jesus da Lapa-Ba.	97

Figura 15: A análise das Correlação de <i>Spermann</i> apresentadas no estudo sobre a implementação da educação financeira nas escolas Particulares	98
Figura 16: A análise das Correlação de <i>Spermann</i> apresentadas no estudo sobre a implementação da educação financeira nas escolas Públicas	98
Figura 17: Análise dos questionários aplicados junto aos estudantes da 3ª série do ensino médio da cidade de Bom Jesus da Lapa BA.	104
Figura 18 - Nuvem de palavras geradas a partir do questionário discursivo aplicado junto aos estudantes da rede particular e pública de ensino médio na cidade de Bom Jesus da Lapa-BA sobre a importância da educação financeira	106
Figura 19 - Nuvem de palavras geradas a partir da aplicação de questionário discursivo para os alunos da rede particular e pública sobre aplicação prática da Educação financeira e do Letramento Financeiro	108
Figura 20 - Marco histórico da Pedagogia da Alternância	121
Figura 21 - Pilares da Pedagogia da Alternância	123
Figura 22 - Instrumentos Pedagógicos da Alternância	124
Figura 23 - Organizador Curricular do Itinerário Formativo Multidisciplinar da Educação do Campo – 3ª série	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema das etapas da pesquisa metodológica(Mudar o quadro para estudo de campo: foi pesquisa bibliográfica, estudo de campo e pesquisa documental as análises qualitativas, documental e de conteúdo)	32
Quadro 2 - Escolas do município de Bom Jesus da Lapa-BA que ofertam a modalidade Ensino Médio	37
Quadro 3 - Tabela de códigos utilizados para codificação das entrevistas realizadas com os membros das equipes pedagógicas das escolas públicas e particulares do município de Bom Jesus da Lapa-BA	43
Quadro 4 - Tabela de códigos utilizados para codificação dos questionários realizados com os alunos das escolas públicas e particulares do município de Bom Jesus da Lapa-BA	44
Quadro 5 - Principais temas abordados nos artigos científicos relacionados com educação financeira e letramento financeiros, na base de dados <i>Web of Science</i> , entre os anos de 2003 e 2023	51
Quadro 6 - Descrição das romarias da cidade de Bom Jesus da Lapa-Ba e suas características	73
Quadro 7 - Códigos mais utilizados durante a e entrevista com os 12 participantes do corpo pedagógico das escolas de ensino médio de Bom Jesus da Lapa-BA.	82

Quadro 8 - Os 27 Territórios de Identidade da Bahia e os Núcleos Regionais de Educação conforme a estrutura utilizada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA)	113
Quadro 9 - Dimensões e Categorias da Escola Família Agrícola em Meio Ambiente	147
Quadro 10 - Categorias e Dimensões da Estrutura Curricular da EFA-RS	152
Quadro 11 - Categorias de Análise e dimensões da EFASF	154
Quadro 12 - Estrutura Curricular do Curso de Agropecuária	156
Quadro 13 - Dimensões e Categorias da EFAR (Brotas de Macaúbas)	159
Quadro 14 - Dimensões e Categorias da EFAR	160
Quadro 15 - Dimensões e Categorias do Projeto Político Pedagógico da ETFAB (Riacho de Santana).	164
Quadro 16 - Competências, Categorias e Habilidades da – ETFAB	167
Quadros 17 Categorias e as práticas contextualizadas identificadas a partir da análise dos documentos referentes às 4 EFAs	169

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização espacial das escolas que ofertam o Ensino Médio Regular na cidade de Bom Jesus da Lapa-BA	36
Mapa 2 - Escolas Família Agrícolas do Território de Identidade Velho Chico.	131

SANTOS, D.Q. **Letramento Financeiro em Contextos Rurais e Urbanos: um estudo com Jovens da 3ª série do Ensino Médio** 202 fl. Programa de Pós-graduação em Território, Ambiente e Sociedade-PPGTAS. Universidade Católica do Salvador-UCSAL.2024, Salvador-BA.

RESUMO

A construção de uma sociedade mais justa e igualitária depende do papel da educação na formação de indivíduos críticos e autônomos, capazes de transformar suas realidades. Nesse contexto, o letramento financeiro surge como uma ferramenta essencial para a emancipação social, indo além da mera transmissão de conteúdos técnicos para se constituir como um direito fundamental. Este estudo teve como objetivo analisar como a implementação do letramento financeiro entre alunos da 3ª série do Ensino Médio de Bom Jesus da Lapa-BA e das Escolas Família Agrícola (EFAs) do Território Velho Chico, à luz das novas diretrizes curriculares, se relaciona com as especificidades socioeconômicas e culturais da região, e de que forma pode contribuir para a justiça social e o desenvolvimento local. A pesquisa fundamenta-se na Teoria do Reconhecimento Social e nas práticas associativas solidárias, compreendendo o letramento financeiro como um direito social e uma ferramenta de transformação econômica e cultural. O estudo utilizou uma abordagem metodológica mista (qualitativa e quantitativa), com base em três tipos de pesquisa: bibliográfica, documental e de campo. A etapa de campo foi realizada em seis colégios públicos e privados da cidade de Bom Jesus da Lapa-BA, envolvendo 91 estudantes da 3ª série do Ensino Médio e entrevistas com suas equipes pedagógicas. Além disso, foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e os Planos de Ensino das EFAs, compondo a dimensão documental da investigação. A análise dos dados foi conduzida com o uso do software MAXQDA, por meio de procedimentos de análise qualitativa e documental. Os resultados indicam que o letramento financeiro é abordado de forma desigual nas EFAs, com pouca integração interdisciplinar e limitada incorporação de tecnologias, o que compromete seu potencial emancipador. A formação docente mostrou-se um fator decisivo, sendo deficitária nas escolas públicas e muitas vezes instrumentalizada nas escolas privadas. Estudos internacionais analisados reforçam a importância de metodologias ativas, centradas no estudante e adaptadas aos contextos socioculturais. Conclui-se que práticas pedagógicas transformadoras, quando bem articuladas às realidades locais, promovem autonomia, cidadania e desenvolvimento sustentável. Reconhecer as EFAs como agentes estratégicos de transformação social é essencial para fortalecer uma educação crítica e comprometida com a justiça social na região do Velho Chico.

Palavras-chave: letramento financeiro; educação crítica; ensino médio; transformação social, desenvolvimento local.

SANTOS, D.Q. **Financial Literacy in Rural and Urban Contexts: a Study With 3rd-year High School Students.** 202 pages. Graduate Program in Territory, Environment, and Society PPGTAS. Catholic University of Salvador – UCSAL. 2024, Salvador-BA, Brazil.

ABSTRACT

The construction of a fairer and more equitable society depends on the role of education in shaping critical and autonomous individuals capable of transforming their realities. In this context, financial literacy emerges as an essential tool for social emancipation, going beyond the mere transmission of technical content to be recognized as a fundamental right. This study aimed to analyze how the implementation of financial literacy among third-year high school students in Bom Jesus da Lapa-BA and in the *Escolas Família Agrícola* (EFAs) of the Velho Chico Territory, in light of new curricular guidelines, relates to the region's socioeconomic and cultural specificities and contributes to social justice and local development. The research is based on the Theory of Social Recognition and solidarity-based associative practices, considering financial literacy as both a social right and a tool for economic and cultural transformation. Methodologically, the study employed a mixed approach (qualitative and quantitative), using bibliographic, documentary, and field research. The fieldwork involved six public and private schools in Bom Jesus da Lapa, engaging 91 third-year students and interviews with pedagogical teams. Political-Pedagogical Projects (PPPs) and Teaching Plans from EFAs were also analyzed as part of the documentary phase. Data were processed using the MAXQDA software through qualitative and documentary analysis. The results indicate that financial literacy is approached unevenly across EFAs, with limited interdisciplinary integration and scarce use of technology, reducing its emancipatory potential. Teacher training was a key factor, with deficiencies in public schools and a technical, results-driven focus in private ones. The study concluded that transformative pedagogical practices, when aligned with local realities, can promote autonomy, citizenship, and sustainable development. Recognizing EFAs as strategic agents of social transformation is essential for strengthening a critical and socially engaged education in the Velho Chico region.

Keywords: financial literacy; critical education; high school; social transformation; local development.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	35
1 INTRODUÇÃO	19
1.2 Estruturação da pesquisa	24
2. PERCURSO METODOLÓGICO	26
2.1 Caracterização do estudo	30
2.2 Desenho metodológico	31
2.2.1 Primeira etapa: revisão da literatura	32
2.2.2 Segunda etapa: Pesquisa de Campo.....	34
2.2.3 Terceira etapa: Análise e pesquisa documental	45
3 EDUCAÇÃO E LETRAMENTO FINANCEIRO: UMA REVISÃO DA LITERATURA E DAS ABORDAGENS	48
3.1 Educação Financeira e Letramento Financeiro	48
3.2 Mapeamento da Educação Financeira: uma revisão da literatura sobre conceitos e aplicações.....	50
3.3 Da Regulação Global ao Contexto Local: A OCDE e os Caminhos da Educação Financeira no Brasil	59
3.4 O papel da Educação Financeira no Novo Ensino Médio	64
4 LETRAMENTO FINANCEIRO NA VISÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE BOM JESUS DA LAPA-BA	71
4.1 Bom Jesus da Lapa - uma cidade feita de pedra e luz	71
4.2 Estudo de Campo	81
4.2.1 Análise das Entrevistas com a Equipe Pedagógica das Escolas de Ensino Médio de Bom Jesus da Lapa	82
4.3 Análise dos Questionários aplicados junto aos Estudantes da escolas de ensino médio públicas e particulares da cidade de Bom Jesus da Lapa	103
5 LETRAMENTO FINANCEIRO NO CAMPO: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO ALTERNATIVAS NO TERRITÓRIO VELHO CHICO	111
5.1 Os Território de Identidade da Bahia: sua formação e especificidades	111
5.2 A Educação do Campo e Educação Rural: a relevância da Pedagogia da Alternância para as escolas do campo	116
5.3 A Pedagogia da Alternância	120
5.4 As Escolas Família Agrícola: Avanços e Desafios na Educação do Campo	127
5.5 Escola Família Agrícola Associação Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana (ABEPARS)	132

5.5.1 A Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia	133
5.5.2 Escola Família Agrícola de Brotas de Macaúbas	134
5.5.3 Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão do São Francisco	136
5.5.4 O Currículo como Ato Político nas Escolas do Campo	137
5.6 Economia Solidária e Finanças Solidárias como Instrumento de Transformação Social.	140
5.6.1 As Experiências de Finanças Solidárias	142
5.6.2 Pesquisa e Análise Documental	146
5.7 Escola Família Agrícola Meio Ambiente: Escola Família Agrícola Associação Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana	146
5.7.1 Estrutura Curricular da Escola Família Agrícola de Riacho de Santana	148
5.7.2 Análise do Plano de Ensino	150
5.8 Análise Documental da EFASF - Escola Família Agrícola do Sertão	153
5.9 Análise Documental do Plano de Ensino da EFASF	156
5.10 Escola Família Agrícola Regional de Brotas de Macaúbas	158
5.10.1 Análise do Plano de Ensino da EFAR	160
5.11 Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia	163
5.11.1 Análise do Plano de Ensino da ETFAB	166
5.12 Análise Comparativa entre as Escolas Família Agrícola do Território Velho Chico: EFAR, EFASF, ABEPARS e ETFAB	168
5.12.1 Análise e Comparação dos PPPs e Planos de Ensino	170
6. A GUIA DAS CONSIDERAÇÕES	174
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICES
ANEXOS

APRESENTAÇÃO

Escrever este memorial acadêmico me proporcionou a oportunidade de revisitar minha trajetória pessoal e profissional, refletindo sobre os marcos que moldaram minha identidade acadêmica e minhas escolhas de pesquisa. Neste relato, destaco os eventos mais significativos que contribuíram diretamente para minha formação e motivação no desenvolvimento da tese de doutorado.

Minha jornada educacional teve início em Ipiaú-BA, na Escola Celestina Bittencourt. Durante a infância, devido a questões de saúde, passei um período em São Paulo, retornando à Bahia em 1984, onde concluí o ensino médio no Colégio Central da Bahia. Inicialmente, meu interesse profissional estava voltado para a área da saúde, o que me levou a ingressar no curso de Patologia Clínica. No entanto, ao longo do tempo, redirecionei minha trajetória para o setor varejista, onde iniciei minha experiência como empreendedora.

Em 2005, fundei a loja ÉWÁ, especializada em roupas e acessórios afro-indianos, experiência que despertou meu interesse pela gestão e estratégias empresariais. Esse envolvimento culminou na decisão de cursar Administração, permitindo-me aplicar os conhecimentos acadêmicos ao meu empreendimento. Minha monografia, intitulada “*A Influência dos Orixás no Comércio Varejista de Moda em Salvador*”, refletiu minha busca por integrar aspectos culturais e empresariais.

Após encerrar as atividades comerciais, direcionei minha carreira para a docência e a qualificação acadêmica. Concluí uma especialização em Gestão de Varejo e um MBA em Marketing, o que ampliou minhas possibilidades profissionais. A partir de 2011, comecei a lecionar em instituições como a Faculdade Zacarias Góes (FAZAG) e o Instituto Federal da Bahia (IFBA), consolidando minha vocação para a educação.

Em 2016, ao me mudar para Bom Jesus da Lapa, fui convidada a lecionar Matemática e Educação Financeira na rede de educação básica, experiência que marcou um ponto de inflexão em minha trajetória acadêmica. O contato direto com estudantes e a realidade educacional local me motivaram a ingressar no Mestrado em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Minha dissertação Educação Financeira de Jovens e Adultos: Uma Proposta de Intervenção a Partir da Base Nacional Comum Curricular aprofundou minha compreensão sobre o impacto dessa temática na formação dos estudantes jovens adultos e idosos.

A minha trajetória no Programa de Pós-Graduação em Território, Ambiente e Sociedade

(PPGTAS) da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) ampliou significativamente minha compreensão sobre planejamento urbano e territorial, agregando novas perspectivas à minha pesquisa. Durante o doutorado, aprofundei-me no uso de geotecnologias e no desenvolvimento de estratégias voltadas à construção de territórios sustentáveis, integrando conhecimento acadêmico e práticas voltadas à justiça socioeconômica.

Essas experiências culminaram na formulação da minha tese, intitulada "Letramento Financeiro em Contextos rurais e Urbanos: Um Estudo com Jovens da 3ª série do Ensino Médio. A pesquisa investiga a inserção do letramento financeiro no Ensino Médio, comparando sua abordagem em escolas tradicionais de Bom Jesus da Lapa e nas Escolas Família Agrícola (EFAs) do Território Velho Chico. Ancorada na interseção entre território, ambiente e sociedade, a investigação busca soluções que promovam equidade, desenvolvimento humano e transformação social em comunidades historicamente marginalizadas.

Cada etapa dessa trajetória acadêmica reafirmou minha convicção sobre o papel da educação como ferramenta de emancipação e fortalecimento da cidadania. Mais do que um percurso acadêmico, esse processo consolidou meu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, crítica e consciente de seu próprio potencial transformador

Ao longo dessa trajetória, cada etapa consolidou minha convicção sobre a importância da educação como ferramenta de emancipação e reafirmou meu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e consciente.

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma sociedade está intrinsecamente ligada à escola, espaço em que se compartilham saberes, valores e visões de mundo. Nesse ambiente educativo, educandos e educadores são continuamente moldados pela convivência com a diversidade, em um processo de socialização que contribui para uma sociedade mais justa e igualitária. A efetiva inclusão social e econômica de todas as pessoas é fundamental para o exercício da cidadania e para a formação de sujeitos críticos e letrados.

Nesse cenário, surge a questão fundamental: o que significa ser letrado? Olson e Astigon (1990) afirmam que o letramento é um fator central na transformação conceitual e cultural do indivíduo. Esse conceito está diretamente ligado à apropriação do conhecimento que compõe a chamada cultura letrada, ou seja, um conjunto de práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita e a interpretação crítica. Dessa forma, o letramento possibilita a participação ativa dos sujeitos na sociedade, permitindo-lhes interagir de maneira mais autônoma e consciente com diferentes contextos comunicativos.

O objeto de estudo desta tese é o letramento financeiro, adotando-se a definição de letramento proposta por Coutinho e Campos (2018, p. 144-145), os autores afirmam que

“letramento é a tradução do termo em inglês *literacy* e entendemos que, em sua origem, ele se refere ao aprendizado de uma língua. Contudo, é necessário pontuar que o letramento não é o mesmo que alfabetização – o letramento contém a alfabetização, mas vai além, tratando do que se costuma chamar de alfabetização funcional.” Nessa perspectiva, o letramento financeiro, a partir de uma vertente transformativa, contribui para uma educação crítica (Coutinho e Campos, 2018).

Embora os documentos oficiais utilizem o termo “educação financeira”, este estudo adota a concepção de “letramento financeiro”, compreendido como a capacidade de interpretar, criticar e aplicar conhecimentos financeiros no cotidiano, promovendo uma relação mais consciente com o dinheiro (Lusardi e Mitchell, 2014; Kistemann, Coutinho e Figueiredo, 2020).

Enquanto a educação financeira tende a focar na transmissão de conteúdos econômicos e práticas de consumo, o letramento financeiro, com base crítica, enfatiza a autonomia, reflexão e transformação da relação com o dinheiro.

Nesse contexto, destaca-se o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e sua relação com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP) e o Ministério da Educação (MEC) na promoção do letramento financeiro na educação brasileira. O INEP, uma autarquia federal vinculada ao MEC, tem a missão de "subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade" (Brasil, 2022, s.p.).

Entre as atribuições do INEP, destaca-se a coordenação da participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), abrangendo desde a tradução e aplicação dos instrumentos até a análise e divulgação dos dados obtidos. Os resultados dessa avaliação internacional fornecem subsídios valiosos sobre o desempenho dos estudantes brasileiros e os fatores associados ao seu aprendizado, possibilitando comparações com outros países e orientando a formulação de políticas educacionais mais eficazes (Brasil, 2020, s.p.).

O letramento financeiro foi incorporado ao PISA nas edições de 2012, 2015, 2018 e 2022. A aplicação de 2012 representou um marco histórico, por ter sido "o primeiro estudo internacional de larga escala a avaliar o letramento financeiro de jovens" (Brasil, 2020, p. 6), gerando evidências sobre o envolvimento dos estudantes com situações do cotidiano que envolvem decisões financeiras. Entretanto, os resultados das edições subsequentes revelam que a maioria dos alunos brasileiros apresenta dificuldades na resolução de problemas financeiros elementares, indicando deficiências na abordagem educacional do tema no país.

Com base nesse cenário, este estudo investigou a implementação do letramento financeiro no 3º ano do ensino médio em escolas de Bom Jesus da Lapa e nas Escolas Familiares Rurais (EFAs) do Território do Velho Chico, na Bahia. A análise considerou os marcos normativos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Novo Ensino Médio (NEM) e da Política Nacional do Ensino Médio (PNEM) (Brasil, 2017, 2018, 2024), com o objetivo de compreender como esses documentos orientam a inserção do letramento financeiro no currículo e influenciam a formação crítica e autônoma dos estudantes.

A pesquisa analisou, sob uma perspectiva crítica, como a abordagem teórica desses documentos se relaciona com a prática vivenciada pelos estudantes da cidade e como as EFAs, com sua proposta pedagógica diferenciada, adaptam-se às novas exigências curriculares para promover uma formação financeira adequada às particularidades e necessidades do campo.

Nesse contexto, destaca-se a diretriz da BNCC que propõe a transversalidade da educação financeira nos currículos escolares, reconhecendo a importância de formar cidadãos financeiramente alfabetizados, aptos a tomar decisões conscientes e a participar ativamente da economia (Brasil, 2017).

Todavia, sua implementação nas instituições de ensino enfrenta desafios, pois muitas iniciativas priorizam o controle individual e o consumo responsável sem problematizar as estruturas econômicas e sociais que moldam os comportamentos financeiros, como a desigualdade de renda e o acesso restrito a serviços bancários (Mazzi, Hartmann, Pessoa, 2024).

Essa abordagem, frequentemente alinhada a uma lógica neoliberal, pode limitar o desenvolvimento de uma compreensão crítica das finanças, essencial para que os sujeitos adquiram autonomia e capacidade de transformação de suas realidades (Alves; Karwoski, 2024). Mandell e Klein (2009) reforçam essa perspectiva ao argumentar que programas de educação financeira centrados apenas em comportamentos individuais têm eficácia limitada, uma vez que decisões financeiras são influenciadas por políticas macroeconômicas e contextos sociais.

Diante disso, torna-se fundamental promover propostas educacionais que articulem o letramento financeiro a práticas coletivas, contextualizadas e socialmente críticas, fortalecendo a autonomia dos estudantes e ampliando as possibilidades de transformação de suas comunidades.

As Escolas Familiares Rurais¹ (EFAs) destacam-se por sua proposta pedagógica voltada à coletividade e à sustentabilidade, promovendo práticas como cooperativismo, associativismo e produção de alimentos para a comunidade. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um instrumento de libertação e construção coletiva do conhecimento, princípio que encontra respaldo na prática das EFAs. Diferentemente do individualismo exacerbado da sociedade contemporânea, a abordagem das EFAs favorece o desenvolvimento da consciência crítica e do senso de comunidade, cooperação e respeito mútuo (Marinho-Araújo e Rabelo, 2015).

Dessa forma, as EFAs vão além da formação acadêmica ao estimular a autonomia e a identidade coletiva dos estudantes, criando um ambiente educacional que valoriza a cooperação e o respeito às tradições locais, contribuindo para o fortalecimento das comunidades rurais, uma vez que ao integrar saberes tradicionais e incentivar práticas sustentáveis.

As EFAs promovem a organização comunitária, a segurança alimentar e o desenvolvimento socioeconômico dos territórios, fortalecendo comunidades rurais ao valorizar saberes tradicionais e estimular a organização comunitária, promovendo autonomia e segurança

¹ A Escola Família Agrícola (EFA) é um modelo educativo diferenciado de ensino rural básico, desenvolvido no Brasil a partir de uma iniciativa francesa. Sua singularidade reside na aplicação da Pedagogia da Alternância, um método que articula teoria e prática, promovendo a valorização do *modus vivendi* camponês e da agricultura familiar. Esse modelo busca oferecer uma formação integral aos estudantes da zona rural, harmonizando as demandas específicas da vida no campo com as exigências do ensino e da profissionalização (Santos, 2008, p. 16).

alimentar. A produção sustentável, a comercialização solidária e a gestão responsável dos recursos naturais contribuem para o desenvolvimento local e a preservação ambiental. A participação ativa dos estudantes e suas famílias na gestão escolar também fortalece o protagonismo juvenil, incentivando a permanência no campo e o compromisso com o desenvolvimento local.

Do ponto de vista teórico-metodológico, este estudo insere-se no campo da teoria social contemporânea, dialogando com a categoria do reconhecimento social a partir de autores como Axel Honneth (1995, 2003), Nancy Fraser (2001), Pierre Bourdieu (1992) e Henry Giroux (1981, 1997). Nesse sentido, a abordagem adotada permite compreender como as diretrizes educacionais nacionais dialogam (ou não) com as realidades específicas das EFAs e das escolas públicas em territórios rurais.

A partir da teoria do reconhecimento, examina-se de que maneira as políticas curriculares contribuem – ou deixam de contribuir – para a valorização dos saberes locais, a inclusão educacional e a superação das desigualdades. A escola é, assim, concebida não apenas como espaço de transmissão de conhecimento, mas como ambiente de formação cidadã, no qual os estudantes desenvolvem consciência crítica e fortalecem sua identidade sociocultural.

A interação com o outro, a reflexão crítica e a ação transformadora possibilitam a construção da consciência e o protagonismo social (Vygotsky, 1978; Gadotti, 1996; Freire, 1996). Giroux (1997) argumenta que a educação deve constituir-se como espaço de resistência, enquanto Freire (1996) destaca o papel do diálogo e da problematização das realidades vividas pelos estudantes, reforçando a importância de uma pedagogia crítica voltada à transformação social. Considerando esse referencial, o contexto de Bom Jesus da Lapa, município do interior da Bahia, evidencia a importância singular da inserção do letramento financeiro nas escolas, diante de suas características socioeconômicas. Situada em uma região de clima quente e seco, com recursos hídricos limitados, a cidade enfrenta desafios que impactam diretamente sua economia e as oportunidades educacionais disponíveis para os jovens (Atlas Brasil, 2023). O município é cortado pelo rio São Francisco, que, apesar de sua relevância histórica e cultural, sofre com os efeitos da seca e da gestão inadequada dos recursos hídricos – fatores que demandam soluções inovadoras e uma população preparada para enfrentar desafios futuros. Silva (1996) argumenta que a geografia local não apenas molda o cotidiano dos habitantes, mas também influencia diretamente as oportunidades educacionais e as políticas públicas voltadas à inclusão social.

Economicamente, Bom Jesus da Lapa apresenta uma base produtiva diversificada, sustentada principalmente pela agricultura familiar, pecuária e comércio. A agricultura, por sua vez,

constitui a principal forma de subsistência para uma parcela expressiva da população, embora enfrente desafios recorrentes, como a irregularidade das chuvas e a escassez de práticas sustentáveis. Além disso, eventos religiosos como a tradicional Romaria de Bom Jesus da Lapa movimentam significativamente o turismo e estimulam setores como comércio e serviços, atuando como importantes vetores de dinamização econômica (Steil, 2003).

Apesar desses impulsos locais, o município ainda convive com obstáculos socioeconômicos relevantes, como elevadas taxas de desemprego e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior à média nacional (IBGE, 2025). Esse cenário, atravessado por desigualdades estruturais e limitações no acesso a políticas públicas, restringe as oportunidades dos jovens e compromete seu pleno desenvolvimento educacional, social e econômico.

No campo educacional, Bom Jesus da Lapa dispõe de nove instituições públicas e privadas que oferecem ensino médio, incluindo uma unidade do Instituto Federal da Bahia. No entanto, persistem dificuldades que afetam diretamente a qualidade do ensino, como a evasão escolar, carências estruturais e a insuficiência de recursos pedagógicos. Tais fragilidades educacionais limitam o desenvolvimento de competências essenciais, como o letramento financeiro, e dificultam a formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para lidar com os desafios do cotidiano e da inserção produtiva.

Diante desse cenário, a presente pesquisa buscou responder à seguinte questão: Como o letramento financeiro impacta os estudantes da 3ª série do Ensino Médio em contextos urbanos e rurais, considerando as diretrizes curriculares e as desigualdades socioeconômicas da região do Velho Chico,

Dentro desta perspectiva esta pesquisa trabalha com as seguintes hipóteses:

- a) A ausência do letramento financeiro nas escolas comuns de Bom Jesus da Lapa compromete a formação dos estudantes, dificultando o desenvolvimento de habilidades críticas e a tomada de decisão consciente, especialmente diante das demandas socioeconômicas e culturais contemporâneas.
 - b) As diferenças curriculares entre as EFAs e as escolas de ensino médio tradicionais favorecem, nas EFAs, uma abordagem do letramento financeiro mais crítica e contextualizada, baseada na coletividade e na sustentabilidade, promovendo uma consciência financeira que fortalece a tomada de decisões responsáveis e transformadoras.
- Desta forma, o objetivo geral do estudo é: Analisar como a implementação do letramento financeiro entre os alunos da 3ª série do Ensino Médio de Bom Jesus da Lapa e nas Escolas Familiares Rurais (EFAs) do Território Velho Chico, à luz das novas diretrizes

curriculares, se conecta às especificidades socioeconômicas e culturais da região, e de que forma essa articulação pode promover a justiça social e impulsionar o desenvolvimento local.

No intuito de explorar as possíveis realidades durante o estudo, em termos práticos e teóricos, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- a) Revisar criticamente a abordagem da educação financeira no Brasil e no mundo, analisando sua estrutura, diretrizes e impactos, com foco nas limitações do letramento financeiro e nas necessidades da sociedade contemporânea.
- b) Analisar a articulação entre as novas diretrizes curriculares e a implementação do letramento financeiro em escolas públicas e privadas no município de Bom Jesus da LapaBA, através de uma análise *in loco* que identifique as práticas educacionais, desafios e lacunas nas abordagens atuais.
- c) Explorar como a pedagogia das Escolas Familiares Agrícolas (EFAs) pode fomentar o letramento financeiro prático e contextualizado, promovendo a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de tomar decisões financeiras responsáveis e contribuir para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

1.2 Estruturação da Pesquisa

Este estudo está organizado em cinco capítulos que estruturaram a lógica do desenvolvimento da pesquisa, a fim de alcançar seu objetivo central. A estrutura da tese está organizada da seguinte maneira:

O primeiro capítulo apresenta o contexto, os objetivos e a estrutura da pesquisa, incluindo a formação das memórias e trajetórias. Este capítulo dedica-se ao levantamento e à sistematização da literatura relacionada à educação e letramento financeiro, preparando o terreno para os estudos subsequentes.

No segundo capítulo, aprofunda-se a investigação por meio do percurso metodológico. Descreve-se a metodologia utilizada, com ênfase na caracterização do estudo, o desenho metodológico e as etapas de pesquisa, incluindo a revisão da literatura, a pesquisa de campo, o estudo de caso comparativo, a análise e a pesquisa documental. Este capítulo detalha os métodos empregados para a coleta e análise de dados.

O terceiro capítulo é dedicado à análise da educação financeira e do letramento financeiro, com um mapeamento da literatura e uma discussão sobre seu impacto no Brasil e no mundo. A análise inclui uma revisão crítica das abordagens existentes, destacando as diferenças e semelhanças no tratamento do tema em diferentes contextos, incluindo a implementação no novo Ensino Médio.

O quarto capítulo tem como foco o estudo de campo realizado com alunos da 3ª série do Ensino Médio de Bom Jesus da Lapa-BA. O capítulo analisa o contexto socioeconômico e cultural da cidade, destacando como suas características históricas influenciam a educação e a formação financeira dos jovens. A partir do estudo de campo, busca-se compreender a relação dos estudantes com o letramento financeiro, identificando lacunas no ensino e oportunidades para fortalecer essa dimensão na formação escolar. O capítulo contribui para a construção de um conhecimento crítico, que pode ser aplicado à realidade local.

O quinto capítulo explora as especificidades da educação no campo, com destaque para a Pedagogia da Alternância e as quatro EFAs do Território Velho Chico, além de discutir a economia solidária como ferramenta de transformação social. O letramento financeiro é abordado sob a perspectiva da economia solidária e das finanças solidárias, destacando seu papel no empoderamento econômico e social. O capítulo também discute as EFAs e a Pedagogia da Alternância como modelos educativos que integram a educação formal e a realidade socioproductiva. Este capítulo também aborda a educação financeira e o letramento financeiro como ferramenta de autonomia e a economia solidária como alternativa para a cooperação e justiça social. Além disso, o capítulo analisa os desafios enfrentados, como a escassez de políticas públicas, e a necessidade de um modelo educacional voltado à emancipação e ao desenvolvimento sustentável.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais serão retomados os objetivos e pressupostos iniciais, a fim de relacioná-los aos principais resultados da pesquisa. Serão discutidas também as limitações do estudo e propostas perspectivas para futuras pesquisas na área.

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, será apresentado o quadro teórico e percurso metodológico que orienta a pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para a análise da implementação do letramento financeiro nas escolas de ensino médio de Bom Jesus da Lapa e nas Escolas Família Agrícola (EFAs) do Território Velho Chico. A metodologia escolhida é voltada para uma abordagem que se enquadra como mista (qualitativa e quantitativa), essencial para compreender as nuances e as complexidades das práticas pedagógicas e das experiências dos alunos em relação ao letramento financeiro.

2.1 QUADRO TEÓRICO: TEORIA DO RECONHECIMENTO E LETRAMENTO FINANCEIRO

A base teórica desta pesquisa se fundamenta na Teoria do Reconhecimento, conforme desenvolvida por Axel Honneth (1995), e sua articulação com o letramento financeiro como ferramenta de empoderamento social. A teoria do reconhecimento possui raízes na filosofia de Hegel, especialmente na "dialética do senhor e do escravo" apresentada em *Fenomenologia do Espírito* (1807), que evidencia a interdependência entre subjetividade e reconhecimento. Posteriormente, essa abordagem foi ampliada por Mead, Taylor, Fraser e Honneth, trazendo contribuições para os debates sobre identidade, justiça social e inclusão.

Honneth (2003, p. 144 e 145) argumenta que o reconhecimento ocorre em três esferas fundamentais para a constituição da identidade e da autonomia dos sujeitos: Reconhecimento afetivo (amor e cuidado) – Presente nas relações interpessoais, é essencial para o desenvolvimento da autoestima e da segurança emocional. Reconhecimento jurídico (direitos) – Refere-se à validação do indivíduo como portador de direitos legais, assegurando sua participação na sociedade. O Reconhecimento social (solidariedade e estima social) – Diz respeito ao valor que a sociedade atribui às contribuições dos sujeitos, determinando seu grau de inclusão ou exclusão.

A falta de reconhecimento em qualquer uma dessas esferas pode levar à marginalização social e econômica. No contexto do letramento financeiro, essa ausência pode resultar na perpetuação

de desigualdades, impedindo que determinados grupos desenvolvam sua autonomia e exerçam plenamente sua cidadania econômica.

A construção de uma sociedade democrática pressupõe o reconhecimento mútuo entre os sujeitos. No entanto, reconhecer-se no outro ainda é um desafio em um país historicamente enraizado em preconceitos, desigualdades e ausência de representatividade de amplas parcelas da população. Se não há reconhecimento entre os sujeitos, como pensar em condições verdadeiramente igualitárias e em políticas públicas inclusivas, sobretudo em um país que ainda preserva estruturas coloniais?

Segundo Munanga e Gomes (2006), a população brasileira tem origem em quatro continentes: América, Europa, África e Ásia, mas os sujeitos oriundos dessas regiões, especialmente africanos e indígenas, foram historicamente desumanizados, transformados em mercadoria, e submetidos à lógica da coisificação e da exclusão social.

Na filosofia contemporânea, o conceito de reconhecimento emerge como um parâmetro normativo de justiça social. Ainda que amplamente discutido hoje, esse conceito remonta à obra “A Fenomenologia do Espírito” de Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1812, 1816), que o definiu como uma relação ética e dialógica entre sujeitos. Hegel sustentava que o indivíduo só se reconhece como sujeito social a partir da mediação do outro, ou seja, a identidade se forma pela intersubjetividade.

Axel Honneth (2003), retomando esse referencial hegeliano, estrutura sua teoria do reconhecimento em três dimensões: amor (relacionado à autoconfiança), direito (associado ao respeito) e solidariedade (vinculada à autoestima). A violação de qualquer uma dessas dimensões gera uma luta por reconhecimento, pois compromete o desenvolvimento pleno da identidade individual e coletiva.

Contrapondo-se a perspectivas atomistas como a de Thomas Hobbes, que via o ser humano como isolado e movido por instinto de autoconservação, Honneth compreende o sujeito como essencialmente relacional. De forma similar, autores como Maquiavel (2003) apontam a autoconservação como motor da inserção social, mas não enfatizam a dimensão do reconhecimento como elemento constitutivo do ser social.

Além de Hegel, Honneth também é fortemente influenciado por Adorno, da Escola de Frankfurt. Adorno defendia que o reconhecimento precede o conhecimento, e apontava para a “invisibilidade social” de determinados grupos como forma concreta de preconceito. Honneth se apropria dessa perspectiva ao reforçar que o reconhecimento é essencial para a inclusão, justiça e construção da autoestima dos sujeitos.

A teorização de Honneth dialoga com a crítica de Nancy Fraser (2001), que argumenta que o reconhecimento, por si só, não é suficiente para alcançar a justiça social. Fraser propõe uma abordagem dual: além do reconhecimento simbólico, é necessária a redistribuição de recursos materiais. A ausência de letramento financeiro, nesse contexto, é vista como uma forma de injustiça social, pois priva os sujeitos do acesso equitativo à informação, ao consumo consciente e à autonomia econômica.

Essa articulação entre reconhecimento e redistribuição encontra eco nas diretrizes de justiça educacional. O letramento financeiro não pode ser reduzido a comportamentos individuais, descolados da realidade social. Como afirmam Mandell e Klein (2009), programas de educação financeira que desconsideram os fatores estruturais têm eficácia limitada.

Frente a isso, Leal (2020) propõe a distinção entre duas vertentes da educação financeira: a instrumental e a crítica. A abordagem instrumental, alinhada ao modelo liberal, foca na manutenção do sistema — promovendo consumo consciente, aposentadoria planejada e estabilidade financeira para consumidores e investidores. Já a vertente crítica, de inspiração freireana, promove a emancipação por meio do questionamento das estruturas econômicas e sociais.

Paulo Freire (1996), ao propor a pedagogia do oprimido, critica o modelo bancário de ensino e defende uma educação baseada no diálogo, na conscientização e na ação-reflexão. Gadotti (1997) complementa essa perspectiva ao destacar que o processo educativo é, necessariamente, político e deve partir da realidade dos educandos. A partir desses referenciais, entende-se que a educação, inclusive a financeira, deve contribuir para a autonomia, a criticidade e a transformação social.

No cenário contemporâneo, marcado pela financeirização do capital (Harvey, 1992), a urgência do letramento financeiro torna-se ainda mais evidente. A substituição do padrão-ouro pela informação, aliada à ampliação dos produtos financeiros complexos e pouco acessíveis, acentuou a exclusão financeira e aumentou o endividamento das famílias. Mesmo iniciativas como o programa "Desenrola Brasil" não conseguem resolver o problema em sua raiz, uma vez que não enfrentam o déficit histórico de educação financeira crítica.

Por isso, a escola precisa assumir um papel transformador. Mais do que preparar sujeitos para consumir ou se adequar ao mercado, ela deve garantir o direito ao conhecimento que liberta. A BNCC, ao mencionar a resiliência como competência fundamental, corre o risco de naturalizar a precariedade econômica como desafio individual — quando, na verdade, trata-se de um problema estrutural.

Em suma, este trabalho fundamenta-se na teoria do reconhecimento de Honneth, na crítica da redistribuição de Fraser e nas práticas pedagógicas libertadoras de Freire e Gadotti, para defender que o letramento financeiro deve ser concebido como direito, não como privilégio. Negá-lo é perpetuar a invisibilidade social, a injustiça econômica e o silenciamento de sujeitos historicamente marginalizados.

A relação entre reconhecimento e letramento financeiro nesta pesquisa se ancora na compreensão de que a educação financeira vai além da simples transmissão de conceitos técnicos sobre economia. Ela deve ser entendida como um meio para fortalecer a participação ativa dos indivíduos na sociedade, garantindo-lhes instrumentos para gerir seus recursos e tomar decisões de maneira consciente e crítica. Dessa forma, o letramento financeiro é aqui tratado como um elemento que favorece o reconhecimento social, especialmente para grupos historicamente marginalizados.

Essa visão complementa a Teoria do Reconhecimento ao reforçar que o letramento financeiro deve ser política, não apenas instrumental. Nesse sentido, destacamos a importância de desenvolver competências que permitam aos indivíduos agir com autonomia diante dos desafios econômicos. Perrenoud (1999) argumenta que a educação deve formar sujeitos críticos, capazes de interpretar e questionar a realidade. Destarte, o letramento financeiro deve ir além do ensino técnico, incluindo habilidades de planejamento, análise crítica e tomada de decisão. A aprendizagem deve ser contextualizada, evitando uma visão reducionista da educação econômica o que reforça a necessidade de um letramento financeiro que integre teoria e prática, alinhada com a justiça social

Além disso, essa perspectiva se fundamenta em Paulo Freire (1987), quando enfatiza a educação como um processo emancipatório. Para Freire, a aprendizagem ocorre por meio do diálogo e da problematização da realidade, permitindo que os sujeitos assumam um papel ativo na construção do próprio conhecimento. Sob essa ótica, a educação financeira não deve ser apenas instrucional, mas também crítica e reflexiva, possibilitando que os indivíduos compreendam sua inserção no sistema econômico e os impactos sociais de suas escolhas financeiras.

Com base nesse arcabouço teórico, fica manifesto que o letramento financeiro deve ser compreendido como um direito social e um mecanismo de reconhecimento. Ele deve ir além do ensino de técnicas financeiras e integrar-se a um projeto de justiça econômica e social.

2.2 Caracterização do estudo

O estudo analisou a implementação do letramento financeiro nas escolas de ensino médio de Bom Jesus da Lapa e nas EFAs do Território Velho Chico, à luz das novas diretrizes se conecta as especificidades socioeconômicas e culturais da região e de que forma essa articulação pode promover a justiça social e impulsionar o desenvolvimento local. Nesse sentido, dez escolas participaram deste estudo, sendo seis escolas do município de Bom Jesus da Lapa-BA e quatro EFAs do Território Velho Chico.

A questão norteadora deste estudo é: Como o letramento financeiro impacta os estudantes da 3ª série do Ensino Médio em contextos urbanos e rurais, considerando as diretrizes curriculares e as desigualdades socioeconômicas da região do Velho Chico, sendo baseado na forma como a autora observa o mundo e a pesquisa, sem se limitar a regras ou modelos pré-estabelecidos (Lincoln; Guba, 1981). A formulação da questão revela uma particularidade e um procedimento único, evidenciando a originalidade da pesquisa (Creswell, 2010).

A partir de uma perspectiva que se utiliza de métodos mistos, esta investigação explorou as complexas e multifacetadas interações entre o currículo educacional e as experiências dos estudantes, proporcionando uma análise profunda dos fenômenos educativos e socioeconômicos em questão.

Creswell e Clark (2013) ampliam essa definição, destacando que a pesquisa de métodos mistos combina não apenas métodos, mas também uma filosofia e uma orientação de projeto. Segundo os autores, essa metodologia envolve a coleta e análise rigorosa de ambos os tipos de dados, além de sua integração de maneira simultânea ou sequencial. O planejamento desse tipo de estudo deve considerar a distribuição do tempo dedicado a cada abordagem, a atribuição de peso a cada tipo de dado, a combinação dos métodos e a fundamentação teórica dos achados (Creswell, 2010).

Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p. 557) ressaltam que “um estudo misto sólido começa com a formulação de um problema contundente e demanda claramente o uso e integração do enfoque quantitativo e do qualitativo”. Essa integração ocorre desde a definição do problema, passando pela amostragem, coleta de dados e análise, até a interpretação dos resultados. Com essa abordagem, buscou-se ir além dos números e estatísticas, explorando as nuances e subjetividades das experiências e significados atribuídos ao tema letramento financeiro pelos alunos.

Essencialmente exploratório, descritivo e analítico, esse estudo buscou especificamente revisar criticamente a abordagem da educação financeira no Brasil e no mundo, analisando sua estrutura, diretrizes e impactos, com foco nas limitações do letramento financeiro e nas necessidades da sociedade contemporânea. Em primeiro lugar, o aspecto exploratório caracteriza-se pela busca de familiarização com o problema de pesquisa, por meio de levantamento bibliográfico, entrevistas e pesquisa de campo, o que possibilita a formulação de hipóteses iniciais (Gil, 1999). Em seguida, a vertente descritiva visa a caracterização detalhada dos fenômenos observados, registrando as características, comportamentos e variáveis que compõem o objeto de estudo, sem interferência do pesquisador (Castro, 1976).

Quanto aos instrumentos adotados neste estudo envolveram uma combinação de entrevistas semiestruturadas, observação não participante, questionários e estudo de caso, escolhidos por suas contribuições específicas à coleta e análise dos dados.

As entrevistas semiestruturadas foram privilegiadas por permitir a obtenção de dados ricos e profundos sobre as percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos, possibilitando a exploração de nuances que um questionário fechado não seria capaz de captar (Lakatos & Marconi, 1992). Esse método se mostrou eficaz para compreender as complexidades do fenômeno investigado, proporcionando uma visão mais ampla e detalhada do tema em questão.

A observação não participante, por sua vez, permitiu a pesquisadora registrar os fenômenos no seu ambiente natural sem interferir nos comportamentos observados, garantindo a coleta de dados espontâneos e menos influenciados pela presença do observador (Gil, 1999). Essa abordagem foi fundamental para uma análise mais fiel e autêntica da realidade em estudo.

Os questionários foram utilizados para coletar dados quantitativos, permitindo uma análise estatística que ajudou a identificar padrões e tendências, além de conferir uma dimensão descritiva ao estudo (Gil, 1999). Esse instrumento também possibilitou uma comparação entre as respostas dos participantes, ampliando a compreensão dos fenômenos observados.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados foram fundamentais para proporcionar uma compreensão ampla e aprofundada do fenômeno em estudo, equilibrando tanto a análise qualitativa quanto quantitativa.

2.2 Desenho Metodológico

A pesquisa foi conduzida em três etapas interligadas, conforme se apresenta no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Esquema das Etapas da Pesquisa Metodológica

Revisão Bibliográfica	Coleta de Dados	Pesquisa e Análise Documental
<ul style="list-style-type: none"> • Construção do arcabouço teórico sobre educação financeira • Identificação de lacunas na pesquisa. • Definição do referencial teórico 	<p>Pesquisa de Campo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de questionários. • Entrevistas com professores, alunos e gestores. • Observação não participante. <p>Pesquisa Documental:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise de documentos escolares • Marcos legais e políticas públicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Ensino das EFAs.

Fonte: Elaboração própria (2024).

A organização e a sistematização dos dados foram realizadas de forma concomitante à coleta, permitindo uma análise contínua e aprofundada. Essa abordagem interativa, característica da pesquisa qualitativa, orientou as decisões teóricas e metodológicas ao longo do processo.

2.2.1 Primeira etapa: revisão da literatura

Para a realização desta pesquisa, foi adotada uma metodologia que combinou uma revisão da literatura na plataforma *Web of Science* sobre educação financeira e letramento financeiro em diversos contextos globais e uma análise aprofundada do marco legal brasileiro para a educação financeira. A estratégia de busca foi formada pelas palavras-chave com a seguinte formatação: (“*financial education*” OR “*financial literacy*”) e foi realizada na base de dados *Web of Science*.

Os critérios de inclusão foram artigos com texto integral disponível (“*open access*”), em língua inglesa (“*language*”), na área de educação e afins (“*research areas*”), publicados no período entre os anos de 2003 e 2023 (“*year*”). Os critérios de exclusão foram artigos sem

texto integral disponível e em outras línguas, publicados fora do período estipulado. As buscas nas bases de dados ocorreram entre os dias 10/02/24 e 15/02/24.

Na primeira etapa, os textos completos dos objetivos das pesquisas passaram por um processo de filtragem, eliminando elementos gramaticais como numerais, preposições, artigos e pronomes, pouco relevantes para a análise de conteúdo. Para verificar a relevância de determinado tema nos conteúdos apresentados em relação aos objetivos das pesquisas sobre educação e letramento financeiro, utilizou-se, como ferramenta de análise, a técnica de nuvem de palavras (NP).

Nessa técnica, o tamanho de cada palavra indica sua frequência, considerada como um proxy de significância no conjunto dos hipertextos. A partir do texto filtrado, foi gerada uma nuvem de palavras utilizando o *software R* (versão x 64 3.5.1) e o pacote *Wordcloud2*. A frequência de cada palavra no texto filtrado determinou o tamanho da palavra na nuvem. A fim de complementar a revisão bibliográfica, realizou-se uma pesquisa documental aprofundada, com foco na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais, a fim de compreender o marco legal brasileiro para a educação financeira, sobretudo no contexto da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.

De acordo com Gil (2002, p. 62-3), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”, não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que a diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Segundo Pádua (1997, p.62) a pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados), sendo largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências

A fim de interpretar os dados coletados, optou-se pela análise qualitativa. Essa abordagem, conforme Alves e Silva (1992), valoriza a indução e busca compreender a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos, permitindo uma análise mais profunda e contextualizada dos fenômenos sociais.

São 3 os pilares que sustentam a constituição desta análise:

[...]1- As questões advindas do seu problema de pesquisa (o que ele indaga, o que quer saber); 2 - As formulações da abordagem conceitual que adota (gerando pólos específicos de interesse e interpretações possíveis para os dados); 3 - A própria realidade sob estudo (que exige um "espaço " para mostrar suas evidências e

consistências). O momento de sistematização é, pois, um movimento constante, em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de "desenho significativo de um quadro", multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis (Alves; Silva, 1992 p. 5).

De acordo com Bogdan; Biklen (1994): “as investigações qualitativas partilham, até certo ponto, do objetivo de compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista”. Entretanto os autores informam que quando examinamos esta afirmação cuidadosamente, a frase "com base nos seus pontos de vista" apresenta-nos uma problemática:

Trata-se da questão fundamental relativa ao fato de "os seus pontos de vista" não ser uma expressão que os próprios sujeitos utilizem; pode não representar o modo como eles pensam sobre si próprios. "Os seus pontos de vista" é um modo como estes investigadores abordam o seu trabalho. Portanto, "ponto de vista" é um construto de investigação (Bogdan; Biklen, 1994, p. 54).

Para os autores supracitados, o entendimento desta análise de informações com base 'nos seus pontos de vista' é forçar a experiência que os sujeitos têm do mundo a algo que lhes é diferente. Os investigadores acreditam que, embora essa abordagem para compreender o ponto de vista dos participantes não seja perfeita, é a que menos distorce a experiência dos sujeitos. Mas, essa intrusão do investigador no mundo do sujeito é primordial para o sucesso da pesquisa.

2.2.2 Segunda etapa: Pesquisa de Campo

O foco deste estudo foi analisar a articulação entre as novas diretrizes curriculares e a implementação do letramento financeiro em escolas públicas e privadas no município de Bom Jesus da Lapa-BA, através de uma análise *in loco* que identifique as práticas educacionais, desafios e lacunas nas abordagens atuais. A estratégia adotada permitiu uma imersão direta no contexto escolar, possibilitando coletar dados primários sobre o letramento financeiro dos alunos.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem, espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los.

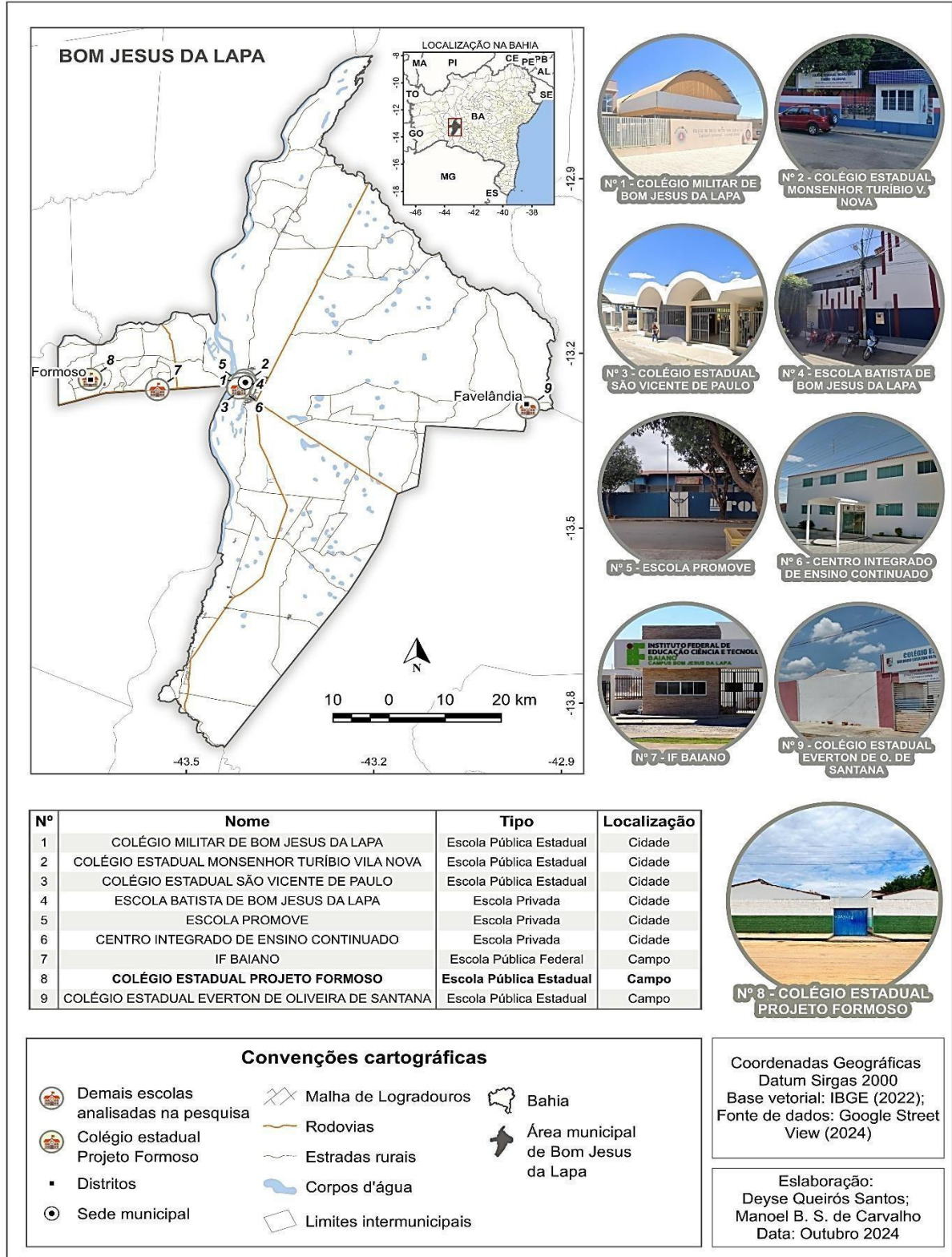
A pesquisa foi conduzida em três etapas: (1) planejamento, envolvendo a definição do problema, a seleção da amostra e a construção de um roteiro de entrevista; (2) coleta de dados,

por meio de entrevistas semiestruturada e documentos regulatórios das escolas; e (3) análise dos dados, utilizando o *software* MAXQDA e a técnica de análise de conteúdo, para identificar os principais temas e categorias emergentes dos dados coletados.

pesquisa contou com a participação de 91 estudantes e 12 integrantes da equipe técnico-pedagógica, distribuídos entre seis escolas públicas e privadas do município de Bom Jesus da Lapa – BA (ver Mapa 1). A seleção dessas instituições, localizadas em diferentes áreas do município e marcadas por distintos contextos socioeconômicos, justifica-se pela intenção de analisar as implicações da segregação socioespacial no processo educacional.

Segundo Santos (2009), o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações, sujeito a constantes transformações. Nesse sentido, a segregação socioespacial, enquanto processo estrutural da produção do espaço urbano, representa um dos maiores desafios enfrentados pelas cidades contemporâneas, com impactos diretos nas oportunidades educacionais e no acesso equitativo à formação cidadã.

Mapa 1 - Localização espacial das escolas que ofertam o Ensino Médio Regular na cidade de Bom Jesus da Lapa-BA



Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

O município de Bom Jesus da Lapa-BA, atualmente conta com nove escolas que ofertam o Ensino Médio Regular, das quais seis estão localizadas na área urbana e três na zona rural (Quadro 02). Com o objetivo de analisar o impacto do letramento financeiro em diferentes contextos educacionais e socioeconômicos, e considerando a segregação socioespacial presente no município, este estudo selecionou seis escolas: três escolas públicas estaduais, uma federal e duas escolas particulares. Essa escolha permitiu uma comparação entre instituições com características distintas, proporcionando uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em estudo.

Quadro 2 - Escolas do município de Bom Jesus da Lapa-BA que ofertam a modalidade Ensino Médio

Instituições de Ensino Médio	Número de Alunos
Colégio São Vicente	856
Colégio Estadual Monsenhor Turíbio de Vila Nova	1052
Escola Promove	490
Escola Batista de Bom Jesus da Lapa	394
Escola Centro Integrado de Ensino Continuado (CIEC)	215
Instituto Federal Baiano	565
Colégio Estadual Projeto Formoso	207
Colégio Estadual Everton Ribeiro Santana	249
Colégio Militar de Bom Jesus da Lapa	400
Total	4428

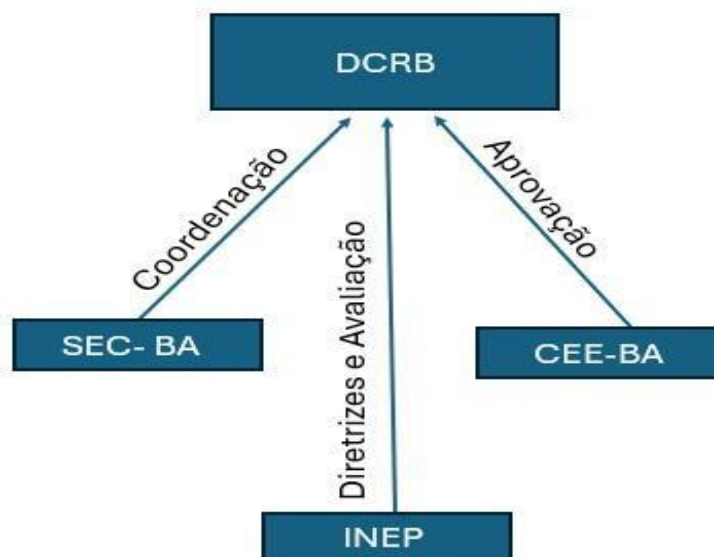
Fonte: Dados da pesquisa (2024)

As escolas públicas e privadas do estado da Bahia estão obrigadas a implementar o Novo Ensino Médio desde 2022, conforme as diretrizes do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEEBA), que estabeleceu a BNCC e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) como referência para a reorganização curricular. O DCRB é uma iniciativa do Estado da Bahia em resposta a BNCC, com o objetivo de adaptar as diretrizes nacionais as especificidades locais.

A implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas e privadas do Estado da Bahia, iniciada em 2023, é um marco importante no processo de transformação educacional no Estado. Essa mudança está fundamentada nas diretrizes do Conselho Estadual de Educação da

Bahia (CEEBA), que estabelece a BNCC e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) como referências para a reorganização do currículo escolar (Figura 1).

Figura 1 - Organograma Vinculação do Documento Curricular Referencial da Bahia aos órgãos Educacionais



Fonte: Autora (2024).

A BNCC, como um documento normativo do Ministério da Educação (MEC), estabelece as diretrizes curriculares mínimas para a educação básica em todo o território nacional. Nesse contexto, o DCRB surge como uma resposta a essa necessidade de adaptação, delineando um currículo específico para a Bahia, respeitando as orientações da BNCC, mas com um olhar atento às peculiaridades locais. De acordo com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) o DCRB, portanto, é um documento estratégico que busca garantir a inclusão de conteúdos relevantes para os alunos baianos, promovendo uma educação mais contextualizada e vinculada à realidade do estado (SEC-BA, 2021).

O Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEEBA) desempenha um papel fundamental na regulação e normatização das políticas educacionais estaduais. Sua atuação está voltada para a supervisão da implementação de programas educacionais, como a BNCC e o DCRB, assegurando que as escolas cumpram as exigências legais e promovam uma educação de qualidade. O CEEBA, por meio de resoluções, pareceres e outras normativas, orienta as instituições de ensino sobre as diretrizes e metodologias que devem ser adotadas, garantindo que a educação oferecida seja alinhada aos princípios da BNCC, mas também às particularidades da Bahia (CEEBA, 2022).

A SEC-BA, tem a responsabilidade de executar as políticas educacionais no estado, coordenando a implementação do Novo Ensino Médio e o acompanhamento das escolas em relação às diretrizes do DCRB. A SEC-BA é um elo importante entre o governo estadual e as escolas, providenciando recursos, orientações pedagógicas e ações de capacitação para os profissionais da educação. O Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE-BA), aprovado em consonância com a BNCC, traça metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no estado, com foco na melhoria da qualidade do ensino e na integração de políticas públicas que promovam a inclusão e a equidade educacional (SEC-BA, 2021).

Ademais, as escolas públicas e privadas são responsáveis pela implementação do Novo Ensino Médio, seguindo as diretrizes estabelecidas pela BNCC e o DCRB. No entanto, a adaptação ao novo currículo exige um esforço conjunto entre as instituições de ensino, os professores e a comunidade escolar. O Novo Ensino Médio propõe uma reestruturação curricular, com ênfase na formação geral e nas áreas de conhecimento, além da possibilidade de aprofundamento em itinerários formativos que atendam às especificidades dos alunos e suas trajetórias de aprendizagem. Essa mudança busca proporcionar aos estudantes uma formação mais flexível e alinhada com suas expectativas e demandas do mundo do trabalho (Brasil, 2017).

O Instituto Anísio Teixeira (IAT) também desempenha um papel essencial nesse processo, oferecendo apoio técnico e pedagógico às escolas na implementação do DCRB. O IAT promove a formação continuada de professores e a produção de materiais didáticos que auxiliam na adaptação dos conteúdos curriculares às necessidades locais. Através de programas de capacitação, o IAT visa fortalecer a prática pedagógica dos educadores, garantindo que eles estejam preparados para implementar as novas diretrizes curriculares de forma eficaz (IAT, 2020).

Em síntese, a implementação do Novo Ensino Médio na Bahia, com o apoio do (CEEBA), da (SEC-BA), das escolas e do (IAT), reflete um esforço conjunto para garantir uma educação de qualidade, que respeite as especificidades locais e prepare os alunos para os desafios do século XXI.

A fim de melhor dimensionar os processos observatórios relacionado com tema, optouse em dividir os sujeitos da pesquisa em dois grupos: Grupo (I) Corpo técnico pedagógico escolar (diretores e coordenadores); Grupo (II) Estudantes do Ensino Médio Regular das escolas particulares e públicas do município de Bom Jesus da Lapa-BA.

Para o Grupo I a amostragem dos participantes utilizou o método não probabilístico do tipo intencional. Isto porque os técnicos pedagógicos de cada unidade de análise são

participantes que podem melhor informar quais os critérios didático pedagógicos estão sendo adotados para aplicação do Novo Ensino Médio. A amostra intencional é utilizada para se obter a opinião ou conhecer a situação de determinadas pessoas ou serviços, por sua especificidade e não representatividade do universo (Marsiglia, 2006).

Para o Grupo II foi usado um método de amostragem não probabilístico por conveniência junto aos estudantes que frequentam regularmente as instituições de ensino. Aplicou-se um questionário a 94 estudantes da 3ª série do ensino médio das escolas públicas e privadas de Bom Jesus da Lapa-BA. Para se determinar o tamanho da amostra, foi levado em conta o nível de confiança desejado ($\sigma = 95\%$), a margem de erro admitida ($e = 5\%$) e um tamanho populacional (N) de 4500 alunos aproximadamente. A proporção amostral (p) nesta população foi estimada em 50%. Os cálculos estabelecidos para dimensionamento amostral levaram em consideração a seguinte expressão:

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N - 1) + \sigma \cdot p \cdot q}$$

Fórmula: n = Tamanho da amostra σ = Nível de confiança em unidades de desvio padrão e = erro máximo permitido p = estimativa da proporção do universo a ser amostrado q = 1-p
N = Tamanho da população

A pesquisa combinou diferentes métodos para investigação e coleta de dados. Para o Grupo I utilizou-se entrevistas semiestruturadas, complementando com análise documental e observação não participante. A natureza qualitativa da pesquisa exigiu a utilização de um instrumento que permitisse explorar em profundidade as percepções e experiências dos participantes.

Nesse sentido, a entrevista semiestruturada individualizada com diretores e coordenadores se mostrou a ferramenta mais adequada, uma vez que esses profissionais, por estarem inseridos no cotidiano escolar, possuem um conhecimento privilegiado que permitiria uma análise mais aprofundada da questão norteadora da pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994; Creswell, 2010).

Essa escolha alinha-se também com a perspectiva de Bauer e Gaskell (2002), que, ao analisar as representações sociais, destaca a importância de considerar as experiências individuais como resultado de processos sociais compartilhados.

Para o Grupo II, optou-se pela aplicação de questionários (perguntas abertas e fechadas), uma vez que essa técnica permite coletar dados de uma amostra diversificada de estudantes em diferentes locais geográficos de forma eficiente e prática. Essa escolha se justifica pela necessidade de alcançar um número significativo de participantes, garantindo a representatividade da população em estudo (Leeuw; Hox; Dillman, 2008).

Para análise dos dados qualitativos, foi utilizada a análise de conteúdo que se refere:

A um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin 1977, p. 42).

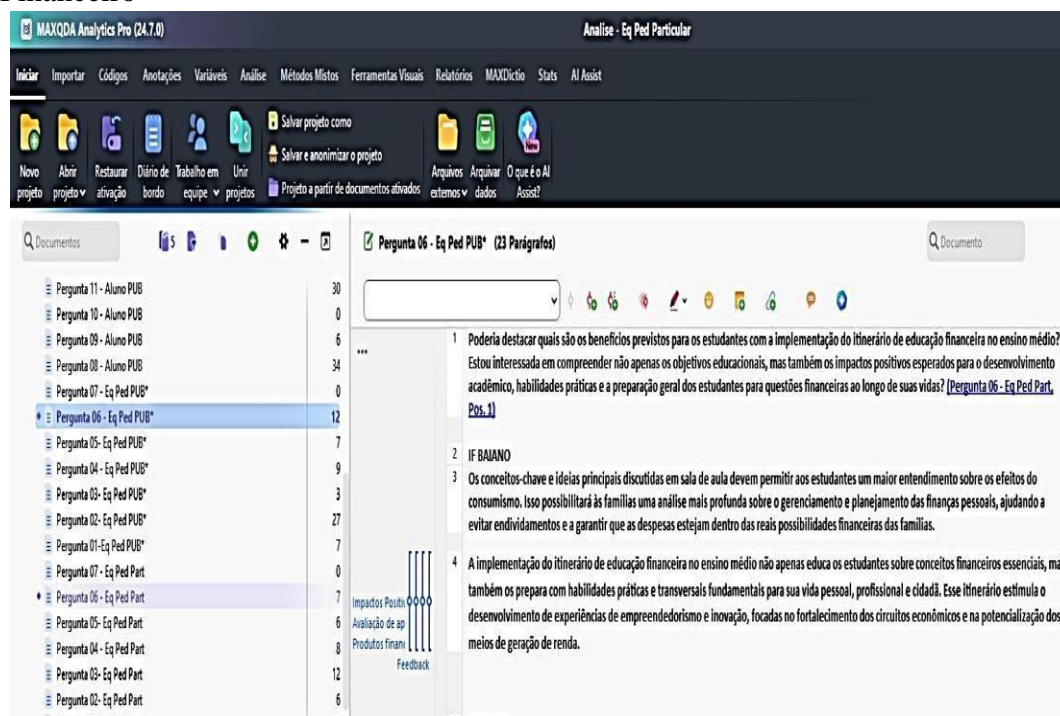
A análise de conteúdo é uma ferramenta versátil que permite explorar diversos aspectos de um texto. A escolha das técnicas a serem utilizadas depende dos objetivos da pesquisa e do contexto em que ela está inserida (Bardin, 1977; Bauer; Gaskell, 2002). Para dar sentido à vasta quantidade de informações obtidas, a codificação se torna fundamental.

Ao transformar os dados brutos em categorias, o pesquisador pode construir argumentos sólidos e responder às suas perguntas de pesquisa de forma mais precisa e objetiva. Neste estudo, o software *MAXQDA* foi utilizado para auxiliar nesse processo, oferecendo ferramentas para a criação de redes semânticas e a visualização de dados, facilitando a identificação de padrões e a construção de argumentos sólidos.

É importante ressaltar que o *MAXQDA* é uma ferramenta que auxilia o pesquisador no processo de organização da análise dos dados, mas o software não faz a análise sozinho, ou seja, todas as inferências e categorizações devem ser feitas pelo pesquisador, apoiando-se em sua base teórica (Saldaña, 2013; Yin, 2016).

Na pesquisa, os arquivos foram carregados no *MAXQDA* e numerados sequencialmente conforme a ordem de inserção, permitindo uma organização inicial dos dados. Essa estrutura, embora passível de rearranjo, facilitou a criação de anotações e memorandos, os quais foram cruciais para a interpretação e análise dos resultados (Figura 2).

Figura 2 - Tela do *Software* MAXQDA demonstrando a organização do projeto "Letramento Financeiro"

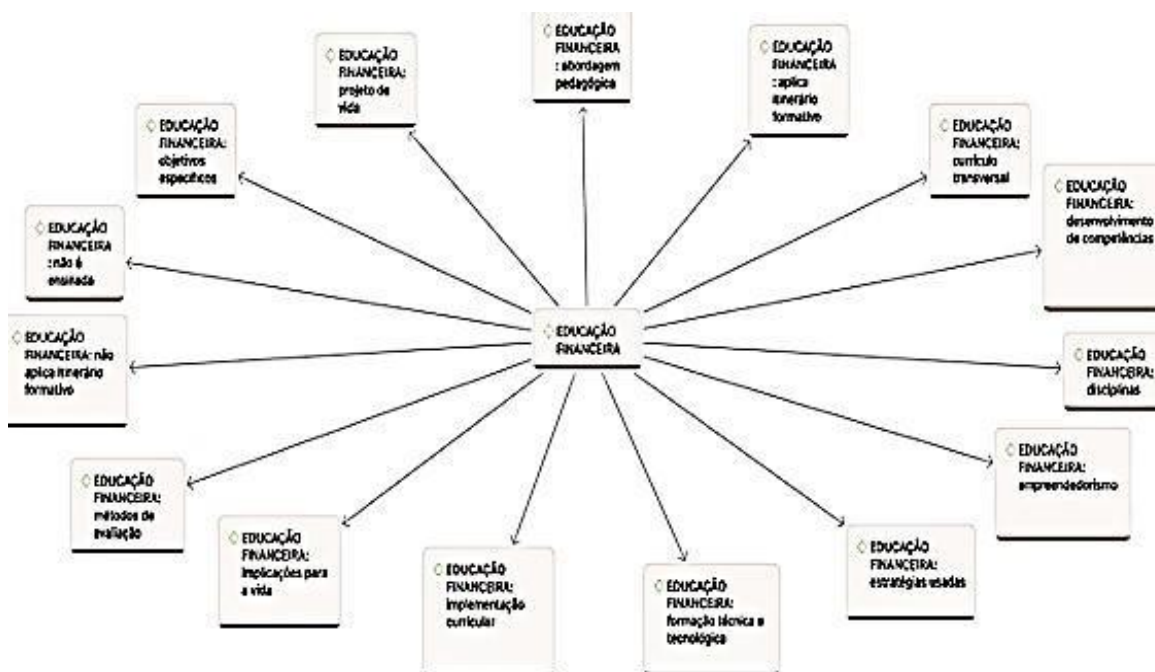


Fonte: Autoria própria, via MAXQDA (2024).

A codificação dos dados foi realizada de forma mista, combinando abordagens dedutiva e indutiva, conforme proposto por Lewins; Silver (2007). Essa estratégia, que permitiu uma maior flexibilidade na análise, envolveu a utilização de códigos descritivos, temáticos e analíticos.

O *software* utilizado facilitou a organização e a recuperação dos códigos, otimizando o processo de análise (Lewins; Silver, 2007; Yin, 2016). A Figura 3 exemplifica a estrutura de um dos códigos temáticos e seus subcódigos.

Figura 3 - Organização do código temático Educação Financeira e seus respectivos subcódigos



Fonte: Autoria própria, via MAXQDA (2024).

Após a codificação, os dados foram reorganizados para identificar padrões e lacunas, permitindo mapear os principais temas abordados por cada participante. Essa análise evidenciou tanto os assuntos mais aprofundados quanto aqueles que demandaram investigações adicionais. Logo abaixo são apresentados os códigos utilizados para análise de conteúdo das entrevistas e questionários aplicados aos alunos e membros da equipe pedagógica das escolas que participaram do estudo (Quadros: 3 e 4).

Quadro 3 - Tabela de códigos utilizados nas entrevistas realizadas com os membros das equipes pedagógicas das escolas públicas e particulares do município de Bom Jesus da Lapa-BA

Código	Descrição
Letramento financeiro	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para tomar decisões financeiras conscientes.
Impactos sobre o letramento financeiro	Efeitos da educação financeira no comportamento e decisões individuais.
Procedimento de avaliação de aprendizagem	Métodos para avaliar o progresso dos alunos na aquisição de conhecimentos em educação financeira.
Feedback	Importância do feedback para o desenvolvimento do aprendizado e melhoria do ensino.
Metodologia de ensino aplicada à educação financeira	Estratégias e técnicas utilizadas para ensinar educação financeira.
Atividades práticas para educação financeira	Utilização de atividades práticas para promover a aprendizagem significativa.
Habilidades e competências	Habilidades que a educação financeira busca desenvolver, como tomada de decisões e resolução de problemas.

Matemática aplicada à educação financeira	Importância da matemática para a compreensão de conceitos financeiros.
Aprendizagem	Processo de aquisição de conhecimentos e habilidades em educação financeira.
Educação financeira	Termo geral que engloba todos os aspectos relacionados ao ensino de finanças.
Currículo escolar	Conjunto de conteúdos e atividades que abordam a educação financeira no currículo escolar.
Novo Ensino Médio	Reforma do ensino médio e sua influência na implementação da educação financeira.
Produtos financeiros	Diferentes produtos e serviços financeiros utilizados como ferramentas de ensino.
Formação de parcerias para aplicação da educação financeira	Importância de estabelecer parcerias para promover a educação financeira.

Fonte: Autora (2024).

Quadro 4 - Tabela de códigos utilizados nos questionários realizados com os alunos das escolas públicas e particulares do município de Bom Jesus da Lapa-BA

Código	Descrição
Conhecimento	Demonstração de compreensão sobre conceitos financeiros como orçamento, investimento, crédito, juros, inflação.
Habilidade	Capacidade de aplicar o conhecimento financeiro em situações práticas.
Mudança de comportamento	Mudança de comportamento em relação ao dinheiro, como valorização da poupança e planejamento financeiro.
Autonomia	Capacidade de tomar decisões financeiras de forma independente e responsável.
Consciência social	Compreensão da importância do papel do cidadão na economia e na sociedade.
Empreendedorismo	Interesse em iniciar um negócio e conhecimento dos conceitos básicos de empreendedorismo.
Risco	Compreensão dos riscos envolvidos nas decisões financeiras e capacidade de avaliá-los.
Gestão financeira	Capacidade de administrar o dinheiro de forma eficiente.
Planejamento financeiro	Capacidade de estabelecer metas financeiras e criar um plano para alcançá-las.

Fonte: Autora (2024)

Nesta etapa, adotou-se o estudo de campo como método de pesquisa, permitindo analisar a articulação entre as novas diretrizes curriculares e a implementação do letramento financeiro

em escolas públicas e privadas no município de Bom Jesus da Lapa, Bahia. Através de uma análise in loco que identifique as práticas educacionais, desafios e lacunas nas abordagens atuais. promovendo a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de tomar decisões financeiras responsáveis e contribuir para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades. Essa estratégia teve o fito de identificar semelhanças e diferenças entre as instituições que fazem parte da mesma cidade.

A delimitação do estudo garante que a pesquisa seja focada e aprofundada. Para atingir esse objetivo, foram seguidos os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Revisão da literatura: revisão da literatura científica sobre letramento financeiro, com ênfase em estudos que abordassem práticas pedagógicas em diferentes contextos escolares, especialmente em escolas tradicionais. Essa etapa permitiu identificar as principais tendências e lacunas na pesquisa sobre o tema;
- b) Pesquisa de Campo: a investigação empírica foi conduzida por meio de observações diretas, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários com estudantes, e equipe pedagógica das instituições que ofertam o ensino médio na cidade de Bom Jesus da Lapa-BA. Para garantir a organização e o tratamento sistemático das informações obtidas, a análise dos dados foi realizada por meio do software MAXQDA, ferramenta amplamente utilizada na pesquisa qualitativa para categorização e interpretação dos conteúdos coletados.
- c) Análise documental: análise de documentos oficiais (leis, decretos, relatórios internos e projetos pedagógicos das escolas), possibilitando compreender como o letramento financeiro tem sido abordado nos documentos normativos e nas práticas pedagógicas. A análise dos dados coletados foi realizada por meio da análise de conteúdo destes documentos, visando identificar padrões, temas recorrentes e as relações entre os diferentes elementos da pesquisa (Bardin, 2016).

2.2.3 Terceira etapa: Análise e Pesquisa Documental

Esta etapa da pesquisa teve como objetivo explorar como a pedagogia das EFAs pode fomentar o letramento financeiro prático e contextualizado, promovendo a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de tomar decisões financeiras responsáveis e contribuir para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

A pesquisa documental constitui um método essencial para análises em Ciências

Humanas e Sociais, pois utiliza documentos como fonte primária de dados, permitindo a compreensão aprofundada de fenômenos sociais, históricos e culturais. Segundo Guba e Lincoln (1981), a análise documental caracteriza-se por um exame sistemático e abrangente de materiais inéditos ou já analisados, com o objetivo de obter novas interpretações ou informações complementares. Essa abordagem fornece subsídios cruciais para a compreensão de contextos e processos complexos, sendo frequentemente utilizada em investigações científicas.

No âmbito deste estudo, a análise documental dos Planos de Ensino e Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das quatro Escolas Famílias Agrícolas foi conduzida de maneira sistemática, com foco em quatro instituições: Escola Família Agrícola de Brotas de Macaúbas (EFAR), Escola Família Agrícola do Sertão do São Francisco (EFASF), Escola Família Agrícola Associação Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana (ABEPARS) e Escola Técnica Família Agrícola da Bahia (ETFAB). Esse processo garantiu que as informações extraídas fossem analisadas com rigor metodológico, contribuindo para alcançar os objetivos da pesquisa.

A análise documental, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “abrange diferentes fontes, como leis, fotos, vídeos, jornais e registros administrativos”. Esse caráter flexível permite investigar contextos históricos, sociais e culturais, além de facilitar a triangulação de dados com outros métodos qualitativos. Cellard (2008), amplia esse conceito ao definir documento como qualquer vestígio do passado que serve como prova, incluindo textos, registros iconográficos e elementos culturais. Complementarmente, Flick (2009), argumenta que a análise documental deve considerar o contexto de produção, função e uso dos documentos examinados.

Godoy (1995), também ressalta que os documentos analisados, como materiais escritos, estatísticas e registros iconográficos, podem ser categorizados como fontes primárias ou secundárias, desempenhando papel essencial na reconstrução de acontecimentos históricos e na análise de processos recentes destacam que a escolha criteriosa dos documentos é orientada pelos objetivos da pesquisa, tornando a análise documental um método robusto e eficiente para gerar novos conhecimentos.

Seguindo o entendimento de Bardin (2011), a análise ocorreu em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados como demonstrado na Figura 4 sobre o Fluxograma da Análise documental.

Figura 4 - Fluxograma da Análise Documental

Fonte: Produzido pela autora, baseado em Bardin (2011).

Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante dos documentos, identificando seções relacionadas à metodologia pedagógica, temas financeiros e sustentabilidade. Posteriormente, procedeu-se à codificação e categorização dos dados, utilizando as seguintes categorias analíticas: metodologia de ensino, interdisciplinaridade, práticas contextualizadas, formação de competências financeiras e valorização da realidade local. Essa abordagem possibilitou destacar trechos dos documentos que abordassem práticas financeiras, como planejamento financeiro e economia comunitária, além de identificar a abordagem pedagógica subjacente ao ensino desses temas.

3 EDUCAÇÃO E LETRAMENTO FINANCEIRO: UMA REVISÃO DA LITERATURA E DAS ABORDAGENS

Este capítulo teve especificamente o objetivo de revisar criticamente a abordagem da educação financeira no Brasil e no mundo, analisando sua estrutura, diretrizes e impactos, com foco nas limitações do letramento financeiro e nas necessidades da sociedade contemporânea. Está estruturado em três partes: a primeira parte aborda os conceitos teóricos fundamentais do letramento financeiro e da educação financeira explorando diferentes abordagens e definições. A segunda parte apresenta um panorama das práticas predominantes no campo da educação financeira e do letramento financeiro, no Brasil e estudos internacionais. Por fim, a terceira parte analisa a BNCC, o Novo Ensino Médio e sua reforma, destacando os possíveis impactos e os desafios relacionados à sua aplicação.

3.1 Educação Financeira e Letramento Financeiro

Atualmente, a crescente complexidade dos movimentos econômicos, políticos e sociais parece amplificar a importância de se discutir o tema da educação financeira e da necessidade de promover ações voltadas para a redução da pobreza e da exclusão social de indivíduos e comunidades. Não há consenso na literatura acerca do conceito de “educação financeira” (*financial education*), também encontrado como “alfabetização financeira” (*financial literacy*) (Speer; Seeber, 2013). Apesar de aparentemente semelhantes, os termos podem carregar algumas distinções relacionadas aos diversos olhares possíveis diante da pluralidade de discursos e abordagens sobre o tema (Leumann et al., 2016; Birochi; Pozzebon, 2016).

OCDE define educação financeira como o processo de empoderar consumidores e investidores, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para tomar decisões financeiras mais conscientes. Ao aprimorar a compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros, esses indivíduos adquirem autonomia para lidar com a gestão de suas finanças pessoais, desde a elaboração de orçamentos até a realização de investimentos seguros.

Conforme Henchoz (2016), a sofisticação do mercado financeiro e os riscos inerentes a ele tornam a educação financeira um escudo indispensável para os consumidores, contribuindo significativamente para a saúde econômica.

Alfabetização financeira (*financial literacy*) é concebida, em geral, como uma forma de educar pessoas sobre conceitos financeiros a fim de desenvolver conhecimentos, habilidades e comportamentos que melhor fundamentem e encorajem tomadas de decisões financeiras (ASIC, 2003; OCDE, 2005). O termo *financial capacity*, por sua vez, carrega um sentido prático e mais instrumental, relativo ao desenvolvimento de habilidades para o gerenciamento de questões de ordem financeira (*Consultative Group to Assist the Poor*, 2005).

Dentro desses conceitos, alguns autores centram suas abordagens acerca do tema nas habilidades e conhecimentos necessários para o melhor entendimento do mercado financeiro, tais como taxas de juros, orçamento, ferramentas e conceitos bancários (Lusardi; Mitchell, 2006).

O termo letramento financeiro de acordo com a OCDE (2022), é definido como: uma combinação de consciência, conhecimento, habilidade, atitude e comportamento necessários para tomar decisões financeiras sólidas e, em última análise, alcançar o bem-estar financeiro individual. Lusardi e Wallace et al. (2013), definem o letramento financeiro como a capacidade de leitura, análise, gestão, comunicação e compreensão dos diversos problemas financeiros cotidianos, enfatizando habilidades práticas e cognitivas que permitem aos indivíduos lidarem com questões financeiras diárias.

O *Programme for International Student Assessment (PISA)* define o letramento financeiro como a habilidade de jovens de 15 anos de compreender e aplicar conceitos financeiros básicos para tomar decisões informadas e gerenciar seus recursos ao longo da vida (PISA, 2021). Este instrumento destaca a importância da preparação dos estudantes para o enfrentamento de desafios financeiros do mundo real de maneira eficaz e responsável, promovendo uma educação que vai além do conhecimento teórico.

Campos, Teixeira e Coutinho (2015) ressaltam que o letramento financeiro vai além do simples conhecimento técnico sobre finanças, sendo um elemento essencial para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos estudantes. Os autores definem o letramento financeiro como a capacidade de interpretar, compreender, identificar, criar e usar novas tecnologias em contextos relativos ao tratamento de problemas que envolvam planejamento e gerenciamento de finanças pessoais. Dessa forma, a educação financeira escolar não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas sim proporcionar experiências significativas que incentivem a reflexão sobre o uso consciente do dinheiro e a tomada de decisões responsáveis. Nesse sentido, Silva e Powell (2013) consideram que a educação financeira deve preparar os indivíduos para compreender e

avaliar criticamente as dinâmicas econômicas que impactam suas vidas pessoais, familiares e comunitárias.

A fim de aprofundar essa discussão e compreender as principais abordagens e aplicações da educação financeira, o próximo tópico apresenta um mapeamento da literatura existente sobre o tema, analisando conceitos, metodologias e suas implicações para a prática educacional.

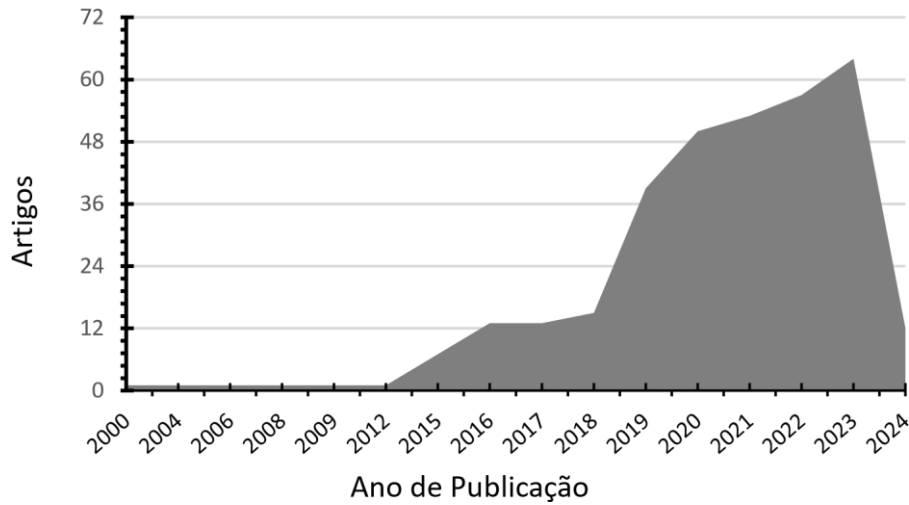
3.2 Mapeamento da Educação Financeira: uma revisão da literatura sobre conceitos e aplicações

educação financeira é uma temática relativamente nova no campo educacional. Historicamente, sua abordagem esteve restrita a instituições financeiras, públicas e privadas, bem como a consultores financeiros que orientavam a população sobre o uso do dinheiro, com foco na prevenção do endividamento e na gestão da renda (Melo e Pessoa, 2019).

A fim de investigar as diferentes abordagens da educação financeira em um contexto global, realizou-se uma revisão da literatura sobre tema utilizando a plataforma *Web of Science*. Reconhecida por seu rigor metodológico e abrangente indexação de periódicos científicos, a plataforma permitiu acessar uma vasta base de dados, que ampliaram as observações acerca do tema. Essa abordagem metodológica possibilitou revisar criticamente a abordagem da educação financeira e do letramento financeiro, em artigos em idioma inglês, analisando sua estrutura, diretrizes e impactos, com foco nas limitações do letramento financeiro e nas necessidades da sociedade contemporânea.

A pesquisa resultou na identificação de 328 artigos científicos publicados entre 2003 e 2023, que abordam o tema da educação financeira. Deste universo, foram analisados 51 artigos que estavam dentro dos critérios estabelecidos. Conforme demonstrado na (Figura 5), foi observado um crescimento expressivo na produção científica a partir de 2018, indicando um crescente interesse acadêmico e social nas discussões associadas a temática em questão. Esse aumento pode estar relacionado a diversos fatores, como a crescente complexidade do sistema financeiro, a importância da educação financeira para a inclusão social e a crescente conscientização sobre a importância da gestão financeira pessoal.

Figura 5 - Levantamento dos artigos científicos a partir da base de dados *Web of Science*, entre os anos de 2003 e 2023



Fonte: Elaboração da autora (2024).

No Quadro 5, são destacadas as principais temáticas abordadas no levantamento bibliográfico, considerando a educação financeira e o letramento financeiro como eixos centrais de análise. Ao longo dos anos, observa-se um crescente debate sobre a inclusão dessas temáticas nos currículos escolares e seu impacto no comportamento financeiro da sociedade.

Quadro 5 - Principais temas abordados nos artigos científicos relacionados com educação financeira e letramento financeiros, na base de dados *Web of Science*, entre os anos de 2003 e 2023

Categorias	Palavras-chaves	% <i>Papers</i>	Autores relevantes para o trabalho acadêmico
(1) Métodos e Técnicas de Ensino	Métodos de ensino, técnicas de formação, estratégias educacionais, abordagem pedagógica	22%	Abylkassymova, <i>et al.</i> , 2020; Blue, 2019; Grootenboer, 2019; Ozkale Aprea, 2022, Sel 2022, Prado <i>et al.</i> , 2022, Fürstenau; Hommel, 2019, Sari <i>et al.</i> , 2022, Iterbeke et al., 2020, Wuttke <i>et al.</i> , 2020, Hopkins; O'Donovan, 2021, Hainzer et al., 2023, Allen <i>et al.</i> , 2022
(2) Avaliação e Impacto da Educação Financeira	Eficácia da educação financeira nos resultados educacionais, impacto no comportamento	13,10%	Böhm, et al., 2021; Kaiser; Menkhoff, 2020; Tejada-Peña, Molchanova, García Santillán, 2023; Frisancho, 2020; Grimes; Lopus; Amidjono, 2022; Compen; Witte, Schelfhout, 2020; Kalmi e Rahko, 2022;
	financeiro, avaliação e medição do letramento financeiro		Simonse, 2020; Lusardi, Mitchell e Olivia, 2018)

(3) Formação de Educadores	Formação de professores, treinamento de educadores, capacitação docente, desenvolvimento profissional, currículo de letramento financeiro para professores	11,20%	Köhm <i>et al.</i> , 2021; Kaiser; Menkhoff, 2020; Tejada-Peña; Molchanova; García-Santillán, 2023; Frisancho, 2020; Grimes; Lopus; Amidjono, 2022; Compen, Witte; Schelfhout, 2020; Kalmi e Rahko, 2022; Dare et al., 2020; Lusardi, Mitchell e Olivia, 2018; Compen; De Witte; Declercq; Schelfhout, 2023; Johnston-Rodriguez; Henning, 2019; Rossouw; Greeff, 2020, Ranta <i>et al.</i> , 2022
(4) Aplicação da Educação Financeira em diferentes contextos	Educação financeira em comunidades, letramento financeiro em crianças e adolescentes, educação financeira e mercado de trabalho, educação financeira e deficiência, educação financeira inclusiva	13,50%	Böhm, <i>et al.</i> , 2021; Kaiser; Menkhoff, 2020; Tejada-Peña, Molchanova, García-Santillán, 2023; Frisancho, 2020; Grimes; Lopus; Amidjono, 2022; Johnston-Rodriguez; Henning, 2019; Rossouw; Greeff, 2020; Ranta et al., 2022; Zhu; Shen, 2021; Sari, et al., 2022; Kraitzek; Förster; Walstad, 2022; Acar, 2023; Kalmi e Rahko, 2022; Carr; Greenhill, 2015; Björklund; Sandahl, 2023; Rizkiwati <i>et al.</i> , 2022; Hurtado; Ruiz; Maldonado, 2023; Galvao; de Lima, 2023; Beck; Garris, 2019
(5) Educação Financeira e o Comportamento social	Desigualdade financeira, capacidade econômica, disparidades socioeconômicas, acessibilidade financeira, diferenças de gênero e decisões financeiras. Comportamento financeiro dos milênios, hábitos financeiros, práticas de gestão financeira, ansiedade financeira e crises, comportamento financeiro e profissionais	13,50%	Cannistrà <i>et al.</i> , 2022; Lopus; Amidjono; Grimes, 2019; Adiandari, 2022; Grimes; Lopus; Amidjono, 2022; Mamadaliev <i>et al.</i> , 2020; Happ et al., 2022; Blue, 2019; Kuzma et al., 2022; Perry et al., 2023; Atatsi, <i>et al.</i> , 2023; Vázquez-Alonzo; García-Santillán; Molchanova, 2022)
(6) Tecnologia e Educação Financeira	Educação financeira e jogos, realidade aumentada na educação financeira, gamificação na educação financeira, design de ferramentas	12,00%	Zhu; Shen, 2021; Sari et al., 2022; Compen et al., 2023; Kalmi e Rahko, 2022; Acar, 2023; Kraitzek; Förster; Walstad, 2022
(7) Educação Financeira no cenário internacional	Comparações internacionais e iniciativas, letramento financeiro em diferentes países,	15,10%	Cannistrà <i>et al.</i> , 2022; Grimes, 2019; Adiandari, 2022; Lopus; Amidjono, Mamadaliev et al., 2020; Happ et al., 2022

	conhecimento financeiro internacional, comparação de letramento financeiro internacional		
--	--	--	--

Fonte: Autoria própria (2024).

Os estudos analisados demonstraram uma preocupação recorrente com a efetividade dos métodos de ensino, a utilização de ferramentas educacionais e a adoção de práticas pedagógicas inovadoras para engajar os alunos e fortalecer o letramento financeiro. Esses aspectos estão contemplados na 1ª categoria analisada Métodos e Técnicas de Ensino, que representa 22% dos artigos analisados e aborda temas como estratégias educacionais, técnicas de formação e abordagens pedagógicas voltadas para a educação financeira.

As pesquisas destacam a importância de metodologias ativas e interativas para potencializar o aprendizado, enfatizando o papel da tecnologia e da gamificação nesse processo. Estudos como os de Grootenboer (2019); Blue (2019); Fürstenau e Hommel (2019); Abylkassymova *et al.* (2020); Itebeke *et al.* (2020); Wuttke *et al.* (2020); Hopkins e O'Donovan (2021); Prado *et al.* (2022); Ozkale Aprea (2022); Sel (2022); Sari *et al.* (2022); Allen *et al.* (2022); e Hainzer *et al.* (2023) reforçam essa perspectiva, evidenciando que a adoção de práticas inovadoras pode contribuir significativamente para a consolidação do letramento financeiro nos diferentes níveis educacionais.

A observação feita entre os pesquisadores que analisaram os métodos e técnicas de ensino voltadas para o letramento financeiro é compatível com os trabalhos que discutem o impacto da educação financeira na vida dos estudantes. O primeiro passo para o estabelecimento das habilidades financeiras é alfabetização financeira (Dare *et al.*, 2020). Ela envolve o ensino de conceitos básicos de finanças pessoais, como orçamento, poupança, investimentos e gestão de dívidas. Este conhecimento inicial é essencial para que os alunos desenvolvam uma base sólida de compreensão financeira.

A 2ª categoria avaliação e Impacto da Educação Financeira representa 13,1% das pesquisas analisadas e investiga a eficácia da educação financeira nos resultados educacionais, seu impacto no comportamento financeiro e os métodos de avaliação e medição do letramento financeiro. Os estudos de Böhm *et al.* (2021); Kaiser & Menkhoff (2020); Tejada-Peña, Molchanova & García-Santillán (2023); Frisancho (2020); Grimes, Lopus & Amidjono (2022); Compen, Witte & Schelfhout (2020); Kalmi & Rahko (2022); Simonse (2020); Lusardi,

Mitchell & Olivia (2018) destacam que as desigualdades socioeconômicas frequentemente influenciam o acesso e a qualidade da educação financeira.

Alunos de contextos econômicos menos favorecidos podem ter menos oportunidades para aprender sobre finanças pessoais e gestão de dinheiro, o que reforça a necessidade de uma educação financeira acessível e inclusiva. Garantir que todos os alunos adquiram habilidades essenciais para tomar decisões econômicas informadas é um passo fundamental para reduzir vulnerabilidades financeiras.

Cada aluno traz para a sala de aula uma bagagem única de vivências e desafios financeiros (Böhm et al., 2021; Kaiser & Menkhoff, 2020). Reconhecer e integrar essas experiências pessoais no processo educativo enriquece a aprendizagem, tornando o letramento financeiro mais relevante e aplicável. Para que os instrumentos pedagógicos reflitam o cenário atual, é essencial a integração entre conteúdos e tecnologias, abordando temas interligados e presentes nas literaturas mais recentes. A incorporação de tecnologias avançadas no currículo escolar, como jogos e realidade aumentada, pode tornar a educação financeira mais envolvente e efetiva. Essas metodologias interativas ajudam a captar a atenção dos alunos e tornam conceitos financeiros complexos mais acessíveis e compreensíveis (Kalmi & Rahko, 2022).

A falta de educação financeira expõe populações vulneráveis a dificuldades econômicas, endividamento e insegurança financeira. Oferecer uma educação financeira abrangente é fundamental para equipar essas populações com ferramentas que lhes permitam tomar decisões financeiras mais conscientes e planejar seu futuro. No entanto, é imprescindível que essa educação seja contextualizada à realidade de cada indivíduo, considerando suas experiências, necessidades e o contexto socioeconômico em que está inserido. Uma abordagem descontextualizada pode reforçar desigualdades e não atender às demandas específicas das populações mais vulneráveis (Ramos-Hernández; García-Santillán; Molchanova, 2020).

Além disso, a discussão sobre educação financeira está intrinsecamente ligada à capacitação docente e à formação contínua dos educadores, sendo um aspecto central da 3ª categoria, a Formação de Educadores. Essa categoria abrange temas como formação de professores, treinamento de educadores, capacitação docente, desenvolvimento profissional e currículo de letramento financeiro para professores, evidenciando a importância da qualificação para a implementação eficaz do letramento financeiro nos contextos educacionais. Esse tema representa 11,20% dos artigos analisados, reforçando a necessidade de investimentos na formação docente para fortalecer a educação financeira.

Estudos como os de Lusardi, Mitchell e Olivia (2018); Johnston-Rodriguez e Henning (2019); Kaiser e Menkhoff (2020); Dare et al. (2020); Rossouw e Greeff (2020); Compen, Witte e Schelfhout (2020); Frisancho (2020); Köhm et al. (2021); Kalmi e Rahko (2022); Ranta et al. (2022); Grimes, Lopus e Amidjono (2022); Tejada-Peña, Molchanova e García-Santillán (2023) e Compen, De Witte, Declercq e Schelfhout (2023) reforçam essa perspectiva, evidenciando a necessidade de uma formação docente qualificada para consolidar a educação financeira como um componente essencial na formação dos estudantes.

A 4ª categoria Aplicação da Educação Financeira em Diferentes Contextos representa 13,5% das pesquisas analisadas e abrange uma diversidade de cenários, incluindo educação financeira em comunidades, letramento financeiro para crianças e adolescentes, sua relação com o mercado de trabalho, acessibilidade para pessoas com deficiência e práticas inclusivas.

Estudos de Böhm *et al.* (2021); Kaiser & Menkhoff (2020); Tejada-Peña, Molchanova & García-Santillán (2023); Frisancho (2020), Grimes, Lopus & Amidjono (2022); JohnstonRodriguez & Henning (2019), Rossouw & Greeff (2020), Ranta et al. (2022); Zhu & Shen (2021); Sari et al. (2022); Kraitzek, Förster & Walstad (2022);;Acar (2023); Kalmi & Rahko (2022); Carr & Greenhill (2015); Björklund & Sandahl (2023); Rizkiwati et al. (2022); Hurtado, Ruiz & Maldonado (2023); Galvao & de Lima (2023) e Beck & Garris (2019) reforçam a importância de adaptar o ensino da educação financeira às especificidades de diferentes públicos e realidades socioeconômicas. Uma abordagem holística, que contemple todas essas dimensões, pode oferecer uma base sólida para o desenvolvimento de programas de educação financeira bem-sucedidos e inclusivos.

Para Klapper, Lusardi e Oudheusden (2015), o objetivo do conhecimento financeiro é tornar os cidadãos mais felizes, por isso, cada vez mais instituições públicas e privadas reconhecem a importância de educar financeiramente seus cidadãos.

Segundo a OCDE (2005), é papel do Estado e das instituições formar indivíduos autônomos em relação às suas finanças, tornando-os conscientes de seu papel como agentes financeiros responsáveis pelo próprio bem-estar econômico e social.

Lusardi e Mitchell (2011) consideram a falta de letramento financeiro um problema social e argumentam que a educação financeira deve ter um impacto coletivo, indo além da instrução individual para transformar a sociedade de forma mais ampla. Nesse sentido, para as autoras, desenvolver habilidades financeiras é um passo fundamental do letramento financeiro. Essa etapa envolve a aplicação prática do conhecimento adquirido para tomada de decisões que afetam diretamente a vida financeira dos indivíduos. Entre as competências esperadas estão a

capacidade de elaborar um orçamento, analisar opções de investimento, planejar a aposentadoria e compreender produtos financeiros como empréstimos e seguros.

A 5ª categoria Educação Financeira e Comportamento Social, que representa 13,50% dos artigos analisados, abrange temas como desigualdade financeira, capacidade econômica, acessibilidade financeira, disparidades socioeconômicas, diferenças de gênero e processos de tomada de decisão financeira. Além disso, a literatura explora o comportamento financeiro dos *Millennials*, discutindo seus hábitos financeiros, práticas de gestão de recursos, o impacto da ansiedade financeira e as respostas às crises econômicas. Os estudos de Blue (2019); Lopus, Amidjono e Grimes (2019); Mamadaliev *et al.* (2020); Adiandari (2022); Cannistrà *et al.* (2022); Grimes, Lopus e Amidjono (2022); Happ *et al.* (2022); Kuzma *et al.* (2022); VázquezAlonzo, García-Santillán e Molchanova (2022); Perry *et al.* (2023) e Atatsi *et al.* (2023) corroboram a importância dessa discussão, salientando a necessidade de estratégias educacionais que promovam a inclusão financeira e a autonomia econômica, especialmente em segmentos da sociedade que enfrentam maiores desafios de acesso e oportunidades.

A 6ª categoria, Tecnologia e Educação Financeira, representa 12% das pesquisas analisadas e destaca o crescente uso de abordagens tecnológicas como estratégias eficazes para o ensino da educação financeira. Temas como jogos educativos, realidade aumentada, gamificação e o design de ferramentas inovadoras vêm sendo explorados para tornar o aprendizado mais interativo e motivador, especialmente entre as novas gerações. Estudos de Grimes (2019), Mamadaliev *et al.* (2020), Adiandari (2022), Cannistrà *et al.* (2022), Happ *et al.* (2022) e Lopus & Amidjono (2022) corroboram essa tendência, evidenciando a necessidade de soluções inovadoras e acessíveis que considerem a diversidade dos contextos globais para promover uma educação financeira mais eficaz.

A 7ª Categoria Educação Financeira no Cenário Internacional, que corresponde a 15,10% dos artigos analisados, abrange temas como comparações internacionais, o letramento financeiro em diferentes países e o conhecimento financeiro global sobre o tema. Nesse contexto, destaca-se o uso de tecnologias como ferramentas metodológicas inovadoras, especialmente a gamificação e os jogos com realidade aumentada, que têm se mostrado eficazes para o engajamento e a retenção do conhecimento em finanças.

Os estudos de Grimes (2019), Lopus, Amidjono, Mamadaliev *et al.* (2020), Adiandari (2022), Cannistrà *et al.* (2022) e Happ *et al.* (2022) corroboram essa tendência, enfatizando a necessidade de soluções inovadoras para a promoção da educação financeira de forma efetiva e acessível, considerando a diversidade de contextos globais

A educação moderna busca preparar os alunos não apenas para o mundo do trabalho, mas também para a vida em sociedade, desenvolvendo competências e habilidades essenciais, e nesse cenário, os instrumentos pedagógicos desempenham um papel crucial. Eles são ferramentas que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, ajudando os educadores a implementarem diferentes abordagens pedagógicas de maneira mais proativa.

Uma abordagem centrada no desenvolvimento de competências e habilidades foca em capacitar os alunos para resolver problemas, pensar criticamente e trabalhar de forma colaborativa (Ozkale; Aprea, 2022; Sel, 2022). Isso é especialmente importante na educação financeira, onde o letramento financeiro se torna uma competência vital. Ensinar os alunos a gerenciarem suas finanças pessoais, entender sobre investimentos e tomar decisões econômicas informadas são habilidades que têm impacto direto em suas vidas futuras.

A análise das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados na implementação da educação financeira revela uma conclusão fundamental: a necessidade de uma abordagem mais integrada, crítica e contextualizada. As categorias investigadas *:métodos e técnicas de ensino; avaliação; formação de educadores; aplicação em diferentes contextos; educação financeira e comportamento social; tecnologia e educação financeira; e panorama internacional*, evidenciam um movimento crescente em direção a práticas mais inclusivas e adaptadas às realidades socioeconômicas diversas. No entanto, obstáculos como a escassez de recursos, a resistência institucional à mudança e a ausência de políticas públicas consistentes demonstram a complexidade de consolidar a educação financeira como uma prática pedagógica efetiva e transformadora.

Ademais, quando reduzida a um instrumento de preparação para o sucesso individual no mercado de trabalho, a educação financeira corre o risco de reforçar uma lógica mercantilista da vida, na qual o valor das pessoas é medido pela sua capacidade de acumular capital. Para superar essa limitação, é essencial compreendê-la como um direito social fundamental, orientado para a promoção da cidadania, da equidade e da inclusão financeira (Freitas, 2019).

Nesse sentido, ao enfatizar valores como solidariedade, cooperação e responsabilidade social, a educação financeira pode contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e sustentável (Amaral; Nogueira, 2020).

A educação financeira constitui um elemento essencial na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Quando integrada ao currículo escolar, ela pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades indispensáveis à vida adulta, como a tomada de decisões, a resolução de problemas e o pensamento crítico. Essa

formação, ao preparar os estudantes para os desafios econômicos contemporâneos, contribui diretamente para sua autonomia e empoderamento, capacitando-os a fazer escolhas mais conscientes e a construir um futuro financeiramente sustentável (Mazzi; Baroni, 2021).

Baroni (2021) destaca que a educação financeira voltada à formação de professores, especialmente os da área de Matemática, deve priorizar a problematização da vida financeira, tanto em nível pessoal quanto coletivo. Essa perspectiva promove uma compreensão crítica do mundo financeiro e está alinhada à concepção de que a educação financeira deve ultrapassar os limites da simples adaptação ao mercado, configurando-se como uma ferramenta de transformação social e de reflexão crítica. Modelos pedagógicos que enfatizam o individualismo e a busca pelo sucesso financeiro pessoal frequentemente negligenciam as desigualdades sociais e as condições históricas que limitam as oportunidades de muitos estudantes.

Dessa forma, a educação financeira pode assumir um papel transformador, contribuindo para a redução das desigualdades sociais e para a construção de um sistema econômico mais justo e inclusivo (Silva; Souza, 2021). Nesse sentido, reforçamos que a educação deve ser um instrumento de mudança e conscientização social, e não de reprodução das estruturas excludentes do sistema vigente, pois, como Mazzi e Baroni (2021, p.40) afirmam: “a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a transformação, torna-se um instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista”.

Assim, a educação financeira tem se consolidado como um tema essencial para o empoderamento econômico e social, sendo discutida por uma ampla gama de agentes sociais e institucionais. De acordo com Muniz e Jurkiewicz (2013), esses agentes podem ser agrupados em quatro categorias principais: agentes governamentais; consultores financeiros; instituições financeiras; e pesquisadores e professores de Matemática.

Os agentes governamentais são responsáveis pela formulação de políticas públicas voltadas à educação financeira, com destaque para a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que visa promover a inclusão financeira e previdenciária, especialmente entre jovens, aposentados e beneficiários de programas sociais, como o Bolsa Família.

As instituições financeiras privadas atuam como promotoras de ações educativas; no entanto, muitas dessas iniciativas tendem a estar orientadas para o consumo de produtos financeiros, refletindo os interesses do setor bancário.

Os consultores financeiros, com forte presença na mídia, exercem um papel de “autoajuda financeira”, oferecendo orientações práticas sobre o gerenciamento do dinheiro, geralmente voltadas ao indivíduo e à lógica de responsabilização pessoal.

Por fim, os pesquisadores e professores de Matemática introduzem a educação financeira no contexto escolar, propondo abordagens pedagógicas que vão além do simples cálculo financeiro. Suas propostas buscam formar sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir nas dinâmicas econômicas do cotidiano, promovendo uma educação financeira com sentido social e emancipador (Muniz; Jurkiewicz, 2013).

Saraiva (2017) critica a visão mercadológica da educação financeira, que busca adaptar os indivíduos ao capitalismo financeiro, em vez de promover uma transformação social genuína. Para que o letramento financeiro cumpra seu papel emancipatório, é imprescindível que ele promova uma reflexão crítica sobre as relações de poder e as estruturas sociais que moldam as experiências financeiras da população.

Silva e Powell (2013) também contribuem para essa visão, propondo uma definição de educação financeira escolar que estimula a reflexão crítica sobre questões financeiras, indo além do consumo e da acumulação de capital. Para esses autores, a educação financeira escolar deve ser entendida como um conjunto de informações que estimula os estudantes a desenvolver uma compreensão crítica sobre finanças e economia, permitindo que se tornem sujeitos críticos e ativos na sociedade.

Esse cenário de diversidade de agentes e suas respectivas ações no campo da educação financeira reflete um processo de regulação e adaptação que perpassa a esfera global e local, como será abordado a seguir, ao discutirmos a atuação da OCDE e os caminhos da Educação Financeira no Brasil.

3.3 Da Regulação Global ao Contexto Local: A OCDE e os Caminhos da Educação Financeira no Brasil

As discussões sobre educação financeira ganharam força mundialmente a partir da década de 2000, impulsionadas pela crescente complexidade do sistema financeiro e pela necessidade de preparar os cidadãos para tomar decisões financeiras mais conscientes. No Brasil, a crise de 2008 acelerou esse processo, evidenciando a fragilidade financeira de muitos brasileiros. A digitalização dos mercados e as mudanças demográficas, sociais e econômicas reforçaram a urgência de implementar políticas públicas que normalizassem e normatizassem a educação

financeira como um instrumento para a formação de cidadãos responsáveis (Bufalo e Pinto, 2023).

Nesse cenário, organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial têm atuado ativamente na formulação de políticas públicas, desde o século passado, incentivando a educação financeira como uma competência básica a ser incorporada aos currículos escolares. Essa atuação está em sintonia com o movimento de internacionalização da educação, que visa a modelar os sistemas educacionais conforme as expectativas globais definidas por esses organismos.

O processo de internacionalização da educação, conforme discutido por Herrero (2013), ocorre em um contexto de globalização econômica, no qual as agências multilaterais impõem regulamentações que moldam as políticas educacionais dos países em desenvolvimento. A Conferência de *Bretton Woods*, realizada em 1944, foi um marco nesse processo, estabelecendo as bases para o predomínio das grandes potências econômicas nas relações globais e a criação de instituições como o Banco Mundial, que, ao longo do tempo, passaram a influenciar diretamente as políticas de educação e desenvolvimento social de países como o Brasil.

No Brasil, a influência dessas diretrizes internacionais pode ser observada em documentos e conferências, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos - Dakar (2000), cujas resoluções e recomendações orientaram a formulação de políticas públicas nacionais. A educação financeira, agora considerada uma competência essencial, se insere nesse movimento, refletindo a urgência de alinhar os sistemas educacionais locais às diretrizes globais, como sugerido por organizações como a OCDE, e de proporcionar aos cidadãos as ferramentas necessárias para navegar nas complexidades do sistema financeiro globalizado.

A formulação de políticas públicas para essa recomendação finda na criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) em 2010 representou um marco importante neste processo, no entanto a educação financeira no país já vinha sendo influenciada por iniciativas internacionais, como os projetos da OCDE. Foi somente após a crise de 2008, que o Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiros, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização (COREMEC) formou um Grupo de Trabalho (GT), conforme a Deliberação nº 3, de 31 de maio de 2007, com a missão de elaborar uma estratégia nacional de educação financeira (Araujo, 2021).

De acordo com o § 1º do art. 2º da Deliberação nº 3, o GT contou com a cooperação de representantes de entidades de classe e associações, sob a supervisão do COREMEC. Entre os

colaboradores convidados estavam a Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros (BM&FBOVESPA), a Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiros e de Capitais (ANBIMA), a Confederação Nacional das Empresas de Seguros Gerais, Previdência Privada e Vida, Saúde Suplementar (CNSEG), a Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN), e diversos ministérios (Brasil, 2007, apud Cardozo, 2011).

O GT foi incumbido de apresentar um documento final com um relatório e uma proposta de atuação, conforme o § 1º do art. 5º da Deliberação (Brasil, 2007). O resultado dessa iniciativa foi a criação do Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), que integra tanto órgãos governamentais quanto organizações da sociedade civil

A instituições integrantes do Conselho Nacional de Educação Financeira (CONEF) desempenharam papéis cruciais na promoção da educação financeira no Brasil e no fortalecimento do letramento financeiro da população. O Banco Central do Brasil (BCB) por exemplo, foi responsável por desenvolver políticas voltadas à estabilidade financeira e à inclusão financeira. Este órgão implementou programas de educação financeira, como o "Cidadania Financeira", que visou aumentar a conscientização da população sobre a gestão responsável das finanças pessoais (ENEF, 2024).

A Comissão de Valores Mobiliários (CVM), por sua vez, ficou responsável em regular o mercado de capitais e promover a educação financeira voltada para investidores e o público em geral, disponibilizando materiais educativos sobre investimentos e o mercado financeiro (ENEF, 2024).

A Superintendência de Seguros Privados (SUSEP) teve como principal atribuição regulação do mercado de seguros, previdência complementar aberta, capitalização e resseguros. Além disso, promove a educação sobre seguros e previdência, buscando ampliar a proteção financeira dos cidadãos (ENEF, 2024). A Secretaria do Tesouro Nacional (STN), por sua vez, concentrou-se seus esforços na gestão da dívida pública e na política fiscal, buscando educar a população sobre a importância da responsabilidade fiscal (ENEF, 2024).

O Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) foi responsável pela gestão da previdência social e pela educação sobre direitos e benefícios previdenciários, com o objetivo de informar a população sobre suas garantias previdenciárias (ENEF, 2024). O Ministério da Educação (MEC) foi fundamental na incorporação da educação financeira nos currículos escolares e na capacitação de professores, visando formar uma base sólida de conhecimento financeiro desde a educação básica (ENEF, 2024). O Ministério da Fazenda (MF) coordenou as políticas

econômicas do país e apoiou iniciativas de educação financeira para melhorar a compreensão pública sobre a política econômica e fiscal (ENEF, 2024).

Além das entidades governamentais, diversas organizações da sociedade civil desempenharam um papel crucial na disseminação da educação financeira. A Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais (ANBIMA), por exemplo, promoveu a educação financeira por meio de cursos, palestras e materiais educativos, incentivando boas práticas no mercado financeiro.

A Confederação Nacional do Sistema Financeiro (CONSIF) desenvolveu iniciativas para aumentar o conhecimento financeiro da população, enquanto a Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN) incentivou a inclusão e a educação financeira, criando programas e campanhas específicas. A Bolsa de Valores de São Paulo (B3), por sua vez, ofereceu cursos e workshops sobre investimentos e o mercado de capitais.

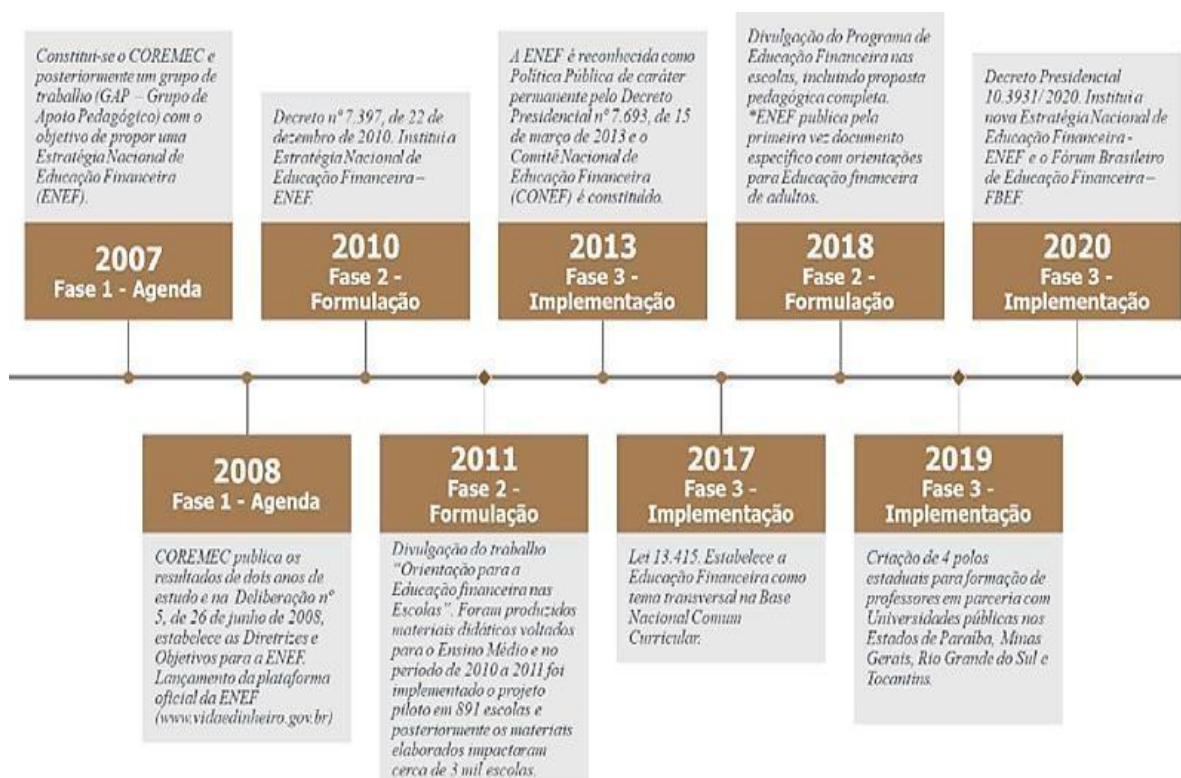
Em conjunto, essas instituições desenvolveram e implementaram diversas iniciativas e programas com o objetivo de aumentar o conhecimento financeiro da população brasileira, promovendo a inclusão financeira e auxiliando na tomada de decisões mais conscientes. Impulsionadas por recomendações de organismos internacionais e pela necessidade de fortalecer a educação financeira no país, essas instituições foram fundamentais para a criação ENEF, a primeira política pública brasileira nesse âmbito

A ENEF foi instituída em 22 de dezembro de 2010, por meio da publicação do Decreto nº 7.397/2010. Este decreto tem como objetivo: “promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores” (Brasil, 2010). O Art. 2º do Decreto menciona:

- Art. 2º - A ENEF será implementada em conformidade com as seguintes diretrizes:
- I - atuação permanente e em âmbito nacional;
 - II - gratuidade das ações de educação financeira;
 - III - prevalência do interesse público;
 - IV - atuação por meio de informação, formação e orientação;
 - V - formação de parcerias com órgãos e entidades públicas e instituições privadas;
- [...] (Brasil, 2010).

O decreto estabeleceu condutas para a padronização das diretrizes, valorizando ações que agreguem a iniciativa privada, a sociedade civil e o governo para o atendimento do seu objetivo: desenvolver uma nação financeiramente educada. A (Figura 6) abaixo apresenta um resumo da série histórica acerca da implementação da ENEF no Brasil, evidenciando a evolução das ações e o impacto dessa política pública ao longo dos anos

Figura 6 - Série Histórica da implementação da Estratégia Nacional de Educação Financeira



Fonte: Buffalo e Pinto (2023)

A parceria entre o Ministério da Educação e as instituições envolvidas na ENEF foi fundamental para a implementação efetiva dessa política pública. Ao atuar diretamente nos currículos escolares, essa parceria fortaleceu a ideia da necessidade de promover a cidadania e a tomada de decisões financeiras conscientes por parte dos consumidores.

Conseqüentemente, a educação financeira tornou-se essencial nesse processo, pois o desenvolvimento de habilidades como planejamento, tomada de decisões e resolução de problemas se tornou fundamental para preparar os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo.

Apesar dos avanços, há críticas à forma como a educação financeira tem sido conduzida. A abordagem adotada por instituições financeiras privadas e pela OCDE tende a enfatizar o consumo, instruindo os indivíduos a organizarem suas finanças para que possam consumir mais produtos e serviços. Essa perspectiva pode limitar o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre questões financeiras.

Mesmo com a implementação da ENEF, a forma como a educação financeira é abordada nas escolas ainda carece de aprimoramento pedagógico. É fundamental que a educação financeira

escolar não se restrinja a incentivar a poupança para realização de desejos de consumo ou a resolver cálculos financeiros, mas que também inclua debates sobre os aspectos sociais, ambientais, políticos e éticos envolvidos na economia. Uma abordagem crítica e contextualizada pode contribuir para formar cidadãos mais conscientes e preparados para tomar decisões financeiras responsáveis e assim se consolidar como um elemento central nos fundamentos no novo ensino médio.

3.4 O papel da Educação Financeira no Novo Ensino Médio

A educação no Brasil no século XXI, vive momentos de mudanças em seu contexto educacional, a exemplo disso as mudanças realizadas nas leis que regem a educação básica, como a criação de novos documentos em substituição a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o surgimento de uma lei que norteia os currículos do ensino básico no Brasil, a BNCC (Brasil, 2018). A nova base não é um currículo, mas traz em seu contexto as diretrizes para a elaboração dos currículos das escolas das redes públicas e privadas de todo o Brasil é uma prescrição.

As mudanças sugeridas pela nova lei que rege os currículos nacionais estão sendo questionadas pelas instituições de ensino e principalmente as mudanças na forma e conteúdo do ensino médio que foi deveras modificado com a divisão do currículo em Formação Geral Básica e o currículo flexível, onde encontraremos os itinerários formativos. A primeira e grande mudança no currículo do ensino médio foi a divisão que modificou a carga horária do currículo de 2400 horas para 3000 horas (Brasil 2024).

O Ensino Médio passou por uma transformação significativa com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). No entanto, em 2024, diante dos desafios enfrentados na adequação do ensino às reais necessidades dos estudantes, ocorreu sua reformulação. Nesse contexto, surge a Política Nacional do Ensino Médio (PNEM), estabelecida pela Lei nº 14.945/2024, como resposta às críticas e demandas educacionais.

Dentre as mudanças impostas por essa nova legislação, destacam-se os conceitos de Formação Geral Básica (FGB) e de currículo flexível, estruturado por meio dos Itinerários Formativos (Brasil, 2024). Essas alterações visam proporcionar um ensino mais dinâmico e alinhado às diferentes trajetórias e interesses dos estudantes, promovendo uma formação mais integrada e significativa.

A FGB é uma etapa destinada a dar uma base sólida ao discente no percurso de sua formação integral. É na FGB que os estudantes desenvolveram as habilidades e competências da BNCC, que aprofundam e consolidam conhecimentos essenciais e comuns a todos os estudantes, devendo ser integralizadas em 2400 horas ao final do ensino médio (Brasil, 2024).

A outra parte do currículo do novo ensino médio é composta pelos Itinerários Formativos, que são um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. As instituições de ensino podem aprofundar os conhecimentos das grandes áreas do conhecimento como (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP (Brasil, 2020). No entanto, o que se observou com a implantação da primeira versão do Novo Ensino Médio, foi o aprofundamento realizado pelas escolas particulares que mantiveram o currículo tradicional aumentando o abismo educacional perante a escola pública e a escola que com uma infinidade de currículos flexíveis causaram reações adversas na classe docente, reivindicando até a sua revogação com o Projeto de lei 2601/2023.

Em verdade, o NEM evidencia uma dicotomia existente nos currículos ofertados pelas escolas públicas e privadas e externaliza um caráter neoliberal na formulação do documento norteador dos currículos que teve instituições como as da rede pública mais atingida com essa transformação, só que as mudanças estavam também no conteúdo diversificado do currículo, dando autonomia para as instituições particulares na construção de sua proposta curricular e aumentando o dualismo e a segregação entre as classes mais e menos privilegiadas.

Por esse ângulo, o dualismo educacional, na perspectiva de Saviani (1999), a escola estaria dividida em duas classes sociais: a burguesia e o proletariado. Dessa forma a escola contribui para a reprodução das relações sociais de produção capitalista e contribui para a formação da força de trabalho. Para o mesmo autor: “[...] a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado” (Saviani, 1999, p. 35).

Essa forma de pensar as relações que se constituem dentro da escola, de acordo com Saviani (1999), é derivada da Teoria Dualista que divide a escola em duas categorias: SSSecundária Superior e PP-Primária Profissional. Essa teoria se enquadra no cabedal das teorias Crítico Reprodutivistas. O que se observa no cenário nacional e particularmente regional

é que o novo ideal pedagógico é a formação de trabalhadores autônomos e indivíduos flexíveis, pois é disso que a sociedade globalizada necessita para crescer e progredir como um empreendimento.

Nesse sentido, as atividades escolares têm um custo e devem apresentar rendimento, porque a escola trabalha com uma mercadoria, a formação igual às outras, então esse espaço do conhecimento se transformará em um negócio. Essa compreensão mercantil do espaço e do currículo foi observada por Milton Santos, quando afirma:

A educação está servindo para uma valorização exacerbada da técnica e salienta a grande diferença entre ser educado e ser instrumentalizado. Você é treinado, mas não educado. [...] Se você só é treinado, você não está apto a discutir o seu lugar na sociedade, e esse é o debate central. A estatística simplifica tudo. As pessoas ficam felicíssimas com os índices. [...] Os números são aparentemente concretos, mas na verdade são abstratos (Santos, 2001, p.5).

Um dos principais desafios enfrentados pela população brasileira é a ausência de letramento financeiro, o que se reflete nas altas taxas de endividamento observadas em grande parte das famílias. Segundo dados da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), o endividamento atingiu 78,3% das famílias brasileiras, com 86,8% dos consumidores endividados possuindo dívidas no cartão de crédito e 9% com crédito pessoal. Esses números reforçam uma constatação central deste estudo, que aponta a falta de letramento financeiro como um fator determinante para o elevado nível de endividamento da população brasileira (Agência Brasil, EBC, 2023).

A área e a ciência da gestão do dinheiro ou melhor, das finanças preocupa-se com os processos, as instituições, os mercados e os instrumentos associados à transferência de dinheiro entre indivíduos, empresas e órgãos governamentais (Gitman, 2008). Sendo assim, a área de finanças afeta a vida de todos os sujeitos de uma sociedade, oferecendo possibilidades e oportunidades para quem está disposto a se beneficiar das tomadas de decisões financeiras e pessoais. Este cenário é analisado a partir de documentos emitidos por órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) e até por uma série de organismos europeus e canadenses (Laval, 2004).

Para esta organização que faz parte de um grupo que se estabeleceu em um movimento chamado Todos pela educação liderados pela Fundação Lemann Entre os entusiastas pela BNCC, a Fundação Lemann participou ativamente e foi secretária executiva do Movimento pela Base,

onde uma de suas principais funções eram a promoção de debates e mobilizar atores em torno da causa (Fundação Lemann, 2015).

Em maio de 2015, a Fundação Lemann, em colaboração com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública (IBOPE), realizou um levantamento com professores da rede pública brasileira. Os resultados indicaram que a maioria dos participantes se posicionou favoravelmente à implementação de uma Base. A Fundação Lemann ressaltou neste momento a importância de um currículo que orientasse os professores sobre o que se espera que os alunos aprendam em cada ciclo de aprendizagem.

Para compreender adequadamente a BNCC, é necessário considerar o contexto das políticas educacionais influenciadas pela OCDE, como evidenciado no próprio texto da BNCC (Brasil, 2018). Os grupos voltados a pensar na educação brasileira e com objetivos concretos de criar meios para manutenção do *status quo* que prevalece em nossa nação, tem na educação financeira um instrumento que forma, informa e orienta os sujeitos da educação, a desenvolver os valores e as competências necessárias para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos e assim então, fazer escolhas assertivas, mediante um processo racional de tomada de decisão. Decisão de acordo com os paradigmas existentes e neoliberais. Outra observação está relacionada com o destino da renda das populações menos abastadas financeiramente. Uma parte crescente da renda familiar destas camadas da população tem sido destinada ao consumo, o que torna as atuais taxas de poupança demasiadamente baixas. Esta situação, de consumo exacerbado que aflige milhões de brasileiros, diminui a capacidade de investimento do país, afetando negativamente o seu desenvolvimento econômico.

Em vista disso, Amaro (2014, p. 9-10) argumenta que “a compreensão de desenvolvimento está [...], refletida num fluxo crescente de bens e serviços”, sugerindo que, essencialmente, o problema do desenvolvimento econômico reside no aumento do nível de rendimento nacional por meio de um produto per capita elevado, de modo que cada indivíduo tenha a capacidade de consumir mais. O desenvolvimento, conforme expresso aqui, se manifesta na sociedade em que estamos inseridos, refletindo uma tendência hegemônica na divisão internacional do trabalho, frequentemente desfavorável aos países com economias dependentes, uma dinâmica que se intensifica no contexto neoliberal da globalização econômica.

O conceito de desenvolvimento a partir de uma perspectiva iluminista se tornou uma ideia força pluri e transdisciplinar de vieses ideológicos tanto para a esquerda quanto para direita dentro

das Ciências Sociais a ideia, conceito ou utopia sobre o desenvolvimento é geralmente confundido com crescimento econômico.

Segundo Celso Furtado, o conceito de desenvolvimento deve envolver garantias sociais mínimas e a promoção de diversas dimensões sociais, incluindo a cultura. O autor afirma: “Só haverá verdadeiro desenvolvimento, que não deve ser confundido com crescimento econômico, na maioria das vezes resultado de mera modernização das elites, onde existir um projeto social subjacente” (Furtado, 1974, p. 214). Neste sentido o desenvolvimento cultural requer a criação de um projeto inovador, que não deve se restringir apenas aos aspectos sociais e à sua base econômica, mas também considerar as perspectivas futuras das sociedades (Furtado, 1974, p. 214).

Para Furtado (1974), a discussão sobre o modelo de desenvolvimento tem sido progressivamente marginalizada, especialmente nas academias, onde a prevalência da teologia do mercado tem levado muitos economistas a priorizar a manutenção do status quo. Isso resulta na falta de alternativas que contemplem uma visão mais crítica e abrangente do desenvolvimento, dificultando a reflexão sobre formas de crescimento que envolvam a inclusão social e a justiça econômica.

No contexto da educação, o Novo Ensino Médio, orientado pela BNCC, reflete essa lógica de mercado e do pensamento econômico liberal. Esse modelo resulta em uma abordagem curricular excessivamente técnica, individualista e meritocrática, alinhada com uma visão de ensino que privilegia competências voltadas para a adaptação ao mundo do trabalho, muitas vezes em detrimento de uma formação cidadã crítica e emancipadora. Esse tipo de abordagem curricular é característico de um sistema de governo anterior a 2023, que se concentra em formas de ensino que não questionam as desigualdades sociais, mas sim as perpetuam.

A BNCC, como prescrição curricular, pode ser vista como uma ferramenta que favorece uma educação que ainda utiliza a lógica bancária, como definida por Paulo Freire, em que o conhecimento é transmitido de forma passiva e não questionadora, reforçando a visão predominante e não revelando as realidades sociais mais profundas. Quando as escolas adotam o Novo Ensino Médio, e agora, após as mudanças introduzidas pela Lei nº 14.945/2024 a Política Nacional do ensino Médio que entraram em vigor em 2025, elas podem estar comprometendo os princípios estabelecidos pela Constituição de 1988, que visam promover a pluralidade, a diversidade e a não discriminação (Brasil, 1988, 2024). Ao priorizar um modelo de educação que reforça as desigualdades, corre-se o risco de ampliar o abismo entre as diferentes camadas da sociedade, afastando a escola de sua função social transformadora.

Os currículos anteriores à nova BNCC visavam uma formação integral aos alunos, capacitando-os a compreender a compreensão da realidade social, política, econômica, cultural e do mundo do trabalho, distanciando-se, por vezes, de uma formação voltada apenas para atender as necessidades do mercado. Portanto é essencial buscar alternativas que possibilitem articular esta proposta curricular, com vivências experimentais e problematizações necessárias à transformação social e o desvelamento das causas das desigualdades sociais.

Nesse contexto, as contribuições de Paulo Freire para a problematização de saberes e conhecimentos, conforme apresentadas em sua obra: *Pedagogia do Oprimido* (1968), com os temas geradores, conteúdos programáticos e ação dialógica, influenciaram teorias curriculares. A concepção de Freire sobre o conhecimento valoriza a realidade concreta dos sujeitos, como referência para uma construção dialógica com os conhecimentos científicos tratados por Paulo Freire como conhecimento padrão (Cury et. al, 2018). Entender o Novo Ensino Médio sob a perspectiva de Paulo Freire implica rejeitar que a escola e os educadores são tábulas rasas e serão reprodutores de conhecimentos, habilidades e competências a serem reproduzidos. Para Freire:

A concepção e as práticas “bancárias”, “imobilistas, fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que reconhece como seres que estão sendo, como seres acabamentos, inconclusos, em uma realidade que, sendo histórica, também é igualmente inacabada (Freire, 2005, p. 83).

Essa lógica bancária cabe em um trabalho que utiliza a BNCC, como ressalta Cury et. al.(2018,) em que o professor, especialista que transmite o mundo do seu ponto de e é através do professor que o aluno conhece o mundo. Uma percepção libertadora de currículo se desenvolve na relação Eu – Tu, mediada pelo mundo (Freire, 2005). Lopes e Macedo (2011), inferem que Freire em sua teorização traz a base da educação popular e emancipadora:

[...] um projeto de educação que visa possibilitar a luta dos oprimidos por meio de sua conscientização política e sua libertação no âmbito desse projeto que sua concepção de conhecimento deve ser inserida. Porém este projeto não é concebido por Freire como algo a ser feito para os oprimidos, mas com os oprimidos. Por isso deve levar em conta os saberes e a existência real dos oprimidos (Lopes e Macedo, 2011 p.85).

No entanto a BNCC, ignora o potencial curricular do cotidiano, das experiências vividas, das problematizações não respondidas, das violências sofridas, das desigualdades naturalizadas que necessitam ser incorporadas ao conhecimento a ser escolarizado e a educação escolarizada se insere no contexto entre sujeitos educadores (as) e educandos (as) mediatizados

pelo mundo (Freire, 2005). Sendo assim pensar em sociedades outras, mediadas por uma educação que emancipe os sujeitos se faz mister, principalmente neste momento.

A abordagem neoliberal da Educação Financeira tem ganhado crescente destaque, especialmente por reforçar a ideia de que a gestão financeira é uma responsabilidade puramente individual, desconsiderando as desigualdades estruturais e os impactos do sistema capitalista. Malm (2015), ao introduzir o conceito de *Capitaloceno*, evidencia o papel do capitalismo na aceleração das crises ambientais, o que reforça a crítica de que a educação financeira, ao invés de ser uma ferramenta voltada exclusivamente para a acumulação individual de capital, deveria ser um meio de promover uma reflexão crítica sobre as estruturas econômicas que perpetuam a desigualdade social e a degradação ambiental (Lima, 2021).

Nesse processo, a Educação Matemática Crítica surge como uma aliada essencial, pois oferece aos alunos a compreensão de como a matemática pode ser usada não apenas para desenvolver soluções inovadoras, mas também para aprofundar o entendimento sobre os problemas socioambientais.

Skovsmose (2014) argumenta que a matemática deve ser encarada como uma ferramenta de reflexão e transformação social, especialmente diante das crises interligadas nas esferas ambiental e econômica. Ao reconhecer que as práticas econômicas não podem ser dissociadas de seus impactos ambientais e sociais, o ensino de finanças nas escolas pode adotar uma abordagem mais crítica e integrada, permitindo que os estudantes compreendam como o consumo, o endividamento e a acumulação de capital afetam tanto a sociedade quanto o meio ambiente. Incorporar essa perspectiva à educação financeira é fundamental para formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e no planeta, além de possibilitar a reflexão sobre o modelo neoliberal vigente.

A proposta de Lazzarato (2019) sobre a economia da dívida se insere nesse contexto, pois sustenta que, no neoliberalismo, a dívida não é apenas uma questão econômica, mas também um mecanismo de controle e perpetuação das desigualdades, o que se reflete no elevado índice de endividamento da população brasileira, especialmente entre os jovens, conforme os dados da CNC (2023). Esse cenário evidencia a urgência da integração do letramento financeiro ao currículo escolar, visto que tal inserção é fundamental para que os estudantes compreendam as implicações econômicas de suas escolhas e reconheçam os mecanismos que levam ao endividamento, permitindo-lhes tomar decisões mais conscientes e sustentáveis no cotidiano. A fragmentação curricular, que enfatiza áreas restritas como o empreendedorismo, acaba ignorando as diversidades e realidades locais dos alunos. Como apontam Cury et. al. (2018),

essas mudanças podem resultar em uma formação superficial, desconectada das necessidades reais da sociedade, especialmente no que diz respeito às desigualdades econômicas e sociais. Nesse sentido, a Educação Financeira, ao se distanciar da realidade dos estudantes, não contribui para o desenvolvimento de uma educação transformadora e crítica, que promova a justiça social e a conscientização ambiental. Dentro desse cenário, o letramento financeiro precisa ir além do ensino de técnicas de poupança ou gestão financeira, abrangendo uma análise crítica das relações econômicas, políticas e sociais que moldam as realidades financeiras dos indivíduos e das comunidades.

4 LETRAMENTO FINANCEIRO NA VISÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE BOM JESUS DA LAPA-BA

Este capítulo analisa a articulação entre as novas diretrizes curriculares e a implementação do letramento financeiro em escolas públicas e privadas no município de Bom Jesus da Lapa, Bahia, através de uma análise *in loco* que identifique as práticas educacionais, desafios e lacunas nas abordagens atuais. por meio de um estudo de campo que investiga práticas educacionais, desafios e lacunas. Para compreender o impacto dessa temática no contexto local, é essencial considerar as características históricas, culturais e socioeconômicas do município. conhecida por seu forte apelo religioso e economia baseada no turismo e agronegócio, Bom Jesus da Lapa reflete dinâmicas comuns a muitas comunidades brasileiras, onde o desenvolvimento econômico convive com desigualdades sociais e desafios educacionais.

4.1 BOM JESUS DA LAPA - UMA CIDADE FEITA DE PEDRA E LUZ

Bom Jesus da Lapa é um município no interior do estado da Bahia, Região Nordeste do país. Localiza-se a uma distância de 796 km a oeste da capital estadual, Salvador, e 675 km a leste da capital federal, Brasília. Ocupa uma área de aproximadamente 4 115,524 km² e sua população no censo demográfico realizado pelo IBGE (2021) é de 70.151 pessoas habitantes, sendo então o trigésimo mais populoso do estado e primeiro de sua microrregião de acordo com a Figura 7

Figura 7 - Vista panorâmica da Praça Largo da Esplanada em Bom Jesus da Lapa-BA



Fonte: Central da Lapa (2023)

A cidade é conhecida por ser um lugar de peregrinação, de turismo religioso e do agronegócio. Esta organização de uma fração da sociedade foi pensada para o exercício de uma forma particular da produção desta sociedade que ganhou notoriedade com as romarias realizadas pelos peregrinos de várias cidades brasileiras que anualmente viajam das mais diversas formas em direção a gruta do Bom Jesus da Lapa. Dessa forma entender os processos que permeiam esse lugar de fé e devoção ganham extrema relevância e significação quando corporificados (Santos, 2001).

De acordo com o IBGE (2023),

A região de Bom Jesus da Lapa era primitivamente habitada pelos índios tapuias. O desbravamento do território iniciou-se no final do século XVII, pelas bandeiras organizadas pelo mestre de Campo Antônio Guedes de Brito, proprietário da sesmaria da Casa da Ponte. Penetrando no sertão baiano, os bandeirantes instalaram muitas fazendas de gado, entre elas a fazenda 'Morro' que originou o povoado Bom Jesus depois denominado oficialmente como o município de Bom Jesus da Lapa. Todavia, o povoamento só tomou impulso com a chegada do português Francisco Mendonça Mar ao local, em 1691 (IBGE, Cidades, 2023 s.p.).

A cultura deste lugar é impregnada por explicações míticas de eventos que aconteceram desde a vinda de um ourives e pintor português que chegou à Bahia em 1691, e que para cumprir uma penitência saiu caminhando pelo sertão baiano sendo conduzido pelo imagem do Senhor Bom Jesus, encontrando neste trajeto uma aldeia de índios tapuias que jazia entre o morro e o rio que conhecemos com São Francisco e se instalou nessa gruta até ser encontrado por garimpeiros. Os garimpeiros foram responsáveis pela divulgação da presença de um homem santo que morava na gruta. A partir deste evento e da comunicação realizada pelos garimpeiros, os peregrinos e aventureiros foram atraídos para este local e se estabeleceram neste espaço

formando o povoado à sombra da gruta que dá nome a cidade de Bom Jesus da Lapa-BA. O povoado se transformou em vila em 1890 e atingiu a categoria cidade em 1923. Em divisão territorial datada de 2014, o município é constituído de 3 distritos: Bom Jesus da Lapa, Favelândia e Formoso, assim permanecendo na divisão territorial de 2021 (IBGE, 2023). A vida econômica e social da cidade de Bom Jesus da Lapa está estruturada em torno da romaria do Bom Jesus, assim, os fluxos de romeiros ao longo de todo o ano trazem dividendos, influencia a forma de organizar a vida familiar, influência também o calendário civil da cidade (escolar, semanas temática, atividades recreativas) e estabelece o ritmo cotidiano da vida das pessoas que ali residem (Steil, 1996).

Nos festejos do Bom Jesus, onde a participação popular aumenta exponencialmente o número de pessoas na cidade em relação ao número de habitantes, os moradores locais deixam as suas próprias casas a fim de alugá-las aos romeiros e turistas e auferir algum lucro durante a peregrinação (Santos et al, 2017).

Embora o público que frequenta o santuário, na romaria-turismo do Bom Jesus, seja pobre e vítima de exclusão socioeconômica não deixa de influenciar no aporte financeiro que a cidade arrecada como também concorre para aquecer a economia do município e da região em seu entorno (Brasil, 2006).

Durante seis meses um considerável número de comerciantes se coloca na expectativa da realização dos eventos tendo em vista os benefícios daí advindos, ou seja, a intensificação do consumo por parte dos visitantes e a conseqüente obtenção de lucros. Há uma tendência de se explorar ao máximo as atividades comerciais, na esperança de se ter assegurada a sobrevivência por mais um período, reproduzindo-se dessa forma o ciclo da “economia da romaria”. Durante os outros seis meses, diante das limitações do mercado de trabalho, manifesta-se um aparente estado de apatia (Santos, 2010).

A romaria do Bom Jesus da Lapa, de 29 de julho a 06 de agosto, não é a única que acontece durante o ano para o Santuário, existem outras que reúnem um número expressivo de devotos e que vão de julho a janeiro de cada ano de acordo com o (Quadro 6).

Quadro 6 - Descrição das romarias da cidade de Bom Jesus da Lapa-Ba e suas características

Data	Romaria/Festa	Descrição e Detalhes
29 de julho a 06 de agosto	Novenário do Senhor Bom Jesus	Principal romaria, reunindo milhares de devotos em Bom Jesus da Lapa, celebrando o Senhor Bom Jesus.
15 de agosto	Romaria Diocesana dos Coroinhas	Romaria dedicada aos coroinhas das paróquias diocesanas.

05 a 06 de setembro	Romaria da Pastoral da Criança	Focada nas ações da Pastoral da Criança, promovendo saúde e bem-estar.
08 a 15 de setembro	Setenário de Nossa Senhora da Soledade	Uma das maiores romarias, dedicada a Nossa Senhora da Soledade, com significativa participação.
18 a 20 de setembro	Romaria dos Agentes Comunitários de Saúde	Romaria em homenagem aos profissionais de saúde e endemias.
04 de outubro	Festa de Francisco de Mendonça Mar	Celebração do fundador do Santuário do Bom Jesus da Lapa.
12 de outubro	Festa de Nossa Senhora Aparecida	Celebração da Padroeira do Brasil.
18 de outubro	Romaria da Renovação Carismática	Encontro de fiéis do movimento de Renovação Carismática Católica.
25 de outubro	Romaria da Legião de Maria	Peregrinação dedicada aos legionários de Maria.
08 de dezembro	Festa da Imaculada Conceição	Celebração em homenagem à Imaculada Conceição.
13 de dezembro	Festa de Santa Luzia	Comemoração da festa de Santa Luzia, protetora da visão.
31 de janeiro	Festa de Bom Jesus dos Navegantes	Festa dedicada ao Bom Jesus dos Navegantes, encerrando as romarias anuais.
(Data variável, 1º semestre)	Romaria da Terra e das Águas	Romaria organizada pela Comissão Pastoral da Terra e CNBB, focada em temas ambientais e sociais.

Fonte Adaptado de (www.bomjesusdalapa.org.br), 2024

A cidade de Bom Jesus da Lapa, como dito anteriormente, é reconhecida pelo turismo religioso e se situa às margens do Rio São Francisco. Esta condição faz com que a cidade se estabeleça como um grande produtor do ramo do agronegócio, dentro do espaço do município se situa também um projeto que direciona a sua produção ao cultivo de frutas, o projeto Formoso.

O projeto Formoso existe desde os anos 1989, quando foi implantado pela Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba (CODEVASF), em parceria com o Governo Federal. A partir de sua implantação, passou a contribuir significativamente para o crescimento da economia do município de Bom Jesus da Lapa, ao qual pertence. A banana produzida pelos agricultores familiares e empresariais é comercializada em vinte e três estados brasileiros.

De acordo com a CODEVASF (2018), o Projeto de Irrigação Formoso, localizado em Bom Jesus da Lapa – BA, foi projetado, para viabilizar o cultivo de fruta em uma região pertencente ao semiárido nordestino brasileiro, conhecido por sua escassez de chuva. Graças às tecnologias desenvolvidas que deram origem aos canais de água, se tornou destaque na produção banana e fez da Bahia um produtor bastante competitivo no mercado.

O Perímetro Irrigado do Projeto Formoso é responsável atualmente por uma das maiores produções de banana do país. O alcance da 1ª posição no *ranking* se deu em decorrência do crescente aumento na receita bruta da produção em pouco espaço de tempo. No ano de 2024 o Perímetro Irrigado do Projeto Formoso está na 2ª posição. Conforme dados da CODEVASF, (2018), para esta produção significativa o Projeto Formoso obteve um aumento de 58% em cima do valor bruto da produção no ano de 2016, o que representou um salto de R\$179 milhões para R\$285 milhões, aproximadamente. Mesmo com a estiagem prolongada, produziram 189 mil toneladas de itens agrícolas e conforme foi apontado,

[...] esse aumento na receita bruta foi diretamente influenciado pelo aumento de área colhida que passou de 7,6 mil hectares em 2015 para 7,9 mil hectares em 2016, ou seja, teve um incremento de 360 hectares em área colhida, essa basicamente de banana (CODEVASF, 2018).

O Formoso é um projeto de irrigação que nasceu a partir da iniciativa do Governo Federal juntamente com a CODEVASF, no ano de 1989. Está localizado no Médio São Francisco a oeste da Bahia, a uma distância de 30 km da cidade de Bom Jesus da Lapa. A captação da água é realizada através de canais de concreto construídos ao longo do Formoso e que utilizam como fonte hídrica o Rio Corrente.

Ainda de acordo com a CODEVASF (2018), a área ocupada é de 11.497, sendo 4.623 hectares (há) de lotes destinados à agricultura familiar e 6.803 ha de lotes destinados à agricultura empresarial. No geral, os lotes familiares pertencem a pequenos grupos de agricultores que produzem alimentos diversificados tanto para consumo próprio quanto para comercialização. Já os lotes empresariais são voltados para uma maior comercialização, com grandes maquinários, insumos, mão de obra qualificada e especializada em maior número. Vale ressaltar que, até o ano de 2012, existiam em torno de 1.031 pequenos produtores e 254 grandes produtores ativos. Isso mostra que a maior parte da produção é determinada pela agricultura familiar.

A banana é a cultura que mais se destaca na produção de frutas, ocupando um percentual de 99%. Os outros 1% são atribuídos às culturas de limão, laranja, tangerina, goiaba, manga, coco, entre outras. Tais dados atribuíram uma visibilidade importante para o município e para o

Projeto Formoso que há muito tem contribuído para a geração de renda e produção de emprego para Bom Jesus da Lapa e cidades circunvizinhas.

Desta forma, a economia deste município e seu Produto Interno Bruto (PIB) é alterado pelo Agronegócio, e não contempla todos os componentes econômicos constituintes deste espaço. Principalmente quando nos referimos aos circuitos inferiores da economia desta cidade, que de acordo com Santos (1978 p. 38).

[...] O circuito inferior é formado essencialmente de diferentes tipos de pequeno comércio, e da produção de bens manufaturados de capital não intensivo, constituída em grande parte de artesanato e de toda uma gama de serviços não modernos, e transforma a percepção de riqueza que permeia as relações dentro deste espaço.

O projeto formoso está contido no que Milton Santos definiria como circuito superior que que é conceituado da seguinte forma:

O circuito superior consiste em atividades "puras", "impuras" e "mistas". A indústria urbana moderna, e os serviços e comércio modernos constituem elementos puros, porquanto são ao mesmo tempo elementos específicos da cidade e do circuito superior. A indústria de exportação e o comércio de exportação constituem atividades impuras. Embora possam estar estabelecidas na cidade, para se aproveitarem da localização, seus interesses essenciais estão fora da cidade, para onde também sua produção é enviada (Santos, 1978, p. 39).

Para Santos (1978) essas definições não são estanques, não são rígidas e todas as classes da sociedade podem consumir fora do circuito ao qual estão mais ligadas, ainda que seja apenas ocasional ou parcialmente, no entanto encontramos essas definições em cidades da antiga definição de terceiro mundo.

Destarte, na cidade de Bom Jesus da Lapa encontramos, dentro do espaço urbano as romarias realizadas pela igreja católica, a feira que recebe o nome auspicioso de *Shopping Roma*, nos períodos de romaria, e diante da diversidade de produtos e serviços que recebem incremento na época de peregrinação dos romeiros, e a rede hoteleira formal, constituída por hotéis e pousadas, a informal constituída de casas destinadas a aluguel para romeiros e do espaço rural com o Projeto Formoso. Essas duas categorias da economia influenciam as relações que se constroem na cidade e determinam a forma de consumo.

A cidade de Bom Jesus da Lapa, faz parte do território Velho Chico. Nossa concepção de território segue o mesmo entendimento de Corrêa (2008), quando define o território como a porção física que engloba toda a dinâmica social. No entanto, esse processo não engloba apenas a dinâmica, mas também a integração vivida no espaço.

Para nós, o território não é apenas uma porção física, mas também o espaço onde se desenrolam as relações sociais cotidianas e de poder. É um espaço com múltiplos significados simbólicos, constituído tanto por sistemas de objetos (elementos fixos) quanto por ações (fluxos dinâmicos) (Santos,1992). Esses elementos testemunham a história, tanto passada quanto presente, refletindo a evolução dos processos sociais.

O território não é apenas um ambiente natural que sustenta a vida, mas também o palco onde ocorrem ações e transformações humanas. É onde as vias de circulação dos fluxos se materializam, e as expressões de identidades socioculturais se manifestam e constroem. Portanto, ao considerarmos o território em suas singularidades, estamos também refletindo sobre as relações sociais e de poder que nele se estabelecem. Isso inclui a produção e distribuição das riquezas, bem como as diferentes formas de ocupação, organização e apropriação cultural do espaço, e como essas variáveis afetam a qualidade de vida da população. No entanto, Raffestin (1993), nos lembra que é essencial compreender que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço e é o resultado de ações conduzidas por atores sintagmáticos em diferentes níveis. Quando um ator se apropria do espaço, seja de forma concreta ou abstrata, ele "territorializa" o espaço, conferindo-lhe significados e usos específicos (Raffestin, 1993, p. 143).

O território Velho Chico é formado atualmente por 16 municípios (Morpará, Brotas de Macaúbas, Oliveira dos Brejinhos, Ibotirama, Paratinga, Bom Jesus da Lapa, Riacho de Santana, Igaporã, Matina, Malhada, Barra, Muquém do São Francisco, Sítio do Mato, Serra do Ramalho, Carinhanha e Feira da Mata) (CODEVASF, 2008). Segundo o Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Velho Chico – PTDS (2018, p. 8):

O território possui uma população de 370.102 habitantes, sendo que 197.622 residem na zona rural. Com uma área de 46.334,80 m², possui uma baixa densidade demográfica, ou seja, 8,2 hab./km², o que comprova que a região é pouco povoada, bastante inferior à média do Estado, que é de 23,1 hab./km².

Em 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio no território era de 0,48. O município de Ibotirama destacou-se com o maior IDH da região, registrando 0,599, o que o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) classificou como um município de médio desenvolvimento humano (CODEVASF, 2008).

Nesse contexto, a segregação socioespacial é entendida como um processo inerente à produção do espaço urbano, frequentemente gerando conflitos entre diferentes classes sociais. Castells (1983), argumenta que esse fenômeno é estrutural, destacando as transgressões políticas como um dos principais fatores subjacentes.

Os dados indicam que a população do território ainda vive, em sua maioria, com menos de um salário-mínimo e enfrenta um índice de analfabetismo de aproximadamente 30%, sem contar os analfabetos funcionais (PTDS, 2018) .Diante de indicadores socioeconômicos tão baixos, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades sociais. A partir dessa ótica, entende-se que abordar a educação financeira é essencial para o processo formativo dos alunos, especialmente considerando o cenário atual, onde o número de famílias endividadas tem aumentado significativamente.

É nesse contexto de desigualdades que os sujeitos da pesquisa estão inseridos. A investigação se concentra no currículo da educação básica dos colégios públicos e particulares de Bom Jesus da Lapa-BA, com o objetivo de verificar o currículo oferecido para esses dois públicos. Particularmente, a pesquisa analisa o currículo flexível, uma das propostas do Novo Ensino Médio (NEM), que inclui o itinerário formativo de Educação Financeira como uma opção curricular.

A cidade de Bom Jesus da Lapa, na Bahia, conta com nove instituições de ensino que ofertam a modalidade de ensino denominada nível médio, sendo estas instituições divididas em públicas e privadas. São 3 (três) instituições particulares, a escola Promove, o Centro Integrado de Ensino Continuada (CIEC) e a Escola Batista e 6 públicas, o Colégio Estadual São Vicente de Paulo o Colégio Monsenhor Turíbio Vilanova Colégio Estadual do Campo Projeto Formoso, o Colégio Estadual Everton Oliveira de Santana, Colégio da Polícia Militar, e um Instituto Federal de Educação Baiano, (Ifbaiano) que dista 10 km da cidade e oferta a modalidade ensino técnico integrado ao ensino médio. Estas instituições estão compreendidas dentro do município e segregadas espacialmente.

As escolas públicas e privadas da Bahia seguem as diretrizes do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEEBA), conforme mencionado no primeiro capítulo desta tese, e devem adequar seus currículos às exigências do Novo Ensino Médio (NEM). Na primeira versão do NEM, ficou estabelecido que, em 2022, deveria ser implementado o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para o Ensino Médio. Somente após a elaboração desse documento, as escolas estruturaram suas matrizes curriculares em conformidade com a Base BNCC e as submeteram à aprovação do CEEBA.

Contudo, um novo governo foi eleito nas eleições de 2022, e após dois anos de pandemia, e da precarização nas formas de ensino, principalmente da rede pública de ensino, que reavaliou a introdução do NEM. Em 2023, novas vozes, antes caladas pelo Ministério da Educação do governo do presidente Jair Bolsonaro, ressurgidas com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula

da Silva reacenderam ideais democráticos e, as discussões sobre o Novo Ensino Médio e com isso o Projeto de Lei nº 2601/2023 que reivindica uma reestruturação afirmando:

O presente Projeto de Lei vem responder, com urgência, aos problemas gerados pela Lei nº 13.415/2017 que alterou, principalmente, os Arts. 35-A, 36, 44, 61 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Tendo em vista a ampla mobilização pela revogação do chamado “Novo Ensino Médio” criado pela Lei nº 13.415/2017, da necessidade de corrigir os equívocos dela decorrentes, bem como os prejuízos que estão sendo causados a estudantes e professores, esta é uma proposição que visa, ainda, a contribuir com o debate no âmbito do Congresso Nacional e da sociedade em geral (CÂMARA LEGISLATIVA, 2023).

Dessa forma, estamos na iminência de acordo com o projeto de Lei nº 2601/2023 de uma reestruturação nas diretrizes, forma e conteúdo da lei 13.415/2017. A introdução do Novo Ensino Médio se iniciou no ano de 2022, e as escolas públicas e particulares ofertaram aos pais e estudantes as novidades propostas pelo documento norteador do currículo, a BNCC. A educação ofertada para esses sujeitos pode oportunizar uma educação emancipatória capaz de criar uma consciência financeira evitando a perpetuação de uma sociedade baseada no consumo e ajudando na construção de uma outra sociedade.

Apesar de contar com uma rede de ensino que contemple a necessidade deste município, o fenômeno que observamos, o objeto da nossa investigação é como a inclusão do itinerário formativo de Educação Financeira pode trazer uma transformação na tomada de decisão financeira dos sujeitos da educação e fazer a mudança necessária na construção de uma outra sociedade mais consciente das armadilhas e cantos de sereia que povoam a nossa sociedade que é baseada no consumo.

Muito já se ouviu sobre a sociedade de consumo, e até a compreensão de que se não consumirmos não faremos parte desta sociedade. Para a sociedade de consumo, quem não obtiver meios para compra, não se adequa a esta sociedade, portanto são os “não consumidores” (Bauman, 2008). Quando proferimos a expressão “sociedade de consumo” nos referimos ao termo que despontou entre os anos 1920 e popularizou-se entre os anos 1950 e 60 (Lipovetsky 2007).

O consumo se tornou desde o último século algo essencial para a manutenção do *status quo*. Bauman (2008) refuta esta situação quando afirma que o consumo não é um sinônimo de felicidade nem uma atividade que promove uma satisfação plena. Lipovetsky (2010), corrobora com tal questão, afirmando que a felicidade não se compra.

Observa-se, no entanto que as pessoas são induzidas pelas ações publicitárias como propagandas, cartazes, banners, outdoors além da utilização da mídia impressa e falada além de

todas as formas de *marketing* para o atingimento dos objetivos do mercado e toda essa informação culmina na manutenção de um ciclo, ou seja, o da formação de sujeitos passivos, vazios, consumistas e individualistas (Belloni, 2003).

É como um canto da sereia e faz-se necessário a observação do comportamento de nossos sujeitos de pesquisa, que na fuga da realidade em que estão inseridos, e que os transformam em cidadãos inflexíveis pelas estratégias de fidelização que o *marketing* utiliza

(Pinho, 1996). Não obstante a necessidade de letramento financeiro o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), na década de 1990 já informaram que

[...] a publicidade é mais do que uma simples forma de divulgar um produto ou um serviço para torná-lo conhecido do público e, portanto, vendável. Além de produtos e serviços, por meio da publicidade, divulgam-se estilos de vida, padrões de beleza e comportamento que traduzem determinados valores e expectativas [...] Sua presença é marcante nos centros urbanos, através dos diferentes meios de comunicação comerciais – rádio, TV, jornais e revistas -, nas ruas (outdoors, painéis eletrônicos, meios de transporte, cartazes), nas feiras e mercados, em peças de vestuário, atingindo públicos cada vez mais amplos, chegando, via TV e rádio, às regiões rurais (Brasil, 1998, p. 392).

Tomadas de decisão financeiro-econômicas que podem estar atreladas às questões recorrentes do seu dia a dia, como: o consumo exagerado, a utilização de marcas, os gastos excessivos, o desperdício constante, o endividamento familiar, a inadimplência e a falta de capacidade de ter e manter um planejamento financeiro equilibrado.

De acordo com Saboya (2017, p.3), a publicidade apresenta os produtos como meios de satisfação de aspirações e desejos conscientes e inconscientes, buscando alcançar a identidade entre a marca e o público, entre a imagem do produto e a imagem do público-alvo. Os sujeitos da educação, muitas vezes, não resistem aos apelos publicitários e acabam envolvidos em um sistema econômico que incentiva o consumo sem oferecer uma formação adequada para o desenvolvimento de uma consciência financeira.

Dessa realidade, desponta a necessidade de reestruturação dos processos educativos, orientando-os para uma educação emancipatória que possibilite a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas ações no mundo. O modelo de desenvolvimento vigente privilegia elites econômicas, que garantem sua perpetuação por meio da modernização e da exploração contínua de recursos.

Para Ambrosini (2012, p. 381), “a existência humana depende, para constituir-se como tal, de uma educação emancipadora que adquira o significado não somente de transmitir habilidades e competências, mas de instruir para o exercício da cidadania [...]”. O ritmo de crescimento

econômico atual já demonstra sinais de exaustão, e as inovações tecnológicas e estratégias industriais não têm sido suficientes para reverter os impactos ambientais e sociais. A escassez de recursos e os crescentes problemas socioeconômicos apontam para a necessidade de alternativas que rompam com o paradigma desenvolvimentista. As consequências desse modelo econômico são visíveis na intensificação de crises sociais e ambientais.

O aumento das taxas de transtornos mentais, como depressão e ansiedade, reflete um cenário crítico que se assemelha à crise de 1929, quando os limites da exploração econômica foram expostos. Em resposta, surgem propostas alternativas ao desenvolvimento, como o decrescimento, o minimalismo, a agroecologia, a permacultura, a economia solidária e, mais recentemente, o convivialismo (Bocato, Franco e Nascimento, 2013).

Na América Latina, uma das principais referências para essas novas abordagens é a filosofia do *Bien Vivir* (Bem Viver), fundamentada na cosmovisão andina dos povos indígenas pré-incas. O *Bien Vivir* questiona os princípios do progresso ilimitado e do crescimento econômico a qualquer custo, propondo um modelo que prioriza o equilíbrio ambiental e o bemestar social, em contraposição às práticas de mercado que aprofundam desigualdades e degradam os recursos naturais (Acos, 2016).

Nesse contexto, Lima (2023) propõe uma reflexão crítica sobre a relação entre a educação financeira e os desafios impostos pelo Antropoceno, compreendido como a era geológica marcada pelo impacto da atividade humana no planeta. A autora argumenta que, ao ser ensinada de maneira acrítica, a educação financeira pode reforçar os discursos de crescimento econômico ilimitado, desconsiderando as implicações socioambientais desse modelo. Ao incorporar conceitos como Limites Planetários Seguros e Capitaloceno, a educação financeira pode ser ressignificada, promovendo uma abordagem interdisciplinar que articule economia, meio ambiente e sociedade. Dessa forma, o ensino passa a estimular a reflexão sobre os impactos das decisões financeiras, possibilitando uma formação mais alinhada aos desafios contemporâneos.

Assim, a consciência não é um processo isolado, mas um fenômeno relacional, como afirma Husserl (2012). Kant (1999, p. 15) ao afirmar que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz.” Dessa forma, a escola assume um papel central na formação humana e na construção de um novo modelo de sociedade, fundamentado na consciência crítica e na busca por alternativas sustentáveis.

4.2 Estudo de Campo

O cerne deste estudo, conforme mencionado no início deste capítulo, foi analisar a articulação entre as novas diretrizes curriculares e a implementação do letramento financeiro em escolas públicas e privadas de Bom Jesus da Lapa, Bahia. Para isso, realizou-se uma análise in loco das práticas educacionais, desafios e lacunas nas abordagens atuais. O estudo abrangeu seis das nove instituições de ensino médio da cidade, sendo quatro públicas e duas privadas, com a participação de 91 estudantes da 3ª série, além de 12 integrantes do corpo pedagógico, entre coordenadores e diretores.

Bom Jesus da Lapa apresenta um contexto econômico marcado pela dualidade entre o turismo religioso e o agronegócio. Reconhecida como um dos maiores destinos de peregrinação do país, a cidade recebe milhares de fiéis anualmente, movimentando setores como comércio e serviços. Paralelamente, o agronegócio, especialmente a produção de frutas e hortaliças irrigadas, desempenha um papel fundamental na economia local.

4.2.1 Análise das Entrevistas com a Equipe Pedagógica das Escolas de Ensino Médio de Bom Jesus da Lapa

A implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC trouxe uma série de desafios tanto para escolas públicas quanto privadas (Quadro 7). Esses desafios podem ser compreendidos de maneira mais detalhada ao analisar as palavras-chave mais recorrentes nos discursos das equipes pedagógicas participantes deste estudo.

Quadro 7 - Códigos mais utilizados durante a e entrevista com os 12 participantes do corpo pedagógico das escolas de ensino médio de Bom Jesus da Lapa-BA.

Códigos ativos	Escolas	
	Particulares	Públicas
Novo Ensino Médio	2%	2%
Formação e capacitação docente	10%	7%
Formação de parcerias	2%	Não Consta
Avaliação de aprendizagem	12%	13%
Feedback	4%	2%

Metodologia de ensino	29%	24%
Produtos financeiros	2%	11%
Habilidades e competências	6%	11%
Matemática aplicada à educação financeira	4%	2%
Aprendizagem	6%	11%
Educação financeira	15%	13%
Currículo escolar	10%	4%
Total	100%	100%

Fonte: Autoria própria, via MAXQDA (2024).

A análise das entrevistas utilizou o *software* MAXQDA que nos ajudou na identificação das três eixos centrais para a discussão: avaliação de aprendizagem, metodologia de ensino e educação financeira. Esses eixos foram codificados e analisados sistematicamente, permitindo uma interpretação mais aprofundada dos dados coletados. A organização dessas categorias facilitou a identificação de padrões e relações significativas, contribuindo para uma compreensão mais estruturada das informações analisadas.

As entrevistas semi estruturadas realizadas com a equipe pedagógica das escolas públicas e privadas no contexto do letramento financeiro revelaram discrepâncias significativas, refletindo as desigualdades estruturais presentes no sistema educacional brasileiro. Essas diferenças impactam diretamente a qualidade da formação financeira dos estudantes e, conseqüentemente, suas oportunidades de mobilidade social e econômica.

Bruhn et al. (2016) realizaram um estudo sobre o impacto da educação financeira no ensino médio no Brasil, evidenciando que a inclusão dessa disciplina no currículo teve efeitos positivos na tomada de decisão dos alunos, contribuindo para um maior planejamento financeiro. No entanto, os benefícios foram mais acentuados em escolas privadas, onde há maior disponibilidade de recursos e infraestrutura pedagógica adequada.

No que tange à adoção de metodologias inovadoras, as escolas particulares se destacam pelo maior investimento em abordagens como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Enquanto 29% das instituições particulares adotam metodologias ativas, esse percentual cai para 24% nas escolas públicas. Essa diferença está associada ao maior acesso a materiais didáticos específicos e à formação continuada de professores, fatores que favorecem a implementação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas (Moran, 2018). Já as

escolas públicas enfrentam desafios estruturais, como a sobrecarga docente e a falta de infraestrutura adequada, dificultando a adoção dessas metodologias (Bernardes; Nunes, 2021). Outro aspecto relevante é a avaliação da aprendizagem, essencial para medir o impacto da educação financeira. Bruhn et al. (2016) destacam que os métodos tradicionais nem sempre são eficazes para medir competências financeiras, pois tendem a privilegiar a memorização em detrimento da aplicação prática dos conceitos. Esse fator representa um desafio tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, evidenciando a necessidade de modelos avaliativos mais contextualizados (Perrenoud, 1999; Luckesi, 2011).

A carga horária destinada ao ensino de letramento financeiro também reflete desigualdades. Nas escolas particulares, a disciplina ocupa 15% do currículo, enquanto nas escolas públicas esse percentual é ligeiramente inferior, 13%. Embora a diferença possa parecer pequena, Bruhn et al. (2016) indicam que o impacto da educação financeira está diretamente relacionado ao tempo de exposição dos alunos ao conteúdo e à qualidade da abordagem pedagógica. Além disso, a insuficiência na formação de professores para ensinar a disciplina nas escolas públicas compromete a efetividade do ensino (Saviani, 2008; Gadotti, 2014).

A implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC trouxe uma série de desafios tanto para escolas públicas quanto privadas. Esses desafios podem ser compreendidos de maneira mais detalhada ao analisar as palavras-chave mais recorrentes nos discursos das equipes pedagógicas participantes deste estudo. Dentre os temas mais destacados nas entrevistas, três categorias emergiram como centrais para a discussão: a avaliação de aprendizagem, a metodologia de ensino e a educação financeira. Esses eixos foram decodificados e analisados de forma sistemática, revelando-se fundamentais para a interpretação dos dados coletados

A perspectiva de Bourdieu e Passeron (1975) é fundamental para compreender esse cenário, pois evidencia como a educação pode funcionar como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais. Se a educação financeira não for implementada de maneira equitativa, corre-se o risco de reforçar essas desigualdades, tornando-se mais um fator de segmentação entre alunos da rede pública e privada.

Com a reforma do Novo Ensino Médio, a integração da educação financeira ao currículo passou a variar entre as redes de ensino. Com base na nuvem de palavras gerada (Figura 8), a partir das entrevistas com os 12 participantes do corpo pedagógico das seis instituições de ensino médio sobre a avaliação de aprendizagem, foi possível identificar padrões distintos entre as escolas públicas e particulares.

No ensino particular, a palavra mais frequente foi "ensinar", representando 19% das ocorrências, seguida de "relacionar" (18%) e "permitir" (17%). Esses termos sugerem uma abordagem pedagógica voltada para o desenvolvimento da interação e do aprendizado em um ambiente que valoriza a participação ativa dos alunos. Outras palavras significativas, como "integrar" (16%), "participar" (8%) e "avaliar" (6%), reforçam a ideia de um ensino que busca unir diferentes saberes e promover um acompanhamento contínuo do desempenho estudantil.

Figura 8 - Nuvem de palavras geradas a partir das entrevistas 12 participantes do corpo pedagógico das 6 instituições de ensino médio obre Avaliação de Aprendizagem nas escolas

públicas e particulares.



Fonte: Autoria própria, via MAXQDA (2024).

Por outro lado, na escola pública, a palavra mais destacada foi "trabalhar", correspondendo a 24% das ocorrências, seguida por "contemplar" (14%) e "desenvolver" (12%). A frequência desses termos indica um foco mais acentuado na formação prática e na construção de conhecimento a partir da realidade dos estudantes. Além disso, palavras como "aprender" (10%), "integrar" (8%) e "compreender" (6%) evidenciam a preocupação com a construção de um aprendizado significativo e contextualizado.

Em síntese, as desconformidades entre as escolas públicas e privadas no ensino de letramento financeiro refletem desigualdades no acesso a recursos, metodologias de ensino e formação docente. Bruhn *et al.* (2016), demonstrou em seu estudo que essas diferenças influenciam diretamente a efetividade da educação financeira, afetando a capacidade dos estudantes de tomar decisões financeiras mais conscientes. Para que o ensino de letramento financeiro cumpra

seu papel emancipatório, é essencial que haja políticas públicas que garantam sua implementação equitativa, considerando as condições específicas dos alunos e das escolas.

A avaliação da aprendizagem é um elemento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e passou por transformações significativas com a implementação da BNCC (Brasil, 2017). A nova abordagem, que prioriza a formação contínua e o desenvolvimento de competências, exige uma revisão das práticas avaliativas, especialmente no contexto da educação financeira. A maioria dos entrevistados destacou dificuldades na adaptação dos processos avaliativos para acompanhar o aprendizado de conceitos financeiros, uma vez que tais avaliações demandam instrumentos e critérios específicos (Brasil, 2018).

Um dos principais desafios identificados foi a ausência de formação docente adequada para a implementação do itinerário formativo em educação financeira nas escolas públicas e privadas. Esse fator corrobora a análise de Aguiar, Neres e Sales (2022), que destacam a importância da formação contínua dos professores. Nesse sentido, Nóvoa (1995) argumenta que mudanças educacionais efetivas exigem investimentos na capacitação docente, permitindo que os professores lidem com os desafios das inovações curriculares.

Outro obstáculo significativo diz respeito às metodologias de ensino. A BNCC recomenda abordagens ativas e colaborativas, que exigem uma mudança de paradigma na prática docente. Entretanto, a pesquisa revelou que a maioria das escolas ainda não dispõe de infraestrutura e recursos pedagógicos suficientes para viabilizar essas novas práticas.

A implementação da BNCC também evidenciou desigualdades no acesso a recursos entre escolas públicas e particulares. Enquanto instituições privadas, devido à maior capacidade financeira, puderam investir na formação continuada de seus professores, atualizar materiais didáticos e implementar projetos inovadores de educação financeira, as escolas públicas enfrentaram dificuldades para oferecer as mesmas oportunidades a seus alunos. Esse cenário se alinha às análises de Abylkassymova et al. (2020) e Iterbeke et al. (2020), que destacam a influência da disponibilidade de recursos na eficácia das estratégias de ensino voltadas à educação financeira.

Além da escassez de materiais e infraestrutura, as escolas públicas lidam com a sobrecarga de trabalho docente. Como apontam Lusardi e Mitchell (2014), a efetividade dos programas de educação financeira depende diretamente da capacitação dos professores, um desafio acentuado em contextos de vulnerabilidade social. Essa realidade reflete o conceito descrito por Oliveira et al. (2012, p. 10) como o "lado perverso da autointensificação", no qual a crescente carga de

trabalho, sem suporte adequado, resulta em frustração, exaustão e desmotivação entre os docentes.

Esse desequilíbrio entre as redes de ensino contribui para a perpetuação das desigualdades sociais, restringindo as oportunidades de mobilidade para os estudantes das camadas mais vulneráveis. Além disso, a abordagem da BNCC e de políticas como a ENEF, tem sido criticada por desconsiderar fatores estruturais que influenciam a vida financeira das pessoas, como desigualdade de renda, acesso ao crédito e políticas econômicas (Brasil, 2017).

Com base na nuvem de palavras gerada a partir das entrevistas com a equipe pedagógica sobre as estratégias para a integração da educação financeira nas escolas públicas e privadas de Bom Jesus da Lapa-BA, (Figura 9) é possível identificar padrões distintos de abordagem entre esses dois contextos educacionais. A análise da frequência das palavras mais recorrentes permite compreender as prioridades e desafios enfrentados em cada modalidade de ensino.

No ensino particular, os termos mais frequentes foram "ensinar" (20%), "relacionar" (16%) e "permitir" (12%), indicando uma abordagem pedagógica que valoriza a interação e o desenvolvimento de estratégias ativas de ensino. Palavras como "integrar" (10%), "participar" (8%) e "avaliar" (6%) reforçam a ideia de um ensino dinâmico, onde a participação dos estudantes e a avaliação contínua são aspectos essenciais para a consolidação da educação financeira no currículo escolar.

Nesse contexto, é fundamental que os currículos escolares considerem as diversas origens culturais dos alunos, adaptando o conteúdo para ser inclusivo e respeitoso às diferentes perspectivas e práticas financeiras, como destacado por Galvão e de Lima (2023). Tal adequação não apenas promove a equidade, mas também enriquece o aprendizado, ao valorizar as realidades socioculturais dos estudantes.

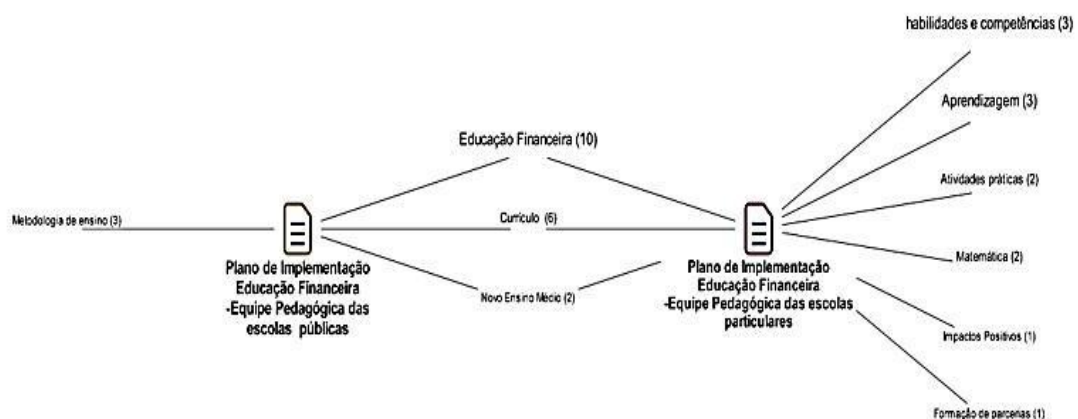
financeira dos indivíduos, tornando-os agentes econômicos conscientes. Nesse sentido, a investigação educacional desempenha um papel essencial ao permitir a avaliação da eficácia dos instrumentos pedagógicos utilizados e a adaptação das abordagens conforme necessário.

O letramento financeiro pode ser promovido por meio de instrumentos pedagógicos diversos, como jogos educativos, simulações de mercado e estudos de caso, permitindo que os alunos pratiquem a aplicação de conceitos financeiros em um ambiente controlado. Segundo Soares (2016), o letramento é um processo dinâmico e contínuo, influenciado por fatores socioculturais e históricos, e pode atuar como um elemento transformador da ordem social ao proporcionar maior acesso e manipulação da informação.

A formação de educadores também é uma estratégia essencial para a implementação eficaz da educação financeira nos currículos escolares. Rossouw e Greeff (2020) e Bjorklund e Sandahl (2023) argumentam que investir na capacitação docente garante que os professores estejam preparados para transmitir conhecimentos atualizados e relevantes, utilizando metodologias inovadoras. Compen, Witte; Schelfhout, (2020) ressaltam a importância de programas de formação contínua e parcerias institucionais para manter os educadores atualizados.

Esta percepção dicotômica observada sobre a ótica das equipes pedagógicas está refletida ao analisar os códigos mais presentes nos discursos, conforme (Figura 10).

Figura 10 - Códigos mais frequentes na análise do Plano de implementação da educação financeiras da escolas públicas e particulares



1

Fonte: Autoria própria, via MAXQDA (2024).

A ênfase em termos como 'aprendizagem', 'impactos positivos' e 'atividades práticas' nas falas das equipes pedagógicas das escolas particulares revela um claro foco na personalização do ensino. Ao buscarem desenvolver habilidades e competências específicas nos estudantes e promover a aplicação prática dos conhecimentos, essas escolas demonstram um compromisso em tornar o aprendizado mais significativo e relevante para cada aluno.

A busca por parcerias com instituições financeiras complementa essa abordagem, oferecendo recursos e oportunidades para que os alunos vivenciem situações reais que possibilitem a utilização mais efetiva e consciente dos produtos oferecidos pelo mercado financeiro

A predominância dos termos 'currículo' e 'metodologias de ensino' nos discursos das equipes pedagógicas das escolas públicas indica uma forte adesão às diretrizes educacionais, como a BNCC. Essa preocupação em cumprir as exigências curriculares está associada à busca por metodologias que tornem o ensino da educação financeira mais atrativo e relevante para os alunos.

A ênfase das escolas particulares em termos como "aprendizagem", "impactos positivos" e "atividades práticas" demonstra um claro foco na personalização do ensino. Essa abordagem busca desenvolver habilidades e competências específicas nos estudantes, promovendo a aplicação prática dos conhecimentos. Essa tendência é reforçada pelo uso de instrumentos pedagógicos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os educadores implementem diferentes abordagens de maneira profícua o objetivo dessas instituições está no desenvolvimento de competências e habilidades que capacitam os alunos a resolver problemas, pensar criticamente e trabalhar de forma colaborativa (Ozkale; Aprea, 2022; Sel, 2022)

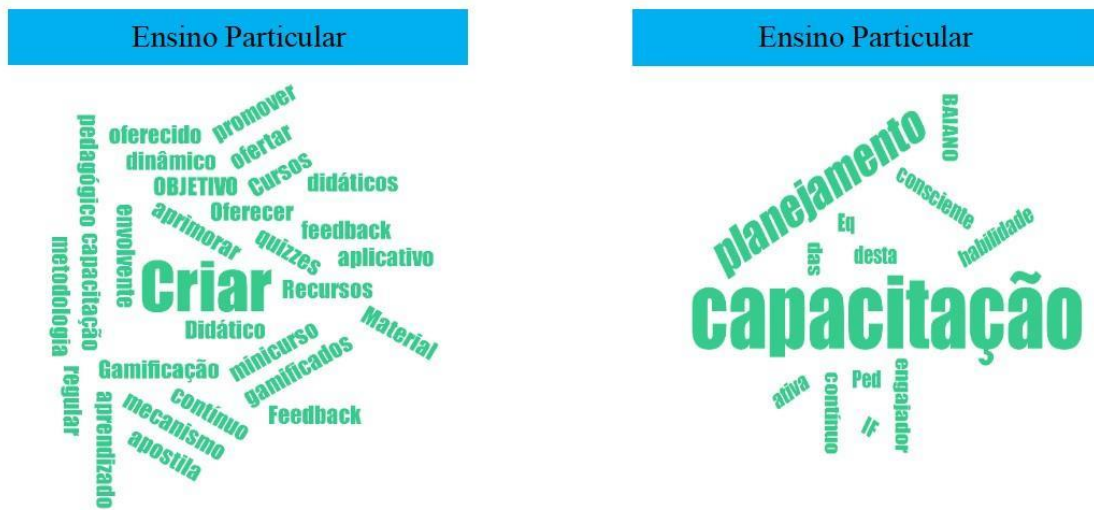
No caso das escolas públicas, a predominância de termos como "currículo" e "metodologias de ensino" indica uma forte adesão às diretrizes educacionais, como a BNCC. Essa preocupação em cumprir as exigências curriculares está associada à busca por metodologias que tornem o ensino mais atrativo e relevante, especialmente em áreas como a educação financeira. A preocupação é garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a uma educação financeira que os prepare para tomar decisões econômicas informadas.

É importante destacar também que ao buscar conectar os conteúdos financeiros às experiências e necessidades dos estudantes, as escolas públicas demonstraram uma preocupação em tornar a aprendizagem mais inclusiva e adaptado a realidade socioeconômica dos alunos. Ademais o ensino médio é um momento oportuno para educação financeira, pois os alunos começam a interagir mais com o sistema financeiro. A educação financeira pode influenciar

tanto a gestão financeira pessoal quanto escolhas de carreira, estimulando o empreendedorismo (Bruhn et al. 2016).

Por outro lado, nas escolas públicas, a atenção se concentrou em 'planejamento' e 'capacitação', refletindo a busca por uma abordagem mais estruturada e alinhada às diretrizes curriculares, embora com limitações de recursos de acordo com a Nuvem de Palavras da (Figura 11).

Figura 11 - Nuvem de palavras decodificadas sobre as estratégias utilizadas para o ensino do itinerário de educação financeira com as equipes pedagógicas das escolas particulares e



públicas.



Com base na análise da nuvem de palavras gerada a partir da decodificação das entrevistas com as equipes pedagógicas das escolas públicas e particulares sobre as estratégias utilizadas para o ensino do itinerário de educação financeira, é possível identificar tendências distintas em cada modalidade de ensino.

No ensino particular, a palavra de maior destaque foi "criar", representando 22% das ocorrências, seguida por termos como "didático" (15%), "feedback" (13%) e "recursos" (10%). A ênfase nesses termos sugere que as estratégias utilizadas nesse contexto estão fortemente voltadas para o desenvolvimento de materiais inovadores e metodologias ativas, que priorizam a participação dos alunos e a experimentação como meio de aprendizagem. Outras palavras relevantes, como "dinâmico", "exercício" e "objetivo", reforçam a importância dada à estruturação de conteúdos de forma prática e envolvente.

Já no ensino público, a palavra mais recorrente foi "capacitação", correspondendo a 25% das ocorrências, seguida por "planejamento" (18%) e "desenvolver" (12%). Esse padrão indica uma preocupação maior com a formação continuada dos professores e a necessidade de estruturação pedagógica para a implementação eficaz do ensino de educação financeira. Outros termos, como "organização", "estratégias" e "metodologia", apontam para a valorização de processos estruturados e bem planejados para garantir que o conteúdo seja trabalhado de maneira eficiente e contextualizada com a realidade dos alunos.

Ao analisar as estratégias adotadas pelas escolas públicas e privadas para implementar a educação financeira, observamos diferenças significativas. Nas escolas particulares, a ênfase em termos como 'gamificação', 'quizes', 'minicursos', 'feedback' e 'aplicativos' indica um investimento em recursos tecnológicos e metodologias inovadoras para tornar o ensino mais atrativo e eficaz. A integração de tecnologias avançadas, como jogos e realidade aumentada, pode tornar a educação financeira mais envolvente e eficaz, especialmente para a geração atual de alunos (Kalmi e Rahko, 2022).

A análise da frequência das palavras sugere que, enquanto o ensino particular prioriza a inovação e o dinamismo na abordagem da educação financeira, o ensino público foca na capacitação docente e no planejamento pedagógico como estratégias fundamentais para a implementação desse conteúdo (Figura 12). Essas diferenças refletem os desafios e demandas de cada contexto educacional, evidenciando a necessidade de adaptação das estratégias conforme as especificidades do público-alvo e das condições institucionais.

equipe pedagógica do setor privado enfatiza o desenvolvimento de competências financeiras práticas, priorizando a capacidade dos alunos de aplicar conceitos financeiros no dia a dia. Além disso, termos como "cálculo" (10,4%), "capacitar" (9%) e "destacar" (7,5%) reforçam a visão de um ensino técnico, voltado para habilidades matemáticas e operacionais essenciais para a gestão financeira.

Já no Ensino Público, a palavra mais recorrente é "consciente" (20%), evidenciando a preocupação em formar cidadãos críticos e reflexivos sobre suas decisões financeiras. Outros termos de destaque incluem "possibilitar" (12 ocorrências, 17,1%), "confiança" (14,3%), e "autonomia" (12,9%), o que demonstra que a abordagem no ensino público valoriza a construção de um pensamento financeiro independente e sustentável. Além disso, palavras como "planejamento" (11,4%), "responsabilidade" (10%) e "reflexão" (8,6%) reforçam a ideia de que a educação financeira nesse contexto está fortemente relacionada à formação cidadã e à tomada de decisões conscientes.

Ao comparar os dois contextos, percebe-se que o Ensino Particular prioriza uma abordagem mais técnica, focada na aplicabilidade imediata do letramento financeiro para a gestão de recursos e investimentos. Por outro lado, o Ensino Público enfatiza o desenvolvimento de uma consciência financeira crítica, estimulando a autonomia dos alunos para tomada de decisões responsáveis ao longo da vida. Essa diferença reflete as distintas abordagens pedagógicas e objetivos educacionais de cada setor, demonstrando como o letramento financeiro pode ser aplicado com diferentes enfoques conforme o contexto escolar.

Nas escolas particulares, a ênfase em termos como "rentabilidade" e "implementação" sugere uma visão mais pragmática e orientada para o mercado, buscando desenvolver habilidades para a gestão financeira individual. No entanto, é importante ressaltar que essa análise é simplificada e pode não refletir a realidade de todas as escolas particulares (Soares, 2017; Frozza; Dalla Porta; Alves, 2024).

A implementação da educação financeira é um processo complexo e influenciado por diversos fatores, como a formação dos professores, os recursos disponíveis e as políticas educacionais (Teixeira, 2015; Brasil, 2018). Além disso, a dicotomização entre escolas públicas e privadas pode obscurecer as diversas realidades existentes dentro de cada setor, uma vez que ambas enfrentam desafios específicos em relação à formação docente e à disponibilidade de recursos (Carvalho, 2018).

Nas escolas públicas, apesar dos desafios enfrentados, a presença de termos como "consciência", "responsabilidade" e "sustentabilidade" nos discursos das equipes pedagógicas

revela uma busca por uma educação financeira que transcende a mera gestão pessoal do dinheiro. Ao enfatizar a compreensão das relações entre o indivíduo e a sociedade, essa abordagem incentiva os alunos a refletirem sobre como suas decisões financeiras impactam a comunidade e o meio ambiente (Soares, 2017; Frozza; Dalla Porta; Alves, 2024).

Essa educação financeira crítica busca desmistificar o sistema financeiro, questionando as desigualdades sociais e as práticas abusivas do mercado. Ao promover a participação ativa na sociedade, ela contribui para a formação de cidadãos engajados, capazes de defender seus direitos e influenciar as políticas públicas (Correa, 2012; Soares, 2017). A busca por uma educação financeira mais crítica nas escolas públicas é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao promover a reflexão sobre as desigualdades sociais e as práticas abusivas do mercado, a educação financeira pode contribuir para a redução das desigualdades e para o desenvolvimento de políticas públicas mais justas e democráticas (Fernandes de Souza, 2016; Assis, 2019).

Além disso, ao conectar a educação financeira com outras áreas do conhecimento, como história, geografia e sociologia, é possível oferecer aos estudantes uma visão mais ampla e complexa do mundo, preparando-os para os desafios do século XXI (Fernandes de Souza, 2016; Villa, 2017). Essa integração interdisciplinar é essencial para uma abordagem crítica do letramento financeiro, que não se limita ao ensino de conceitos técnicos, mas também promove a reflexão sobre o contexto social e econômico (Frozza; Dalla Porta; Alves, 2024).

A forma como as escolas públicas e privadas abordam a avaliação da aprendizagem no itinerário formativo educação financeira demonstrou diferenças nas prioridades. Nas escolas particulares, a ênfase em termos como 'presença', 'apresentação' e 'simulação' sugere uma preocupação em medir o desempenho individual dos alunos e em avaliar a aquisição de conhecimentos específicos (Carvalho, 2018). Já nas escolas públicas, a utilização de termos como 'feedback', 'autoavaliação' e 'aprendizado contínuo', de acordo com a (Figura 13), indica uma abordagem mais formativa, que busca acompanhar o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem e promover o desenvolvimento de habilidades como a reflexão crítica e a autonomia (Villa, 2017).

É importante salientar que ambas as abordagens podem contribuir de forma significativa para a educação financeira através do letramento financeiro. As escolas particulares, com seu foco em habilidades técnicas e práticas, preparam os alunos para a gestão de suas finanças pessoais, alinhando-se a uma visão mais pragmática e orientada para o mercado (Soares, 2017; Frozza; Dalla Porta; Alves, 2024). Já as escolas públicas, ao enfatizarem a cidadania e a responsabilidade social, contribuem para a formação de indivíduos críticos e engajados com as questões sociais e ambientais, promovendo uma educação financeira que transcende a mera gestão individual do dinheiro (Correa, 2012; Soares, 2017). Essa integração é essencial para superar a dicotomia entre as abordagens técnica e crítica, garantindo que os alunos desenvolvam tanto habilidades práticas quanto uma consciência social ampla (Frozza; Dalla Porta; Alves, 2024).

A construção de uma educação financeira capaz de promover transformação social exige um esforço conjunto de todos os atores envolvidos: escolas, famílias, comunidade e governo. As escolas, com seu compromisso com a equidade e a inclusão, desempenham um papel fundamental na formação de cidadãos críticos (Teixeira, 2015; Brasil, 2018). Não obstante, para que essa missão seja cumprida, é necessário que o Estado invista em políticas públicas que garantam o acesso de todos os alunos a uma educação de qualidade, incluindo a formação continuada de professores e a disponibilização de recursos adequados (Carvalho, 2018). A sociedade civil também tem um papel importante a desempenhar, ao pressionar por políticas públicas mais justas e ao oferecer oportunidades de educação financeira para diferentes públicos (Soares, 2017).

Na (Figura 14), é apresentada uma análise gráfica acerca do nível de proximidade entre os códigos analisados. A análise gráfica demonstra uma convergência entre as escolas públicas e privadas quanto à importância de elementos como a metodologia de ensino e as atividades práticas para o sucesso da educação financeira. Essa convergência reflete a influência das diretrizes nacionais, como a BNCC e a ENEF, que orientam a educação brasileira (Brasil, 2018; ENEF, 2017). Essas diretrizes têm contribuído para aproximar as práticas pedagógicas das escolas públicas e privadas, promovendo uma visão mais integrada e interdisciplinar da educação financeira (Fernandes de Souza, 2016; Villa, 2017).

Figura 14 - Modelo de Coocorrência dos códigos entre escolas privadas e públicas em Bom Jesus da Lapa-Ba.

Figura 15 - A análise das Correlação de *Spermann* apresentadas no estudo sobre a implementação da educação financeira nas escolas Particulares

Correlação de Sperman – Escola Particular

	Impactos Positivos	Avaliação de aprendizagem	Feedback	Formação e capacitação docente	Metodologia de ensino	Produtos financeiros	Atividades práticas	Formação de parcerias	habilidades e competências	Matemática	Aprendizagem	Educação Financeira	Curriculo	Novo Ensino Médio	Letramento financeiro
Impactos Positivos	1,000	-0,255	-0,255	-0,389	-0,338	-0,255	0,149	0,509	0,509	0,509	0,509	0,509	0,509	0,509	-0,167
Avaliação de aprendizagem		1,000	-0,167	-0,255	-0,338	-0,167	-0,342	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167
Feedback			1,000	0,764*	0,450	-0,167	0,342	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167
Formação e capacitação docente				1,000	0,541	0,509	0,522	-0,255	-0,255	-0,255	-0,255	-0,255	-0,255	-0,255	0,509
Metodologia de ensino					1,000	0,225	0,099	-0,338	-0,338	-0,338	-0,338	-0,338	-0,338	-0,338	0,225
Produtos financeiros						1,000	0,342	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167	-0,167	1,000**
Atividades práticas							1,000	0,683*	0,683*	0,683*	0,683*	0,683*	0,683*	0,683*	0,342
Formação de parcerias								1,000	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	-0,167
Habilidades e competências									1,000	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	-0,167
Matemática										1,000	1,000**	1,000**	1,000**	1,000**	-0,167
Aprendizagem											1,000	1,000**	1,000**	1,000**	-0,167
Educação Financeira												1,000	1,000**	1,000**	-0,167
Curriculo													1,000	1,000**	-0,167
Novo Ensino Médio														1,000	-0,167
Letramento financeiro															1,000

Fonte: Autoria própria, via MAXQDA (2024).

Figura 16 - A análise das Correlação de *Spermann* apresentadas no estudo sobre a implementação da educação financeira nas escolas Públicas

Correlação de Sperman – Escola Publica

	Impactos Positivos	Avaliação de aprendizagem	Feedback	Formação e capacitação docente	Metodologia de ensino	Produtos financeiros	Atividades práticas	Formação de parcerias	habilidades e competências	Matemática	Aprendizagem	Educação Financeira	Curriculo
Impactos Positivos	1,000	0,522	0,764*	-0,255	0,149	0,944**	-0,149	0,000	0,337	0,509	0,745*	0,448	0,197
Avaliação de aprendizagem		1,000	0,342	-0,342	-0,100	0,522	0,433	0,000	0,452	0,342	0,300	0,000	0,000
Feedback			1,000	-0,167	-0,342	0,509	-0,342	0,000	0,220	-0,167	0,342	0,108	-0,258
Formação e capacitação docente				1,000	-0,342	-0,255	-0,342	0,000	-0,441	-0,167	-0,342	-0,258	-0,258
Metodologia de ensino					1,000	0,373	0,333	0,000	0,323	0,683*	0,600	0,854*	0,794
Produtos financeiros						1,000	-0,025	0,000	0,337	0,764*	0,820*	0,542	0,394
Atividades práticas							1,000	0,000	0,796*	0,228	0,333	0,011	-0,088
Formação de parcerias								1,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
Habilidades e competências									1,000	0,220	0,710*	0,225	-0,171
Matemática										1,000	0,683*	0,540	0,645
Aprendizagem											1,000	0,601	0,265
Educação Financeira												1,000	0,837*
Curriculo													1,000

Fonte: Autoria própria, via MAXQDA (2024).

A correlação negativa entre "impactos positivos da educação financeira" e "formação e capacitação docente" é um dado preocupante, pois sugere que a falta de formação adequada dos professores pode comprometer a eficácia das práticas pedagógicas em educação financeira. Muitas vezes, os docentes tentam implementar essa disciplina sem o suporte necessário, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o governo brasileiro enfatiza a necessidade de processos permanentes de formação docente, que possibilitem o contínuo aperfeiçoamento pedagógico, além da disponibilização de materiais de orientação para os professores (Brasil, 2018).

Além disso, a correlação negativa entre "formação e capacitação docente" e outros aspectos como "metodologia de ensino", "atividades práticas" e "habilidades" reforça a urgência da formação continuada. Um professor sem formação adequada pode enfrentar dificuldades para adotar metodologias inovadoras e desenvolver atividades práticas que promovam uma aprendizagem significativa. Assim, é essencial que os educadores tenham acesso a programas de formação contínua que ampliem seu repertório de conhecimentos e aprimorem sua prática pedagógica (Brasil, 2017).

Outro ponto relevante identificado no estudo foi a forte relação entre matemática, aprendizagem e educação financeira no ensino público. A matemática é amplamente reconhecida como essencial para a educação financeira, pois desenvolve habilidades como a resolução de problemas e a tomada de decisões. No entanto, Skovsmose (2014) alerta para os riscos da matemática tradicional, que pode tanto potencializar quanto despotencializar os alunos, dependendo de como é abordada em sala de aula. O autor critica o excesso de exercícios repetitivos, destacando que essa prática, embora comum, não estimula a criatividade matemática e pode limitar a compreensão crítica dos estudantes.

A educação matemática crítica, conforme defendida por Skovsmose (2014), não deve ser apenas um conjunto de técnicas pedagógicas ou conteúdos programáticos, mas sim um campo que considera os aspectos sociopolíticos do ensino da matemática. Assim, para que a educação financeira tenha um impacto real, é necessário que a matemática seja ensinada de forma contextualizada, estimulando a reflexão e o pensamento crítico dos alunos.

Dessa forma, a efetividade da educação financeira está diretamente ligada à capacitação docente e à abordagem adotada no ensino da matemática. Sem investimentos adequados na formação dos professores, corre-se o risco de perpetuar uma educação financeira superficial, desvinculada das necessidades reais dos estudantes.

Porém, a pesquisa também revela desafios como a falta de recursos e a necessidade de formação continuada dos professores para garantir a implementação eficaz da educação financeira nas escolas públicas. Teixeira (2015) ressalta que muitos professores responsáveis pelo ensino de Matemática Financeira não possuem formação específica na área, o que compromete a qualidade do processo educativo. Além disso, a educação financeira no Brasil ainda se encontra em fase de consolidação, exigindo políticas públicas mais robustas e ações formativas voltadas para os docentes.

Nesse sentido, a efetividade dessa prática pedagógica está diretamente relacionada à capacitação continuada dos professores e à abordagem metodológica adotada. Sem investimentos adequados na formação docente, corre-se o risco de oferecer uma educação financeira meramente técnica e desvinculada das realidades vividas pelos estudantes. Os dados da presente pesquisa reforçam essa constatação, ao apontarem a escassez de recursos e a carência de formação específica como obstáculos significativos para a consolidação de práticas significativas de letramento financeiro no contexto escolar.

Por outro lado, a correlação positiva entre “formação e capacitação docente” e “metodologia de ensino, produtos financeiros e atividades práticas” evidencia que algumas escolas particulares vêm investindo na qualificação de seus professores, o que pode contribuir para práticas pedagógicas mais eficazes em educação financeira. No entanto, Ferreira e Barbosa (2023) alertam que a pressão por resultados — comum nesse segmento educacional — pode levar à priorização de conteúdos teóricos em detrimento de abordagens mais interativas e contextualizadas.

As correlações identificadas nas respostas das equipes pedagógicas dessas instituições revelam nuances importantes da implementação da educação financeira no ensino privado. A correlação negativa entre os “possíveis impactos positivos da aplicação do itinerário de educação financeira como proposta curricular” e o eixo “feedback, avaliação de aprendizagem” sugere que há uma ênfase maior em resultados concretos do que em processos formativos. Isso pode indicar que a avaliação está sendo utilizada mais como um mecanismo de classificação dos alunos do que como uma ferramenta pedagógica para acompanhar o progresso e orientar a aprendizagem.

Nesse contexto, há indícios de que algumas escolas particulares priorizam indicadores de desempenho, como a aprovação em exames e a preparação técnica para o mundo do trabalho, em detrimento de uma formação mais crítica, reflexiva e duradoura (Muniz 2015). Essa postura pode comprometer o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício da cidadania

financeira, especialmente quando a educação financeira é tratada apenas como conteúdo e não como prática formativa

Por outro lado, a correlação positiva entre "formação e capacitação docente" com "metodologia de ensino, produtos financeiros e atividades práticas" sugere que as escolas particulares estão investindo em oferecer aos seus professores as ferramentas necessárias para implementar o letramento financeiro de forma prática. Entretanto, a pressão por resultados pode levar os professores a priorizarem conteúdos teóricos em detrimento de atividades práticas e projetos que promovam a aprendizagem significativa. Destacam, ainda, a relevância em se estabelecer conexão entre o que se ensina no contexto escolar/acadêmico com as situações do cotidiano do estudante, a fim de tornar a aprendizagem significativa, instigante e valorosa, do ponto de vista prático.

A correlação positiva entre os impactos da educação financeira e a formação de parcerias nas escolas particulares revela um movimento crescente dessas instituições em buscar apoio externo para aprimorar o ensino desse tema. Parcerias com empresas, universidades e especialistas podem proporcionar experiências mais ricas e diversificadas, tornando o aprendizado mais próximo do cotidiano dos alunos e favorecendo a compreensão dos conceitos financeiros de maneira prática e acessível.

No entanto, para que a educação financeira cumpra seu papel de forma efetiva, é necessário que ela não fique restrita a um único componente curricular, como a Matemática. Pelo contrário, seu ensino deve ser transversal, perpassando diferentes áreas do conhecimento e estimulando reflexões que vão além dos cálculos financeiros. Pessoa e Muniz (2021) destacam que a educação financeira é naturalmente multidisciplinar, pois envolve tanto aspectos matemáticos quanto sociais, culturais e comportamentais. Ou seja, ela não pode ser vista apenas como uma questão numérica, mas como um conjunto de saberes que impactam diretamente a vida das pessoas.

A escola, portanto, deve propiciar um ambiente no qual os estudantes consigam relacionar os conceitos financeiros às suas experiências cotidianas. Como aponta Bovo (2004), o aprendizado escolar deve dialogar com diversas áreas do conhecimento, como trabalho e consumo, educação fiscal, alimentação e nutrição, meio ambiente e sustentabilidade. Esse olhar ampliado permite que os alunos compreendam que as decisões financeiras não são isoladas, mas influenciam – e são influenciadas – por aspectos sociais, econômicos e ambientais.

Nesse contexto, Vaz e Nasser (2021) propõem três abordagens fundamentais para a educação financeira nas escolas. A primeira delas é a Educação Financeira para o Consumo,

que incentiva reflexões sobre o impacto do consumo na sociedade e a diferença entre necessidade e desejo. Esse tema é especialmente relevante na era digital, onde o estímulo ao consumo é constante e muitas vezes associado ao sucesso e à felicidade. Como ressalta Bauman (2008), vivemos em uma sociedade líquida, na qual bens e relações são efêmeros, e a busca por novas experiências e produtos é incessante.

A segunda abordagem, Educação Financeira para a Poupança e o Enriquecimento, trata da importância de planejar financeiramente o futuro. Embora tenha uma conexão direta com a Matemática, essa perspectiva não deve se limitar a cálculos financeiros, mas sim promover uma compreensão mais ampla sobre a gestão do dinheiro e a construção de hábitos financeiros saudáveis. Por fim, a Educação Financeira para a Consciência Social amplia o debate para além do indivíduo, incentivando reflexões sobre o impacto das decisões financeiras no bem-estar coletivo (Vaz e Nasser, 2021).

Diante disso, percebe-se que a educação financeira precisa ir além de ensinar a lidar com dinheiro. Seu propósito maior é formar cidadãos conscientes, capazes de tomar decisões financeiras de forma responsável e alinhada a valores éticos e sociais. Para isso, é fundamental que os professores sejam capacitados e tenham acesso a materiais e metodologias que tornem esse ensino dinâmico e significativo.

A relação entre letramento financeiro e produtos financeiros reflete uma preocupação crescente das escolas particulares em preparar seus alunos para o mercado financeiro. Por meio de simulações e atividades práticas, essas instituições buscam desenvolver habilidades essenciais para a tomada de decisões financeiras responsáveis. No entanto, essa abordagem pode acabar limitando a educação financeira a uma visão individualista e consumista, deixando de lado questões mais amplas, como a cidadania financeira e a economia solidária.

A cidadania financeira está diretamente relacionada à Constituição de 1988, que ampliou diversos direitos sociais, incluindo a função social do Sistema Financeiro Nacional (SFN). Esse sistema deve promover o desenvolvimento equilibrado do país e atender aos interesses da coletividade, ao mesmo tempo em que protege o consumidor, garantindo um ambiente mais justo e seguro para os usuários de serviços financeiros (Brasil, 2018). Dessa forma, a cidadania financeira não se resume apenas ao conhecimento sobre produtos e serviços financeiros, mas abrange o pleno exercício de direitos e deveres relacionados às finanças pessoais e coletivas.

Dentro desse conceito, o cidadão tem o direito à educação financeira, conforme previsto BNCC e nas diretrizes do CONEF. Além disso, a inclusão financeira é um elemento fundamental da cidadania financeira, garantindo que todos os indivíduos tenham acesso a

serviços como crédito, poupança, seguros e investimentos (Brasil, 2018). No entanto, o simples acesso a esses serviços não é suficiente. É necessário que os consumidores compreendam suas características e saibam tomar decisões informadas, evitando armadilhas do mercado e assegurando que seus direitos sejam respeitados.

Por outro lado, os deveres financeiros de um cidadão incluem honrar compromissos financeiros, evitar práticas fraudulentas e contribuir para o bem-estar coletivo por meio do consumo consciente e sustentável. Isso implica compreender a importância dos tributos e sua função na sociedade, financiando serviços essenciais como saúde, educação e infraestrutura. A educação financeira, nesse sentido, deve ir além do ensino sobre como administrar o dinheiro pessoal; deve incluir reflexões sobre a origem e a finalidade dos impostos e sobre o impacto das escolhas financeiras na coletividade (SERASA, 2022).

Outro ponto essencial para a formação de cidadãos financeiramente letrados é a compreensão dos conceitos econômicos fundamentais. Segundo a BNCC e o Plano Diretor da ENEF, é importante que os indivíduos conheçam temas como inflação, taxas de juros, variação cambial e indicadores econômicos (Brasil, 2017). Esses conhecimentos ajudam a interpretar melhor as dinâmicas do mercado e a tomar decisões financeiras mais informadas e responsáveis.

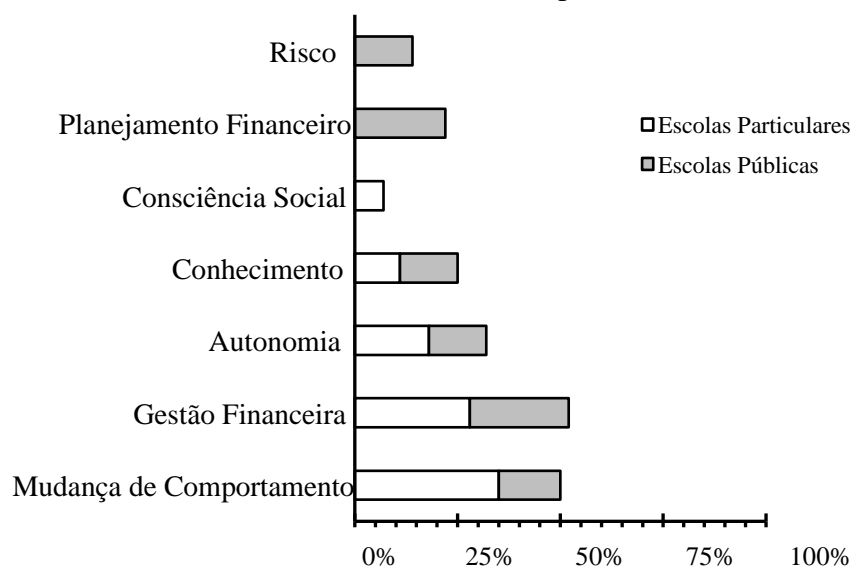
Portanto, para que a educação financeira cumpra seu verdadeiro papel, é essencial que ela vá além do ensino sobre produtos financeiros e estratégias de consumo. É preciso promover um letramento financeiro que inclua a educação para o consumo consciente, a cidadania financeira e a responsabilidade socioambiental. Caso contrário, corre-se o risco de formar consumidores passivos, facilmente influenciáveis pelo marketing e pouco atentos às consequências sociais e ambientais de suas escolhas. Dessa forma, a educação financeira deve ser vista não apenas como um conjunto de habilidades técnicas, mas como uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e solidária.

4.3 Análise dos Questionários discursivos aplicados junto aos Estudantes da escolas de ensino médio públicas e particulares da cidade de Bom Jesus da Lapa-BA

Apresente análise tem como base as respostas dos estudantes ao questionário sobre educação financeira e letramento financeiro, buscando compreender suas percepções e experiências anteriores com o tema. A pergunta central da pesquisa foi: "Você já teve contato com conteúdos relacionados à educação financeira e letramento financeiro anteriormente a este questionário? (Por exemplo, em aulas, workshops, palestras, internet etc.)" Os dados obtidos

(Figura 17) revelam contrastes expressivos na forma como escolas públicas e particulares abordam o ensino do letramento financeiro.

17 Análise dos questionário discursivo aplicados junto aos estudantes da 3ª série do ensino médio da cidade de Bom Jesus da Lapa BA.



Fonte: Autoria própria, via MAXQDA (2024).

No caso das escolas particulares, a Mudança de Comportamento se destaca como o aspecto mais mencionado, representando 35% das respostas. Isso reforça a ideia de que a educação financeira impacta diretamente as atitudes e hábitos dos estudantes nesse contexto. A Gestão Financeira aparece em segundo lugar, com 28%, indicando que há um foco significativo no ensino de práticas de administração de recursos. A Autonomia também se mostra relevante (18%), mas com menor ênfase do que as categorias anteriores. Conhecimento (11%) e Consciência Social (7%) foram menos frequentes, sugerindo que a abordagem da educação financeira no ensino particular pode estar mais centrada no comportamento individual e na prática financeira do que em questões conceituais e sociais.

Esse enfoque pragmático incentiva práticas como poupança, planejamento financeiro e consumo consciente, promovendo a autonomia individual (Lusardi e Mitchell, 2014; Kistemann, Coutinho e Figueiredo, 2020). Entretanto, ao priorizar hábitos financeiros individuais, essa abordagem tende a negligenciar fatores estruturais que impactam as decisões econômicas, como desigualdades sociais e exclusão financeira.

Como destacam Frozza, Dalla Porta e Alves (2024), o letramento financeiro deve ir além do ensino técnico, incorporando uma reflexão crítica sobre os impactos sociais das decisões econômicas. A crítica de Soares (2017) à visão funcionalista das escolas particulares ressalta que, ao ignorar as condições externas que afetam as escolhas financeiras, essa abordagem reforça a ideia de que o indivíduo é exclusivamente responsável por sua situação econômica. Essa perspectiva é problemática diante das desigualdades estruturais, como a desigualdade de

Figura -

gênero, evidenciada por Correa (2012), que mostra como mulheres enfrentam barreiras financeiras apesar de níveis educacionais equivalentes aos dos homens.

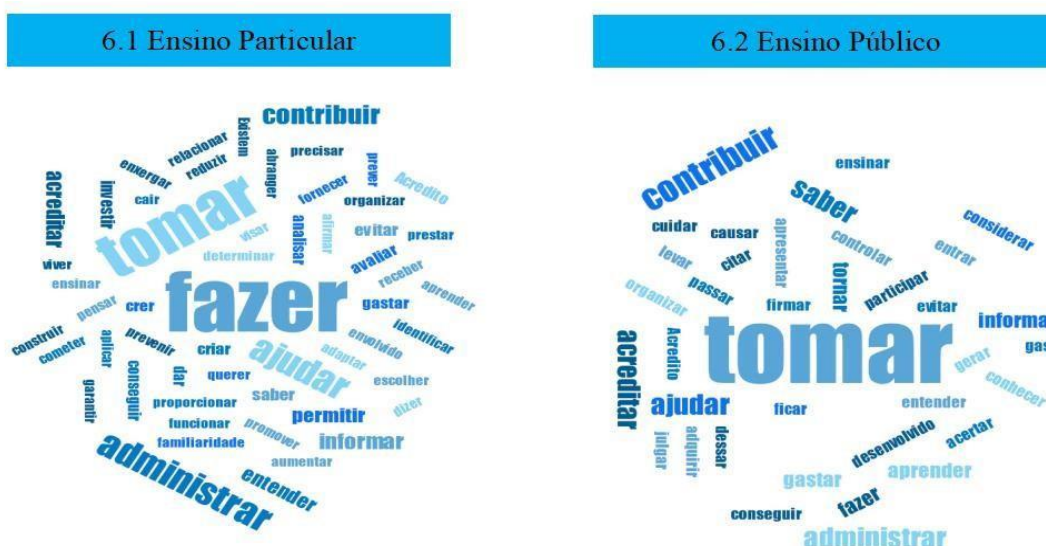
Já entre os estudantes de escolas públicas, os resultados apontam um cenário diferente. Gestão Financeira (24%) e Planejamento Financeiro (22%) aparecem como as categorias mais mencionadas, o que pode indicar um ensino mais voltado para a organização dos recursos e planejamento de longo prazo. A Mudança de Comportamento tem um peso menor (15%) em comparação com as escolas particulares, o que pode sugerir que a abordagem da educação financeira no setor público ainda não tem um impacto tão forte nas atitudes dos alunos. A categoria Risco (14%) aparece com relevância semelhante à Autonomia (14%), mostrando que os estudantes da rede pública estão mais atentos a aspectos relacionados à tomada de decisão financeira e às incertezas do mercado. Por fim, Conhecimento (11%) mantém uma presença semelhante à observada nas escolas particulares, sugerindo que, em ambas as redes, a base teórica da educação financeira pode não estar sendo suficientemente enfatizada.

Estudos internacionais, como os de Davoli e Planas (2013) e Balasubramnian e Sargent (2020), reforçam que o letramento financeiro deve ser contextualizado culturalmente e levar em conta as condições sociais que influenciam a aplicação do conhecimento financeiro. Dessa forma, para que a educação financeira seja efetivamente emancipatória, ela precisa ir além da responsabilidade individual, abordando as dimensões sociais, culturais e econômicas que moldam as decisões financeiras.

Dessa forma, a comparação entre os dois grupos evidencia diferenças na forma como a educação financeira é trabalhada. Enquanto as escolas particulares parecem priorizar a transformação comportamental e a administração de finanças pessoais, as escolas públicas enfatizam mais o planejamento financeiro e a compreensão dos riscos. Além disso, a baixa frequência da categoria Consciência Social no ensino particular e a ausência desse aspecto no ensino público reforçam a necessidade de ampliar a abordagem da educação financeira para incluir reflexões sobre desigualdade, consumo consciente e impacto social das decisões financeiras.

Ao responder à pergunta "Em sua opinião, qual é a importância da educação financeira para a sua vida pessoal? (Figura 18). Como você acha que ela pode influenciar suas decisões financeiras no futuro?", os estudantes revelaram suas percepções sobre como o conhecimento financeiro impacta suas escolhas como apontado na análise da nuvem de palavras a seguir.

18 Nuvem de palavras geradas a partir do questionário discursivo aplicado junto aos estudantes da rede particular e pública de ensino médio na cidade de Bom Jesus da Lapa-BA



Fonte: Autoria própria, via MAXQDA (2024).

No Ensino Particular, as palavras mais recorrentes foram fazer (18%), tomar (15%), administrar (12%) e ajudar (10%), indicando um viés mais prático e orientado para a ação. A presença significativa de informar (9%) e acreditar (7%) sugere que o ensino também enfatiza a busca por conhecimento estruturado e a confiança no aprendizado. Além disso, termos como contribuir (6%) e permitir (5%) reforçam a ideia de um ambiente que valoriza a participação ativa e a autonomia dos estudantes.

Já no Ensino Público, a palavra tomar se destaca com 20%, sugerindo um foco maior em processos de decisão e escolha. Outros termos relevantes incluem ajudar (14%) e acreditar (10%), indicando uma abordagem colaborativa e baseada na confiança. O verbo informar (9%) aparece com frequência semelhante à do ensino particular, reforçando a importância da disseminação do conhecimento. Palavras como saber (8%) e aprender (7%) indicam um ensino voltado para a construção do conhecimento antes da aplicação prática, enquanto administrar (6%) tem menor incidência do que no ensino particular, sugerindo menor ênfase na gestão financeira aplicada.

A comparação entre os modelos revela que, enquanto o ensino particular enfatiza fazer e administrar, promovendo um aprendizado mais pragmático e voltado para a ação, o ensino público valoriza tomar e informar, o que sugere um ensino mais reflexivo e teórico antes da tomada de decisões. Em ambos os contextos, há uma presença significativa de ajudar e

Figura -

acreditar, evidenciando que, independentemente da abordagem, existe um reconhecimento da importância da colaboração e do desenvolvimento da confiança no aprendizado.

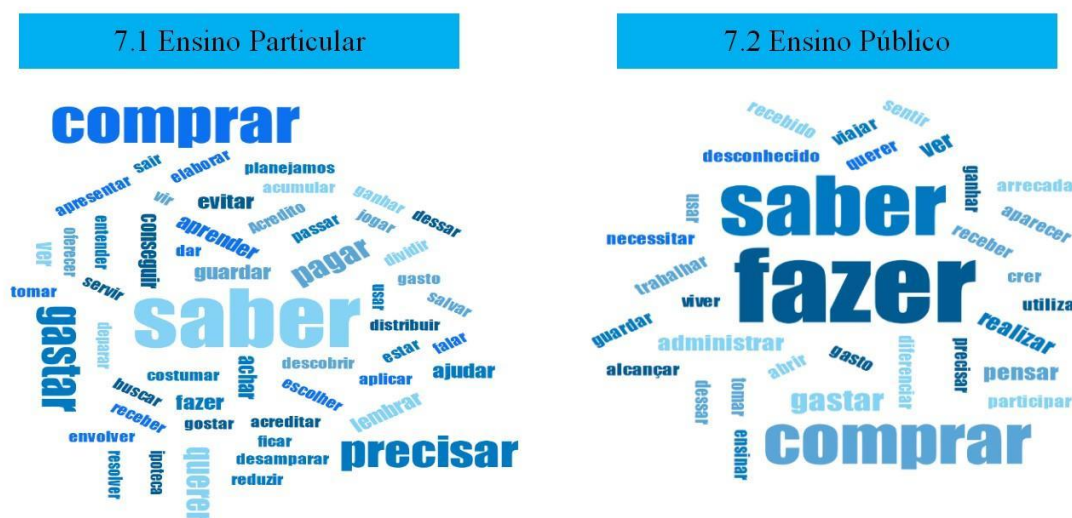
Enquanto alunos de escolas públicas associam a educação financeira à administração cotidiana de recursos e à sobrevivência financeira (Soares, 2017; Correa, 2012), os de escolas privadas focam no "saber" e no "fazer", buscando conhecimentos técnicos voltados ao sucesso financeiro e a investimentos de longo prazo (Lusardi e Mitchel, 2014).

Essa distinção decorre das diferenças estruturais entre as redes de ensino. Nas escolas públicas, a educação financeira é vista como uma ferramenta para o controle do orçamento doméstico, visando evitar o endividamento. Já nas escolas privadas, a abordagem tende a ser mais funcionalista e individualista, desconsiderando as desigualdades estruturais que limitam o acesso a oportunidades para grande parte da população (Soares, 2017).

Para que a educação financeira cumpra seu papel social, é fundamental adotar uma perspectiva crítica e holística. Davoli; Planas (2013), defendem que a educação financeira deve ser contextualizada, permitindo que os alunos compreendam não apenas técnicas financeiras, mas também as implicações sociais de suas decisões. (Frozza, Dalla Porta e Alves (2024) enfatizam a necessidade de um letramento financeiro que vá além do ensino técnico, promovendo uma reflexão sobre desigualdades econômicas. Kistemann, Coutinho; Figueiredo, (2020) reforça que práticas responsáveis devem ser incentivadas para construir uma sociedade mais justa.

Portanto, para que a educação financeira contribua para a equidade social, é essencial que escolas públicas e privadas desenvolvam um currículo integrado, equilibrando habilidades técnicas e a compreensão das desigualdades estruturais. Isso permitirá a formação de cidadãos críticos, preparados para os desafios contemporâneos e comprometidos com a transformação social. A (Figura 19) mostra a compreensão da importância da educação financeira para os estudantes da 3ª série do ensino médio.

19 Nuvem de palavras geradas a partir da aplicação de questionário para os alunos da rede particular e pública de ensino médio de Bom Jesus da Lapa-BA sobre a compreensão da educação financeira.



Fonte: Autoria própria, via MAXQDA (2024).

Os resultados apontam que, no ensino particular, os termos mais frequentes foram saber (18%), comprar (15%) e precisar (12%), seguidos por pagar (10%) e gastar (9%). Essa predominância sugere uma abordagem mais teórica e informacional da educação financeira, enfatizando o conhecimento sobre finanças e a importância do planejamento para o consumo. Além disso, palavras como planejar (8%) e investir (4%) indicam uma visão que associa a gestão financeira ao crescimento patrimonial e à organização dos recursos.

Por outro lado, no ensino público, a palavra mais frequente foi fazer (16%), seguida de saber (15%) e comprar (12%). O destaque para fazer sugere uma abordagem mais prática e experiencial da educação financeira, na qual a vivência cotidiana exerce um papel crucial na construção do conhecimento. Palavras como administrar (8%) e necessitar (7%) reforçam essa interpretação, apontando para a importância da gestão dos recursos e da superação de dificuldades financeiras. Além disso, termos como desconhecido (6%) e arrecadar (5%) evidenciam lacunas no acesso à informação financeira e a necessidade de estratégias para obtenção de recursos.

A análise comparativa sugere que os estudantes da rede particular tendem a compreender a educação financeira sob uma perspectiva mais técnica, voltada para o consumo e o

Figura -

planejamento financeiro. Já os alunos da rede pública demonstram uma visão mais prática e focada na administração dos recursos disponíveis, na superação de desafios financeiros e na busca por estratégias para garantir a estabilidade econômica. Essa diferença pode estar associada aos distintos contextos socioeconômicos em que os alunos estão inseridos, influenciando suas experiências e prioridades em relação ao uso do dinheiro.

Se a educação financeira fosse tratada como um direito social, conforme defendido pela ENEF e pela BNCC, haveria uma preocupação maior com a equidade no ensino do tema. No entanto, a ausência de diretrizes específicas sobre como adaptar esse conteúdo à realidade dos estudantes da rede pública demonstra uma falha no reconhecimento jurídico, dificultando a formação de cidadãos financeiramente autônomos e críticos (Frozza; Dalla Porta; Alves, 2024).

Honneth (2003) argumenta que a exclusão social ocorre quando determinados grupos são sistematicamente negados em seu reconhecimento. No contexto da educação financeira, essa exclusão se manifesta pela falta de acesso à informação de qualidade para estudantes da rede pública, que muitas vezes não recebem formação suficiente para planejar financeiramente seu futuro da mesma forma que os alunos da rede privada. Como consequência, a educação financeira, em sua forma atual, tende a reforçar desigualdades estruturais ao não considerar as diferentes condições socioeconômicas dos estudantes (Davoli; Planas, 2013).

Uma educação financeira justa não deve se limitar ao ensino de técnicas individuais de gestão do dinheiro. Pelo contrário, ela deve proporcionar ferramentas para que os estudantes compreendam e questionem as estruturas econômicas que perpetuam desigualdades. Como aponta Soares (2017), a educação financeira precisa ir além da capacitação individual e incorporar reflexões sobre as dimensões coletivas e sociais do sistema financeiro. Apenas dessa forma será possível construir uma sociedade mais equitativa e democrática.

A terceira esfera do reconhecimento proposta por Honneth (2003), a solidariedade, pode oferecer um caminho para transformar a educação financeira em um instrumento de justiça social. A ênfase excessiva no desenvolvimento de habilidades individuais ignora desigualdades estruturais. Essa crítica está alinhada à ideia de que a educação financeira, quando ensinada de forma isolada e descontextualizada, reforça a lógica do sucesso individual em detrimento de um pensamento mais coletivo.

No ensino público, a predominância da palavra "fazer" sugere uma abordagem baseada na prática e na experiência cotidiana. No entanto, quando essa prática ocorre sem um contexto de solidariedade e cooperação, há o risco de naturalizar a escassez, levando os alunos a

aceitarem suas dificuldades financeiras como algo inevitável. Se, por outro lado, a educação financeira fosse pautada no reconhecimento mútuo e na solidariedade, poderia incentivar a construção de soluções coletivas, como o cooperativismo e a economia solidária, ampliando o entendimento sobre o papel social do dinheiro e do consumo (Soares, 2017).

Dessa forma, a educação financeira poderia ir além da simples administração individual dos recursos, promovendo um aprendizado voltado para o desenvolvimento de alternativas econômicas sustentáveis e inclusivas. Essa perspectiva permitiria que os estudantes compreendessem não apenas como gerenciar seu dinheiro, mas também como transformar sua realidade econômica através da organização coletiva e da ação social (Davoli; Planas, 2013).

A análise da educação financeira sob a ótica do reconhecimento demonstra que a forma como o tema é ensinado hoje precisa ser repensada para garantir maior justiça social. Se continuar sendo abordada de maneira desigual, essa educação reforçará a exclusão econômica e social de grupos já vulneráveis.

Para transformar a educação financeira em um instrumento de justiça social, é essencial tratá-la como um direito fundamental, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a conhecimentos que permitam decisões financeiras conscientes e críticas (Lusardi; Mitchell, 2014). Além disso, é necessário fomentar uma abordagem baseada na solidariedade, incentivando práticas coletivas que contribuam para a construção de uma economia mais justa e inclusiva (Soares, 2017).

Mais do que capacitar indivíduos para gerir seus próprios recursos, a educação financeira deve ser um espaço de reflexão crítica sobre a economia e suas desigualdades estruturais. Assim, ao invés de reforçar a lógica do mercado e a desigualdade social, poderá desempenhar um papel transformador na formação de cidadãos financeiramente autônomos, críticos e engajados na construção de uma outra sociedade.

5 LETRAMENTO FINANCEIRO NO CAMPO: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO ALTERNATIVAS NO TERRITÓRIO VELHO CHICO

Este capítulo apresenta a ideia de letramento financeiro à luz da Economia Solidária e das Finanças Solidárias, destacando sua relevância como instrumento de empoderamento econômico e social. A abordagem destaca as EFAs como uma referência em educação para o campo, incorporando a metodologia da Pedagogia da Alternância. Essa metodologia, com seus instrumentos e práticas, é essencial para atender às necessidades das populações rurais, promovendo a articulação entre a educação formal e os contextos socioculturais e produtivos. A análise abrange duas dimensões fundamentais: a educação financeira, como ferramenta para fortalecer a autonomia e a gestão econômica das comunidades rurais, e a Economia Solidária, como alternativa para fomentar práticas colaborativas e justiça social.

5.1 Os Território de Identidade da Bahia: sua formação e especificidades

O processo de regionalização dos territórios de identidades na Bahia foi influenciado pela ideia de "região-personagem"³ de Vidal de La Blache, que destaca a relação homem-natureza a partir das paisagens rurais e gêneros de vida típicos. Esse conceito, aplicado ao campo, desconsiderava as dinâmicas urbanas e as mudanças rápidas observadas nas cidades. Yves Lacoste, em meados da década de 1970, levantou dúvidas sobre esse modelo, considerando-o inadequado para o discurso político, por não considerar outras representações espaciais. No caso da Bahia, a regionalização inicial priorizou áreas com forte presença de agricultura familiar, refletindo essa visão tradicional de territórios (Moraes, 1981; Lacoste, 1993; Haesbaert et al., 2012).

³ Considerada a representação espacial fundamental da síntese harmoniosa e das heranças históricas, tornou-se um poderoso conceito-obstáculo que impediu a consideração de outras representações espaciais e o exame de suas relações: Os geógrafos, de algum modo, acabaram por naturalizar as ideias de região: não falam eles das regiões calcáreas, de regiões gramíticas, de regiões frias, de regiões florestais? Eles utilizam a noção de região, que é fundamentalmente política, para designar todas as espécies de conjuntos espaciais, quer sejam topográficos, geológicos, climáticos, botânicos, demográficos, econômicos ou culturais (Lacoste, 1993:65-66)

A partir de 2007, a Bahia adotou a regionalização por territórios de identidade, em substituição às divisões anteriores baseadas em eixos econômicos. A mudança visou integrar aspectos culturais, sociais e econômicos, com o objetivo de promover um desenvolvimento

mais sustentável e equitativo. A implementação foi impulsionada por demandas de movimentos sociais, como o Fórum Baiano de Agricultura Familiar.

Além disso, as políticas públicas passaram a ser planejadas considerando as características regionais e a identidade de cada território, fortalecendo a participação social e a articulação entre diferentes esferas de governo (Serpa, 2015). Ainda de acordo com o autor, a região Nordeste serviu como “grande laboratório” para políticas territoriais, sendo pioneira em ações de desenvolvimento integradas por múltiplos municípios.

O território de Identidade Velho Chico, reflete um contexto histórico marcado pela concentração fundiária e pelas políticas agrárias excludentes que remontam ao período colonial. A promulgação da Lei de Terras de 1850 restringiu o acesso à terra para pequenos agricultores, consolidando a posse em grandes propriedades (Silva, 2015). Apesar de avanços legais, como o Estatuto da Terra (Lei 4.504/1964) e a Constituição de 1988, que reconhecem a função social da propriedade, a efetividade dessas medidas permanece limitada, perpetuando desigualdades e favorecendo o domínio de latifundiários (Brasil, 1964, 1988).

A exploração comercial intensiva, aliada às barreiras econômicas e legais, impactou negativamente os pequenos agricultores, promovendo o êxodo rural e agravando a vulnerabilidade da população trabalhadora (Oliveira, 2007). Nesse cenário, o Território Velho Chico surge como um espaço de disputas e resistência, onde a luta por reforma agrária e pela preservação das identidades culturais e econômicas locais destaca a relação entre a posse da terra e a organização do poder político-econômico (Almeida, 1997). Esses processos evidenciam os desafios na busca por justiça social no campo, muitas vezes agravados pela concentração fundiária e pelo domínio de grandes propriedades que excluem pequenos agricultores (Sauer; Leite, 2012).

No Estado da Bahia, a SEC adota um modelo de regionalização por meio dos Núcleos Territoriais de Educação (NTE). Esses núcleos descentralizam a gestão educacional, permitindo uma administração mais próxima das especificidades regionais.

Criados pelo Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, os NTEs correspondem aos 27 Territórios de Identidade do estado, tendo sido inicialmente chamados de Núcleos Regionais de Educação. Decreto nº 16.722, de 12 de maio de 2016, ajustou os núcleos em função de

mudanças nos Territórios de Identidade, e o Decreto nº 17.377, de 1º de fevereiro de 2017, consolidou a nomenclatura atual como NTE, fortalecendo a integração entre as políticas educacionais e as especificidades regionais de acordo com a divisão dos polos (Bahia, 2014, 2017).

Nesse sentido, esta tese trabalhará com o NTE 02 com sede em Bom Jesus da Lapa, e que é composto pelas cidades de Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém de São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato. A divisão territorial da Bahia, os NTEs e seus respectivos municípios estão expostos no Quadro 8), abaixo.

Quadro 8 - Os 27 Territórios de Identidade da Bahia e os Núcleos Regionais de Educação conforme a estrutura utilizada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA)

NTE	Território de Identidade	Municípios
NTE 01 - Irecê	Irecê (20)	América Dourada, Barra do Mendes, Barro Alto, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipeba, Ibititá, Ipupiara, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, Uibaí, São Gabriel, Xique-Xique.
NTE 02 - Bom Jesus da Lapa	Velho Chico (16)	Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém de São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho, Sítio do Mato.
NTE 03 - Seabra	Chapada Diamantina (24)	Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boninal, Bonito, Ibicoara, Ibitiara, Iramaia, Iraquara, Itaetê, Jussiape, Lençóis, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, Seabra, Souto Soares, Utinga, Wagner.
NTE 04 - Serrinha	Sisal (20)	Araci, Barrocas, Biritinga, Candéal, Cansação, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano, Valente.
NTE 05 - Itabuna	Litoral Sul (26)	Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Uma, Uruçuca.
NTE 06 - Valença	Baixo Sul (15)	Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Ibirapitanga, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença, Wenceslau Guimarães.
NTE 07 - Teixeira de Freitas	Extremo Sul (13)	Alcobaça, Caravelas, Ibirapoã, Itamaraju, Itanhém, Jucuruçu, Lajedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Prado, Teixeira de Freitas, Vereda.

NTE 08 – Itapetinga	Médio Sudoeste (13)	Caatiba, Firmino Alves, Ibicuí, Iguai, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Nova Canaã, Potiraguá, Santa Cruz da Vitória.
NTE 09 – Amargosa	Vale do Jiquiriçá (20)	Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafayette Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas, Ubaíra.

NTE 10 – Juazeiro	Sertão do São Francisco (10)	Campo Alegre de Lourdes, Canudos, Casa Nova, Curaçá, Juazeiro, Pilão Arcado, Remanso, Sento Sé, Sobradinho, Uauá.
NTE 11 – Barreiras	Bacia do Rio Grande (14)	Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa Do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão Das Neves, Santa Rita De Cássia, São Desiderio, Wanderley.
NTE 12 – Macaúbas	Bacia do Para Mirim (08)	Boquira, Botuporã, Caturama, Érico Cardoso, Ibibitanga, Macaúbas, Paramirim, Rio do Pires.
NTE 13 – Caetité	Sertão Produtivo (20)	Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu, Tanque Novo, Urandi.
NTE 14 – Itaberaba	Piemonte do Paraguaçu (13)	Boa Vista do Tupim, Iaçu, Ibiquera, Itaberaba, Itatim, Lajedinho, Macajuba, Mundo Novo, Piritiba, Rafael Jambeiro, Ruy Barbosa, Santa Terezinha, Tapiramutá.
NTE 15 – Ipirá	Bacia do Jacuípe (15)	Baixa Grande, Capela do Alto Alegre, Capim Grosso, Gavião, Ipirá, Mairi, Nova Fátima, Pé de Serra, Pintadas, Quixabeira, Riachão do Jacuípe, São José do Jacuípe, Serra Preta, Várzea da Roça, Várzea do Poço.
NTE 16 – Jacobina	Piemonte da Diamantina (09)	Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ouroândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas, Várzea Nova.
NTE 17 – Ribeira do Pombal	Semiárido do Nordeste II (18)	Ajustina, Antas, Banzaê, Cícero Dantas, Cipó, Coronel João Sá Euclides da Cunha, Fátima, Heliópolis, Jeremoabo, Nova Soure, Novo Triunfo, Paripiranga, Pedro Alexandre, Ribeira do Amparo, Ribeira do Pombal, Santa Brígida, Sítio do Quinto.
NTE 18 – Alagoinhas	Litoral Norte Agreste Baiano (20)	Acajutiba, Alagoinhas, Aporá, Araçás, Aramari, Cardeal da Silva, Catu,- Conde, Crisópolis, Entre Rios, Esplanada, Inhambupe, Itanagra, Itapicuru, Jandaíra, Olindina, Ouriçangas, Pedrão, Rio Real, Sático Dias.

NTE 19 – Feira de Santana	Portal do Sertão (17)	Água Fria, Amélia Rodrigues, Anguera, Antônio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Santa Bárbara, Santanópolis, Santo Estêvão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho, Teodoro Sampaio, Terra Nova.
NTE 20 – Vitória da Conquista	Sudoeste Baiano (24)	Anagé, Aracatu, Barra do Choça, Belo Campo, Bom Jesus da Serra, Caetanos, Cândido Sales, Caraíbas, Condeúba, Cordeiros, Encruzilhada, Guajeru, Jacaraci, Licínio de Almeida, Maetinga, Mirante, Mortugaba, Piripá, Planalto, Poções, Presidente Jânio Quadros, Ribeirão do Largo, Tremedal, Vitória da Conquista.
NTE 21 – Santo Antônio de Jesus	Recôncavo (19)	Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Salinas da Margarida, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Sapeaçu, Saubara, Varzedo.
NTE 22 – Jequié	Médio Rio de Contas (16)	Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagibá, Itamari, Jequié, Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá, Ubatã.
NTE 23 – Santa Maria da Vitória	Bacia do Rio Corrente (11)	Brejolandia, Canápolis, Cocos, Coribe, Correntina, Jaborandi, Santa Maria da Vitória, Santana, São Felix Do Coribe, Serra Dourada, Tabocas do Brejo Velho.
NTE 24 – Paulo Afonso	Paulo Afonso (06)	Abaré, Chorrochó, Glória, Macururé, Paulo Afonso, Rodelas.
NTE 25 – Senhor do Bomfim	Piemonte Norte Itapicuru (09)	Andorinha, Antônio Gonçalves, Caldeirão Grande, Campo Formoso, Filadélfia, Jaguarari, Pindobaçu, Ponto Novo, Senhor do Bonfim.
NTE 26 – Salvador	Metropolitano de Salvador (26)	Camaçari, Candeias, Dias D'Ávila, Itaparica, Lauro de Freitas, Madre de Deus, Mata de São João, Pojuca, Salvador, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Simões Filho, Vera Cruz.
NTE 27- Eunápolis	Costa do Descobrimento(08)	Belmonte, Eunápolis, Guaratinga, Itabela, Itagimirim, Itapebi, Porto Seguro, Santa Cruz Cabrália.

Fonte: SEC (Bahia, 2024)

O contexto histórico fundamenta a divisão territorial atual, que a SEC-BA utiliza para organizar os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e os (NTEs). Essa estrutura territorial tem como objetivo promover uma gestão educacional mais alinhada às especificidades locais, valorizando a integração regional e buscando atender às demandas socioeconômicas e culturais próprias de cada território, como o Velho Chico, que ainda carrega desafios de

inclusão e reconhecimento social decorrentes de sua formação histórica (Santos, 2020; Oliveira, 2019).

É importante destacar que as dinâmicas fundiárias e as desigualdades no acesso à terra moldaram não apenas as condições socioeconômicas, mas também a identidade cultural das populações que habitam esse espaço. Essas desigualdades persistem e são exemplificadas pela histórica concentração fundiária e a luta pela reforma agrária, que são centrais no reconhecimento da função social da propriedade (Silva, 2015).

Esse território permanece como símbolo de resistência e luta pela reforma agrária, onde o reconhecimento da função social da propriedade representa não apenas um marco jurídico, mas também uma demanda histórica para a promoção da justiça social e o fortalecimento das comunidades locais (Souza, 2088; Caldart, 2000; 2009).

Na sequência deste estudo, o foco se volta para a educação em contextos rurais com destaque para a Pedagogia da alternância e o papel das Escolas Família Agrícola (EFAs) no Território de Identidade Velho Chico que estão contidas no NTE 2 da SEC-BA.

5.2 A Educação do Campo e Educação Rural: a relevância da Pedagogia da Alternância para as Escolas do Campo

A história da educação no meio rural brasileiro está profundamente conectada aos desafios históricos e sociais enfrentados pela população camponesa. A Educação do Campo e a Educação Rural são geralmente, equiparadas, mas, faz-se necessária a distinção entre essas modalidades de ensino. Essa distinção entre Educação Rural e Educação do Campo está enraizada no papel histórico do Estado brasileiro no início do século XX, que buscava integrar a população rural ao sistema educacional de forma adaptada aos interesses capitalistas (Fernandes et al., 2004).

Dessa forma, a Educação Rural no Brasil historicamente inseriu indivíduos do campo em um modelo escolar urbano e tecnicista, desconsiderando suas raízes culturais e privilegiando currículos alheios à realidade sociocultural rural, o que reforçou a exclusão e a desvalorização do saber camponês, além de intensificar o êxodo rural e marginalizar práticas culturais do campo (Sauer e Leite, 2007; Arroyo, 2007; Souza, 2008; Ribeiro, 2008).

O modelo de Educação Rural no Brasil, reflete a lógica capitalista do agronegócio, marcada pela monocultura e uso de insumos químicos nocivos, resultando na degradação do espaço agrário e prejuízos sociais como o fechamento de escolas e precarização da formação docente.

Esse modelo neoliberal subordina o campo às exigências do mercado internacional, exaltando o urbano como símbolo máximo do desenvolvimento capitalista, perpetuando desigualdades e reforçando a hegemonia do capital em detrimento das populações rurais. (DCRB da Bahia, 2022).

A partir dos anos 1980, movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), passaram a questionar o modelo tradicional de educação e propor a Educação do Campo como paradigma alternativo. Essa abordagem buscou e ainda busca resgatar a dignidade, a identidade cultural e o campo como território de vida e trabalho, em contraposição à lógica dominante do latifúndio e da grilagem (Fernandes e Molina, 2004).

O Movimento da Educação do Campo despontou no final da década de 1990 como uma resposta às demandas das populações rurais por uma educação que valorizasse sua cultura, identidade e autonomia. Essa proposta foi impulsionada pelas experiências pedagógicas e educativas do MST, consolidando-se como uma materialização das lutas sociais lideradas por esses movimentos (Souza, 2008). Fernandes e Molina (2004) asseveram que o campo deve ser reconhecido como um espaço cultural único, com potencial para formar cidadãos críticos e reflexivos, combatendo a hierarquização entre campo e cidade.

Dessa forma a Educação do Campo busca construir conhecimentos a partir das vivências locais, promovendo a resistência e a valorização das tradições rurais. Essa abordagem está em sintonia com a Pedagogia da Alternância, que prioriza a autonomia e os saberes das comunidades do campo, unindo tempos de formação teórica e prática (Caldart, 2011, Gomes Allevato, Andreatta, 2020).

O termo "Educação do Campo" foi consolidado no contexto das lutas históricas pela garantia de direitos educacionais à população rural, sendo articulado por movimentos sociais organizados, como a Via Campesina-Brasil (Caldart, 2004). O Campo, para esses movimentos, tem uma conotação política de continuidade e identidade com a história das lutas camponesas internacionais, como informam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos

que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (Brasil, 2002).

Essas diretrizes reconhecem a diversidade cultural e as especificidades das populações do campo, estabelecendo que a educação deve ser vinculada às práticas sociais, culturais e econômicas locais, promovendo uma formação integral que articule os saberes tradicionais às demandas contemporâneas, em defesa da justiça social, da sustentabilidade e da emancipação dos sujeitos do campo (Caldart, 2004).

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). Como destaca Caldart (2004), a Educação do Campo vai além do direito de ser educado no lugar onde se vive, reivindicando a participação ativa das comunidades na construção de políticas educacionais adaptadas às suas realidades. Essa abordagem enfatiza a necessidade de uma educação vinculada à cultura e às condições socioeconômicas locais, promovendo a formação de sujeitos de direito que participem ativamente da transformação de suas condições de vida (Silva, 2020).

Entretanto, segundo Caldart (2011), ainda prevalece na sociedade em geral uma educação conformadora, que contribui para a destruição do trabalhador em diversos aspectos, como classe, grupo social, cultura e humanidade. Esse modelo educacional, em vez de emancipar, reforça a subordinação e perpetua desigualdades

Nesse sentido parte-se do pressuposto que a Educação do Campo, enquanto concepção de educação, surge a partir dos sujeitos do campo “na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais” (FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPOONEC, 2012. p. 03).

A Educação do Campo tem suas origens na mobilização de movimentos sociais, como o MST, que reivindicaram políticas públicas voltadas às comunidades camponesas. Conforme

Verdério (2018), essas lutas resultaram na criação de escolas públicas em áreas de reforma agrária, resistindo ao fechamento de instituições rurais e assegurando o direito à educação nas comunidades camponesas, considerando território, identidade e perspectivas educacionais.

Diversos movimentos sociais do campo se organizam com o objetivo de romper com a lógica perversa do desenvolvimento agrário, pressionando o Estado para defender o campo em sua relação com a produção e reprodução da vida e da riqueza, sob uma perspectiva agroecológica. Essas lutas emergem das contradições, antagonismos e tensões que se intensificam no espaço agrário, desdobrando-se desde o período colonial.

Durante os 25 anos de ditadura militar no Brasil, essas mobilizações ganharam força e, a partir da década de 1980, começaram a se destacar no cenário político. Atualmente, essas lutas defendem uma Reforma Agrária Popular, com a organização de movimentos quilombolas, indígenas e camponeses tradicionais, tanto em âmbito nacional quanto estadual. Destacam-se movimentos como Via Campesina, MST, MPA, MAM, MAB, CPT, PJR, MMC, MPP, CONAQ, MCP, CIMI, ABEEF, além de instituições como as EFA's, IRPAA, GARRA, MLT, MOC, e RESAB⁴ (Bahia, 2022).

A Educação do Campo contrapõe-se à lógica do capital, que reduz o campo a um espaço para negócios, reafirmando-o como território de vida e relações, destacando o papel do camponês na produção de alimentos e critica a visão de que o trabalhador rural não necessita de educação formal. Esse projeto educacional se opõe à concepção da Educação Rural, que perpetua práticas descontextualizadas da realidade do campo (Sauer e Leite, 2012). A Educação do Campo sintetiza a luta pela valorização do camponês e do seu modo de vida (Caldart, 2009). Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez, a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade. Trata-se, na expressão do Professor Bernardo Mançano, de uma disputa de “território imaterial”, que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo (Caldart, 2009).

⁴ Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento Nacional pela Soberania Popular na Mineração (MAM); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PJR); Movimento de Mulheres Camponesas (MMC); Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais (MPP); Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ); Conselho Indigenista Missionário (CIMI); Associação Brasileira de Estudantes de Engenharia Florestal (ABEEF); Escolas de Famílias Agrícolas (EFA's); Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA); Grupo de Apoio e Resistência Rural e Ambiental (GARRA); Movimento Social de Luta pela Terra (MLT); Movimento de Organização Comunitária (MOC); Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a educação deve considerar as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações rurais. Essa resolução foi elaborada com base no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reforçando a necessidade de um ensino adequado às realidades do campo (Brasil, 1996, 2002). A normativa abrange a Educação Básica em todas as suas etapas — Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. Seu objetivo é atender às diversas formas de organização da vida no campo, contemplando agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros grupos tradicionais. (Brasil, 2008).

A Educação do Campo, dentre as muitas Pedagogias existentes, se utiliza da metodologia da Pedagogia da Alternância, promovendo o respeito e a valorização dos processos culturais e da autonomia dos sujeitos camponeses.

Nesse modelo, os membros das comunidades rurais podem permanecer no campo, enquanto desenvolvem o conhecimento com base em suas experiências e vivências locais. Esse cenário permite que conteúdos como Economia Solidária e Finanças Solidárias sejam contextualizadas e aplicadas de forma prática, integrando teorias estudadas com elementos reais do cotidiano escolar.

5.3 A Pedagogia da Alternância

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia educacional transformadora, desenvolvida para responder às particularidades e necessidades dos povos do campo. De acordo com Caldart (2009), essa abordagem integra-se à proposta da Educação do Campo, promovendo uma formação crítica e emancipatória para os estudantes. Diferencia-se ao questionar a lógica capitalista dominante e enfrentar a histórica desvalorização dos trabalhadores rurais, fortalecendo sua identidade e papel na sociedade.

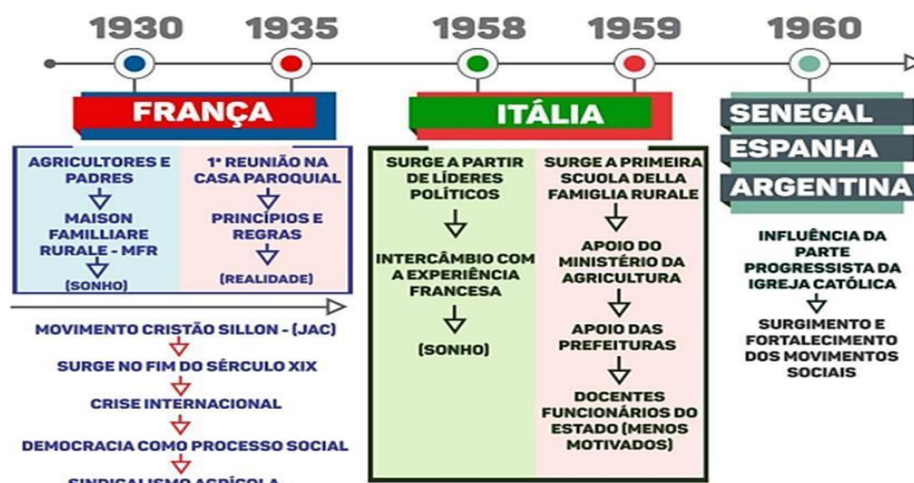
Para Gohn (2006), a alternância entre períodos escolares e vivências práticas em comunidade fortalece a conexão entre teoria e prática, preparando os estudantes tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade de seus estudos. Nesse modelo, a escola deixa de ser um espaço isolado e passa a integrar-se às realidades sociais e produtivas da agricultura familiar. Nascimento (2005) complementa, destacando que a Pedagogia da Alternância (PA) promove o desenvolvimento socioeconômico sustentável ao capacitar os jovens para enfrentar desafios no meio rural, valorizando sua identidade e contribuindo para a profissionalização.

Segundo Nascimento (2005), a alternância como abordagem pedagógica busca construir conhecimento a partir de situações concretas vivenciadas pelos alunos, valorizando o saber tácito presente em diferentes contextos. Como essa prática parte da realidade dos estudantes, ela favorece a interação entre saberes teóricos e práticos. Assim, os alunos, com sua bagagem de conhecimentos adquiridos em suas experiências diárias, podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem por meio da integração entre teoria e prática.

A PA surgiu na década de 1930, em *Sérignac Péboudou*, França, com o objetivo de proporcionar aos jovens camponeses uma educação que estivesse alinhada às suas realidades rurais, evitando o distanciamento cultural e econômico de suas origens. Idealizada por Pierre Joseph Granereau, padre e camponês, a PA foi uma resposta às aspirações dos jovens e de suas famílias, que viam a educação urbana como um meio de progresso e desprezavam a vida no campo. Granereau percebeu que essa perspectiva depreciava o conhecimento rural, e buscou criar uma escola que valorizasse as tradições camponesas, promovendo a formação de "doutores da terra" (Granereau, 2020).

A primeira escola, chamada *Maison Familiale Rurale* (MFR), funcionava na casa paroquial, em regime de internato por oito dias seguidos, e os alunos retornavam às suas propriedades no restante do mês para colaborar com as tarefas agrícolas e estudar os conteúdos aprendidos. Essa metodologia respeitava o calendário agrícola, garantindo a manutenção da produção e da renda familiar. O currículo integrava ciência, tecnologia, e ética, com uma forte base religiosa (Granereau, 2020). O Marco Histórico da Pedagogia da Alternância é, sucintamente, apresentado na (Figura 20), abaixo.

Figura 20 - Marco histórico da Pedagogia da Alternância



Fonte: Pereira (2018).

O modelo se expandiu internacionalmente, alcançando a Itália nos anos 1960. Neste país, a iniciativa ganhou apoio político e institucional, com diferenças significativas em relação à França, incluindo maior envolvimento governamental no financiamento e contratação de professores. A *Scuola della Famiglia Rurale* foi adaptada para o contexto italiano, refletindo o êxodo rural e as demandas locais por formação cooperativa e participação política (Granereau, 2020).

Nosella (2012) informa que a palavra Alternância foi citada em carta escrita por um padre francês de nome Granereau, que em vistas de grande evasão rural entre a primeira e segunda guerra mundial. O padre Granereau menciona uma “fórmula nova à formação mais profissional das elites camponesas”. Relacionada o processo de aprendizagem e a aliança entre o saber teórico e as competências técnicas. De acordo com Granereau, (2020 p.14) o padre Granereau:

[...] Ousou transformar sua casa paroquial numa escola, onde ministrava, com a ajuda de um professor, aulas em tempo integral durante oito dias seguidos, em regime de internato, reenviando os alunos para casa nos outros dias do mês. Inicialmente, nem possuía autorização legal. Adaptava o calendário escolar ao ritmo da lavoura. Os primeiros jovens eram quatro. Retornando às suas famílias, participavam do trabalho do campo dedicando também duas horas diárias de estudo seguindo orientação e indicações de leituras, exercícios e pesquisas do educador e do professor. No mês seguinte, retornavam à casa paroquial (escola) para a segunda sessão de aulas. Isso foi em Sérignac Péboudou, berço da iniciativa. Sua prática pastoral tinha como base a doutrina social.

A Pedagogia da Alternância, conforme abordada por Sousa, Mello e Rodrigues (2014), é uma prática educativa que equilibra o aprendizado formal na escola com experiências práticas no meio em que os alunos vivem e trabalham. Esse método, que articula as dimensões educativas e produtivas, favorece a formação integral do estudante ao integrá-lo de forma ativa em seu

contexto sociocultural. Nosella (2012), complementa ao enfatizar que a Pedagogia da Alternância emergiu como um movimento internacional que transformou a educação no campo, oferecendo alternativas para superar as limitações das abordagens tradicionais.

No século XX, os modelos pedagógicos existentes não atendiam às demandas estudantis, intelectuais, sociais e políticas da época, o que destacou a alternância como uma alternativa para a educação inicial, contínua, permanente, profissional e superior na Europa (Nosella, 2012). Segundo Nascimento (2005), a alternância está relacionada à formação para o emprego. Não obstante, Gohn (2006), critica abordagens reducionistas e economicistas, afirmando que a alternância é, acima de tudo, um projeto de formação permanente que potencializa o desenvolvimento integral da pessoa e promove sua inserção socioprofissional.

De acordo com Begnami; Burghgrave, (2013), são quatro os pilares da educação por alternância, “uma associação de famílias que compartilham do poder educativo; uma pedagogia da alternância; uma formação integral e personalizada; o desenvolvimento sustentável e solidário”. Estes princípios, para Teixeira, Bernartt, Trindade (2008), foram construídos ao longo dos anos de experiência com as EFAs desde sua fundação na década de 1930. A interação destes quatro pilares é de extrema importância para uma educação diferenciada voltada para o desenvolvimento do campo de acordo com a (Figura 21).

Figura 21 - Pilares da Pedagogia da Alternância



Fonte: Extraído do site: <http://www.unefab.org.br/p/historico.html#.VVzSvvIVikp>(2024).

Esses instrumentos visam promover uma formação abrangente dos alunos, integrando sua relação com a natureza, o desenvolvimento

de práticas agrícolas efetivas e a vivência teórica e prática ao longo do processo de ensino e aprendizagem (Gimonet, 2007). Assim, a PA permite a incorporação de questões pessoais, culturais e sociais presentes no cotidiano dos estudantes.

A PA não flui bem sem uma devida participação e responsabilidade das famílias como educadora de seus filhos. Não podemos dizer que há um desenvolvimento sustentável se as pessoas não se desenvolvem, por isso a necessidade de uma formação integral, personalizada, humanista. Nestas interconexões de múltiplas relações entre CEFFA e meio familiar, comunitário e profissional a figura do/a educador/a denominada de monitor/a é preponderante. Ele ou ela é o catalisador do processo, aquele/a que anima e busca dinamizar as potencialidades deste formula simples, mas ao mesmo tempo complexa (Teixeira, Bernartt, Trindade (2008).

A Pedagogia da Alternância, utiliza diversos instrumentos pedagógicos que visam integrar teoria e prática, respeitando as especificidades culturais e econômicas da vida no campo. Begnami (2003) elenca diversos desses instrumentos, incluindo o Plano de Estudo, o Caderno da Realidade, o Caderno de Acompanhamento da Alternância, visitas às famílias, visitas de estudo, intervenções externas, estágio e o projeto profissional do jovem.

Estes são os meios mais comuns para o acompanhamento pedagógico das práticas formativas na alternância, como ilustrado na (Figura 20). Tais instrumentos buscam promover a imersão do aluno em contextos reais, criando um ambiente de aprendizagem que implica dar condições para que se reconheçam como protagonistas da própria realidade.

Figura 22 - Instrumentos Pedagógicos da Alternância

Classificação	Instrumentos Pedagógicos
Instrumentos e Atividades de Pesquisa	Plano de Estudo (PE) Folha de Observação (FO) Caderno da Realidade Estágios
Instrumentos e Atividades de Comunicação/Relação	Colocação em Comum (CC) Tutoria Caderno de Acompanhamento de Alternância (CA) Visita a Família e a Comunidade)
Instrumentos Didáticos Pedagógicos	Serão de Estudo Intervenção Externa Cadernos Didático para as aulas/cursos Atividades de Retorno/Experiências Projeto Profissional do Jovem(PPJ)
Instrumentos de avaliação	Formativa

Fonte: adaptado da obra Burghgrave (2011).

A organização curricular prevê uma interconexão entre teoria e prática, respeitando as especificidades culturais e econômicas da vida no campo.

Entre os principais instrumentos pedagógicos, destaca-se o Plano de Estudo (PE), que estabelece um elo entre o conhecimento escolar e a realidade vivenciada pelos alunos. Segundo Gimonet (2007), “a colocação em comum valoriza os planos de estudo e demonstra sua utilidade, mas cria também a necessidade de aportes complementares, através do questionamento ou hipótese que faz crescer, introduzindo outras atividades da formação” (p. 17). Assim, o PE facilita a identificação de temas geradores⁵ nas vivências dos estudantes, que servem de base para o desenvolvimento de atividades educativas tanto na escola quanto na comunidade.

Teixeira, Bernartt, Trindade (2008), reforça que o envolvimento e a participação dos pais no processo educacional são essenciais para o sucesso do método de alternância, destacando sua contribuição para o fortalecimento dos laços familiares e comunitários. No contexto do PE, os alunos desenvolvem pesquisas em conjunto com suas famílias e comunidades, explorando temas que abordam a história local, as culturas regionais, as problemáticas enfrentadas pelas famílias e as potencialidades do território.

Estes estudos são posteriormente socializados entre os alunos e monitores, possibilitando o desenvolvimento de atividades pedagógicas multidisciplinares. As temáticas geradas pelas pesquisas são aprofundadas tanto na escola, por meio de exposições, seminários e aulas práticas, quanto na comunidade, por meio de visitas e ações de campo.

O Caderno da Realidade é outro instrumento central da PA. Ele funciona como um repositório onde, sob a orientação dos monitores, os estudantes registram as descobertas de suas pesquisas, reflexões, redações e outras produções relacionadas às temáticas do PE. Segundo Silva (2019), o Caderno da Realidade permite que os alunos realizem uma análise crítica de sua realidade, contribuindo para a construção de conhecimento sobre o território e a cultura local.

⁵ Freire propõe o Tema Gerador como forma de superar o dualismo sujeito-objeto e a fragmentação do saber, características do paradigma científico moderno. Esse modelo, marcado pela verticalização do conhecimento, resultou em uma ciência necrófila – desprovida de vida e distante das demandas existenciais da humanidade (Freire, 1993).

As viagens e visitas de estudo são atividades que promovem a vivência prática do conteúdo aprendido, permitindo que os estudantes experimentem, de forma empírica, os aspectos estudados em sala de aula. Carvalho, Vieira e Viana (2012), destacam que essas atividades proporcionam uma aprendizagem experiencial e são essenciais para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao mercado de trabalho. Além disso, os estágios representam uma oportunidade de imersão no ambiente profissional, onde os alunos adquirem vivências que complementam sua formação e, posteriormente, são compartilhadas com suas famílias e comunidades.

Os serões são atividades de interação e descontração, que podem ou não ter uma temática definida e são acompanhadas pelos monitores. Podem incluir filmes, brincadeiras, danças, esportes, ou até momentos de reflexão e palestras, proporcionando integração e momentos de lazer. As visitas às famílias realizadas pelos monitores têm como objetivo conhecer melhor a realidade dos alunos, permitindo uma abordagem educativa mais contextualizada. Durante essas visitas, dialoga-se com a família sobre o PE e verifica-se o envolvimento do estudante na comunidade. Internamente, a organização da PA atribui ao monitor a responsabilidade pelo acompanhamento diário dos estudantes, tanto no tempo escola quanto no tempo comunidade (Carvalho, Vieira e Viana, 2012).

Dessa forma, instrumentos como o PE, o Caderno da Realidade, e as atividades complementares são fundamentais para uma educação que valorize as realidades locais, articule teoria e prática e promova o desenvolvimento integral do estudante, respeitando sua identidade cultural e comunitária.

O papel do monitor, conforme Gimonet (2007), é descrito como complexo e desafiador, ultrapassando as funções tradicionais de um professor. O monitor não apenas ensina, mas orienta os alunos na construção de sua autonomia, apoiando-os na formação como sujeitos de direitos e deveres.

Nas palavras de Nosella (2014, p. 30): "[...] O professor é chamado de monitor para significar que seu papel vai além da docência, implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional [...]". entretanto, a implementação da Pedagogia da Alternância enfrenta desafios significativos, como a necessidade de políticas públicas de apoio e infraestrutura adequada.

Contudo, os benefícios superam os obstáculos, promovendo uma educação que respeita as particularidades culturais e desenvolve a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Granereau (2020), argumenta que a integração entre escola, família e trabalho resulta em uma

educação mais significativa, preparando os jovens para enfrentar os desafios socioeconômicos do meio rural.

No contexto da Bahia, as EFAs desempenham um papel crucial na implementação da Pedagogia da Alternância, como método educacional que integra o conhecimento formal com as práticas do campo, respeitando a cultura e as necessidades da população rural.

Cada EFA é mantida por uma associação comunitária, que assume a responsabilidade pelo centro educativo tanto do ponto de vista econômico quanto jurídico (Queiroz, 2004). Essa estrutura é essencial desde a implantação da escola até seu pleno funcionamento, garantindo sua sustentabilidade e promovendo a continuidade do projeto formador. Esse projeto envolve diretamente as famílias dos alternantes e a comunidade, baseando-se em um princípio participativo que inclui debates e tomadas de decisões coletivas.

Nesse sentido, Queiroz (2004, p. 96) destaca:

Tudo isso exige de cada associação responsável pelo centro educativo um grande empenho, responsabilidade e perspicácia na construção deste Projeto Educativo. Porque este Projeto Educativo é que vai orientar e motivar todo processo de formação do alternante, possibilitando 'uma continuidade de ação formadora numa descontinuidade de atividades', a formação integral em tempo integral e a 'nascem, elucidar, formalizar ou modificar os projetos' dos alternantes. Com isso, 'a alternância torna-se também uma pedagogia do projeto.

No Território Velho Chico, as EFAs situadas em Riacho de Santana, Paratinga e Brotas de Macaúbas têm se destacado pela sua atuação na formação de jovens do campo, oferecendo uma educação contextualizada que busca o equilíbrio entre o saber acadêmico e o saber popular (Caldart, 2011; Teixeira, Bernartt e Trindade, 2008).

Essas escolas, em parceria com os NRE e os NTE, têm ampliado suas contribuições para a educação no ensino médio nas áreas rurais, adaptando-se às especificidades locais. O NTE é responsável por apoiar a infraestrutura das EFAs, além de desempenharem um papel essencial na formação de educadores, oferecendo recursos pedagógicos que integram o ensino tradicional às novas tecnologias educacionais. O NRE, por sua vez, garante que as propostas pedagógicas das EFAs estejam alinhadas às diretrizes estaduais de educação, promovendo um ensino médio que esteja mais acessível e adaptado às realidades rurais.

A implementação da PA, como evidenciam os estudos de Caldart (2011); Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), contribui para a construção de uma educação do campo que visa à autonomia e protagonismo juvenil, com foco na valorização das identidades culturais rurais e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a emancipação social. Embora

ainda haja desafios a serem superados, como a ampliação da infraestrutura e a capacitação contínua dos profissionais envolvidos, as EFAs têm sido fundamentais para fortalecer a educação do campo no estado da Bahia, contribuindo para o empoderamento das populações rurais e a construção de um futuro mais equitativo para os jovens do interior.

Na próxima seção, aprofundaremos a análise sobre o papel das EFAs no Território Velho Chico, discutindo seus avanços e desafios na implementação da Pedagogia da Alternância. Focaremos nas experiências das EFAs de Riacho de Santana, Paratinga e Brotas de Macaúbas, explorando como essas instituições têm impactado a educação no e do campo, promovendo o protagonismo juvenil.

5.4 As Escolas Família Agrícola: Avanços e Desafios na Educação do Campo

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) configuram-se como instituições educativas organizadas por associações comunitárias, tendo como objetivo promover o desenvolvimento sustentável do meio rural por meio da formação integral de jovens. Surgidas da necessidade de fortalecer o campo, as EFAs destacam-se pela adoção de práticas pedagógicas inovadoras, como o associativismo e a Pedagogia da Alternância. Fundamentadas na valorização do jovem camponês, essas escolas buscam promover um desenvolvimento rural integrado, equilibrando a tradição cultural com as inovações tecnológicas (Caldart, 2004; Gimonet, 2007).

Uma das características mais marcantes das EFAs é o associativismo, que permite às famílias participantes formarem associações responsáveis pela gestão jurídica e econômica das escolas, promovendo o envolvimento comunitário. Associado a isso, a metodologia da Pedagogia da Alternância com atividades que incluem os alunos no meio socioeconômico, garantindo uma aprendizagem integrada que combina teoria e prática (Molina, Antunes-Rocha e Martins, 2019).

As EFAs localizam-se estrategicamente em áreas rurais, dispondo de infraestrutura completa que inclui alojamentos, refeitórios, bibliotecas, áreas de lazer e instalações voltadas para aulas práticas e experimentação. Esse modelo educacional tem como principais metas acelerar o desenvolvimento rural sem perder os valores históricos e culturais, formar lideranças capazes de estimular o progresso comunitário, reduzir o êxodo rural e fortalecer a agricultura familiar. Além disso, busca-se difundir tecnologias que contribuam para a modernização sustentável do campo, valorizar o homem do campo, incentivar a participação das famílias no processo

educativo e promover a solidariedade entre pequenos agricultores, favorecendo a autonomia dos jovens (Caldart, 2011; Molina e Antunes-Rocha, 2019).

Os adeptos desse modelo organizam-se em redes regionais, nacionais e internacionais, denominadas Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs). Dados de 2008 apontam para a existência de 1.325 CEFFAs distribuídos nos cinco continentes do mundo. Na Europa, registra-se a existência de 523 CEFFAs, abrangendo quatro países apenas. Nesse bojo, destaca-se a França com 88% desse total.

A América supera o continente europeu com 593 CEFFAs distribuídos em 17 países. Estão no Brasil 44% desse total e 19% na Argentina. Na África foram contados 193 CEFFAs, em 16 países. E, por fim, 16 CEFFAs em três países da Ásia e Oceania (Calvó, 2010, p. 110117). No Brasil, as principais redes incluem a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), que abrange 145 EFAs; a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul (ARCAFAR SUL), com 71 CFRs; e a ARCAFAR NORDESTE E NORTE, que reúne 47 CFRs. Especificamente na Bahia, destacam-se 32 CEFFAs organizados pela Associação das Escolas Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA) e pela Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA) (Molina; AntunesRocha e Martins, 2019).

O processo de criação de uma EFA inicia-se com discussões e mobilizações comunitárias que culminam na formação de uma associação mantenedora. Essa associação assume a responsabilidade pela gestão jurídica e operacional da escola, vinculando-a a redes regionais, nacionais e internacionais. A gestão democrática é outro aspecto central, permitindo que as famílias, junto às comunidades, participem ativamente do planejamento e execução das atividades escolares (Caldart, 2004).

As Escolas Família Agrícola (EFAs) no Brasil têm mais de 50 anos de história. Sua trajetória começou no Espírito Santo, em 1968, com o trabalho do jesuíta italiano Pe. Humberto Pietrogrande, que fundou o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Esse movimento foi fundamental na introdução e adaptação da metodologia da Pedagogia da Alternância no Brasil, com a troca de experiências entre o Brasil e a Itália. Intercâmbios internacionais permitiram que estudantes brasileiros visitassem as "*Escuelas Famiglia*" na Itália, enquanto estudiosos italianos também passaram períodos no Brasil, o que contribuiu para a consolidação do modelo no país (Caldart, 2004; Molina; Antunes-Rocha, e Martins 2019).

De acordo com Begnami; Burghgrave, (2013), a metodologia da PA se expandiu para 17 estados brasileiros: Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Sergipe e Tocantins, levando o modelo a diversas regiões e contextos rurais.

A criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) em 1968, na cidade de Anchieta, no Espírito Santo, foi um marco significativo. O movimento foi pioneiro na implementação da PA. Este movimento teve como objetivo a promoção da pessoa humana através de uma ação comunitária, voltada para o desenvolvimento das atividades agrícolas e para a elevação cultural, social e econômica dos agricultores (Nosella, 2012).

A partir da fundação do MEPES, o movimento ganhou destaque por sua proposta de educação integrada ao contexto rural, visando uma formação que respeitasse os saberes e as realidades locais, ao mesmo tempo em que promovesse a inclusão social e a capacitação profissional dos trabalhadores do campo. O reconhecimento da Educação do Campo foi tão significativo que, em 1989, a Constituição Estadual do Espírito Santo incorporou a relevância dessa modalidade de ensino, consolidando legalmente a Pedagogia da Alternância como um modelo educacional estratégico para o desenvolvimento das áreas rurais. Esse reconhecimento foi essencial para fortalecer a presença das EFAs no Brasil e garantir uma educação adaptada às especificidades da vida rural (UNEFAB, 2024).

Em 1971, o MEPES conseguiu captar fundos internacionais para a construção do primeiro Centro de Formação (CF) do Brasil, com o objetivo de formar monitores para as EFAs no país. A primeira EFA foi inaugurada em 9 de março de 1969, nas comunidades de Olivânia/Anchieta e Alfredo Chaves, no Espírito Santo (Freire, 1996). Este centro foi responsável pela disseminação do modelo das EFAs, com destaque para sua expansão no Brasil e na formação de novos centros de formação em diferentes estados. Embora o primeiro centro de formação tenha sido criado na Itália, os primeiros monitores brasileiros passaram por formação no país europeu. No entanto, essa prática foi revista devido aos impactos psicológicos e ideológicos percebidos nos participantes. No Brasil, atualmente, existem 254 EFAs, distribuídas da seguinte forma: 88 no Norte, 43 no Nordeste, 47 no Sudeste, 68 no Sul e 8 no Centro-Oeste (Nosella, 2012).

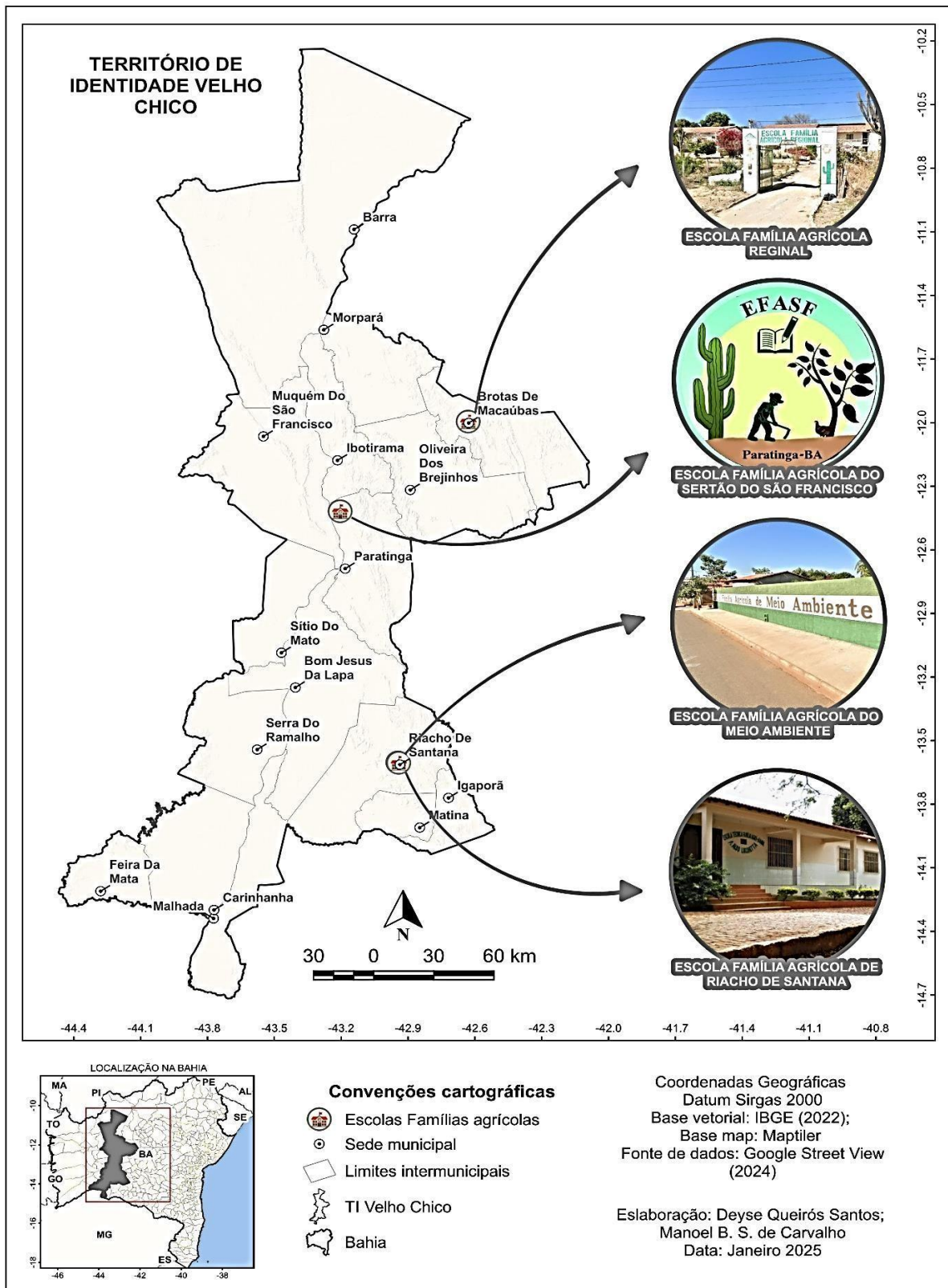
O financiamento inicial dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no Brasil foi possível através de parcerias com a Cooperação Internacional e esforços comunitários, como o regime de mutirão. Atualmente, essas instituições recebem apoio de fontes variadas, incluindo contribuições das famílias, projetos com organizações não

governamentais, movimentos sociais e convênios com esferas municipais e estaduais. Esse modelo de financiamento é um reflexo da relevância social dos CEFFAs na promoção de uma educação contextualizada e adaptada às necessidades do campo.

Na Bahia, a iniciativa das EFAs começou na cidade de Brotas de Macaúbas, no Território Velho Chico, com a liderança do padre Aldo Lucchetta. O crescimento da região levou à fundação da Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), em 1979, que atualmente reúne 16 EFAs e mantém a Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia (ETFAB), além de uma emissora de rádio na cidade de Riacho de Santana.

Em 2016 foi fundada Escola família Agrícola do Sertão do São Francisco (EFASF) na cidade de Paratinga que atende as cidades de Bom Jesus da Lapa-BA, Sítio do Mato-Ba, Ibotirama-BA, Muquém do São Francisco-BA, Morpará-Ba, Cafarnaum-BA e Barra do Rio Grande-BA, e tem como mantenedora a Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão do São Francisco (EFASF, 2024). O Território de Identidade Velho Chico, conta com 4 EFAs, de acordo com o (Mapa 2).

Mapa 2 - Escolas Família Agrícolas do Território de Identidade Velho Chico.



Fonte: Autora (2024).

O MST também desempenha um papel significativo ao lado das EFAs, contribuindo para uma educação que integra as raízes culturais com o desenvolvimento sustentável das comunidades. Por meio de suas escolas, o MST e as EFAs têm se destacado como protagonistas na promoção

de uma educação emancipatória, voltada para as demandas das comunidades rurais. Essas iniciativas não apenas oferecem formação acadêmica, mas também conectam o aprendizado com a prática social e profissional, fortalecendo as identidades locais e promovendo o desenvolvimento sustentável no campo.

Conforme Caldart (2000), o MST defende uma educação que transcenda a simples escolarização, almejando a transformação social e a construção de um futuro mais justo para as populações rurais. Essa perspectiva é compartilhada pelas Escolas Família Agrícola, como a Escola Família Agrícola Associação Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana (ABEPARS), que será detalhada na próxima seção.

5.5 Escola Família Agrícola Associação Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana (ABEPARS)

A ABEPARS está localizada na cidade de Riacho de Santana, um município do interior da Bahia pertencente ao Território Velho Chico, situado a cerca de 750 km de Salvador. Segundo dados do IBGE (2024), Riacho de Santana possui uma população estimada em 30.711 habitantes, distribuída em uma área territorial de 3.183,91 km², com uma densidade demográfica de 9,65 habitantes por km². A economia local é predominantemente agropecuária, destacando-se o cultivo de culturas agrícolas e a pecuária como principais fontes de sustento das famílias da região.

O Produto Interno Bruto (PIB) per capita é de R\$ 8.884,20 (dados de 2021), e a receita bruta municipal realizada em 2023 foi de aproximadamente R\$ 118 milhões (IBGE, 2024). A distância em linha reta entre Bom Jesus da Lapa e Riacho de Santana, na Bahia, é de aproximadamente 65,55 km. A maioria da população reside no campo, o que se torna evidente às sextas-feiras, quando moradores de diversas comunidades se dirigem à sede do município para vender seus produtos e realizar compras na feira livre local (IBGE, 2024).

No entanto, no âmbito educacional, os sujeitos do campo são frequentemente inseridos em processos educativos padronizados, iguais aos aplicados aos sujeitos urbanos. Essa prática desconsidera as crenças, hábitos, cultura, história e o calendário produtivo das comunidades rurais. Muitos jovens precisaram abandonar os estudos para auxiliar na produção agropecuária de suas famílias, uma realidade comum em várias regiões do Brasil. Aqueles que conseguiram continuar seus estudos, frequentemente precisaram deixar o campo e se

estabelecer na zona urbana, muitas vezes em condições precárias, como morar de favor em casas de parentes, amigos ou simpatizantes.

Essa situação contribuiu para o êxodo rural nas décadas de 1970 e 1980, com jovens que migravam em busca de educação e oportunidades de trabalho e raramente retornavam às suas origens o que já era naturalizado pelos habitantes de Riacho de Santana e que chamou a atenção do Padre Aldo Luchetta que assumiu a Paróquia de Nossa Senhora da Glória em 1975. A equipe paroquial, composta por Padre Aldo, o irmão leigo Angiolino Costa, a Ir. Cristiana (Vanda Mendonça), e a Ir. Glória, de Sergipe, deu início ao trabalho de base para a implantação da EFA, considerando os aspectos de saúde, educação, organização comunitária, e contexto político e religioso da região. Na década de 1970, ele iniciou uma mobilização visando organizar a população em associações e cooperativas, com o objetivo de reduzir a pobreza local e promover a autonomia dos moradores.

De acordo com Rocha (2003), com o apoio da comunidade rural e de entidades financiadoras italianas, o Padre Aldo fundou, em 1977, a Associação Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana (ABEPARS) entidade responsável pela manutenção da EFA que viria a ser criada. Padre Aldo Luchetta foi um dos principais incentivadores da disseminação das EFAs na Bahia durante a década de 1980, contando com uma equipe dedicada composta por Adailton Cardoso, Valdemir da Silva Rocha, Ir. Cristiana, Ir. Glória, Ângelo (excoordenador da Comissão Pastoral da Terra - CPT), Zeca Neves, Chico de Otacílio, Chico Moreira, entre outros.

Essa associação tinha como propósito oferecer educação contextualizada para jovens do campo, promovendo a formação de lideranças comunitárias e o desenvolvimento sustentável das comunidades em que viviam.

5.5.1 A Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia

A Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia (ETFAB) está localizada no município de Riacho de Santana, Bahia, e foi fundada em 24 de março de 1984 pela Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA), com o apoio da Igreja Católica, representada pelo Pe. Aldo Lucchetta, e de líderes das Comunidades Eclesiais de Base, além de associações locais. Desde sua fundação, a ETFAB está vinculada à União

Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB) e à AECOFABA, seguindo o modelo pedagógico adotado por outras EFA no país (PPP, ETFAB, 2024).

A ETFAB recebe e forma jovens filhos de pequenos agricultores da Agricultura Familiar, abrangendo três Territórios de Identidade, 14 municípios, 91 comunidades e 198 famílias. Baseada na Pedagogia da Alternância, a escola possibilita que os estudantes mantenham sua relação com a terra, a família e a comunidade, enquanto adquirem competências essenciais para seu desenvolvimento socioeducativo, profissional e humano. A escola conta com parcerias diversificadas, incluindo famílias, diocese, paróquias, comunidades locais e, mais recentemente, com os governos federal e estadual, por meio de convênios para repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Ao longo de seus 40 anos de existência, a ETFAB tem promovido a formação das famílias de pequenos agricultores para a convivência com o Semiárido, tanto pela formação oferecida aos jovens dentro da instituição, quanto pelas relações que estabelece com as comunidades de origem dos estudantes. Os alunos atuam como multiplicadores das tecnologias sociais experimentadas na escola, disseminando novos conceitos de sociabilidade (PPP, ETFAB, 2024).

5.5.2 Escola Família Agrícola de Brotas de Macaúbas

A história de Brotas de Macaúbas, município situado no interior da Bahia, é marcada por diversas fases de desenvolvimento, desde a exploração mineral até a sua configuração territorial atual. A primeira penetração no território ocorreu na segunda metade do século XVIII, impulsionada pela busca por ouro e pedras preciosas, atraindo garimpeiros à região. Desse movimento inicial, surgiu o povoado de Macaúbas, que, em 1847, foi elevado à freguesia sob o nome de Nossa Senhora das Brotas de Macaúbas (Lei Provincial nº 256, de 17-03-1847(Brasil,1847).

O arraial floresceu impulsionado pela mineração de diamantes, atividade que moldou o desenvolvimento inicial da localidade. Em 1878, a freguesia foi elevada à categoria de vila, recebendo o nome de Vila Agrícola de Nossa Senhora das Brotas de Macaúbas (Lei Provincial nº 1817, de 16-07-1878). A sede municipal foi instalada em 20 de junho de 1882, consolidando o município no cenário regional (Brasil, 1878).

Ao longo do tempo, o topônimo do município sofreu alterações. Em 1931, através dos Decretos Leis Estaduais n.º 7455, de 23-06-1931 e 7479, de 09-07-1931, o nome foi

simplificado para Brotas. Posteriormente, em 1943, o nome foi novamente alterado para Brotas de Macaúbas (Decreto-lei estadual nº 141, de 31-12-1943, confirmado pelo decreto estadual nº 12978, de 01-06-1944) (Brasil, 1931,1943, 1944).

O significado do topônimo reflete a história e a cultura local. "Brotas" deriva do nome da padroeira, Nossa Senhora das Brotas, enquanto "Macaúbas" é um vocábulo tupi que significa "o fruto de macaba". Os nativos do município são chamados de brotenses, um gentílico que os identifica e os conecta à sua terra natal. (IBGE, Cidades, 2024).

A Escola Família Agrícola de Brotas de Macaúbas tem origem na atuação social da Igreja Católica na segunda metade do século XX. Com foco no desenvolvimento integrado de comunidades rurais do sertão da Bahia, esse trabalho pioneiro incluiu ações em saúde, pastoral e educação. Destacou-se o projeto da Escola Comunidade Rural (ECR), inspirado nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que, por sua vez, seguiu os princípios das "*Maisons Familiales Rurales*" (CFRs) da França.

A ECR de Brotas de Macaúbas operou de 1975 a 1994, formando 187 jovens em técnicas agropecuárias e economia doméstica. Seu sistema educacional, baseado na Pedagogia da Alternância, combinava períodos de internato com experiências no meio socioprofissional, promovendo uma formação comunitária e cidadã. Embora suas atividades tenham cessado em 1994, os egressos da ECR contribuíram ativamente para movimentos sociais, culturais e econômicos locais (PPP, EFAR, 2024).

Em 2009, impulsionada por lideranças comunitárias e autoridades públicas, foi idealizada a reabertura da EFA, abrangendo os municípios de Brotas de Macaúbas, Ipujiara, Oliveira dos Brejinhos e Morpará. Essa nova iniciativa reflete as mudanças políticas e pedagógicas do contexto atual, sem abandonar os princípios que garantiram o sucesso das EFAs ao longo de mais de 70 anos.(PPP, EFAR, 2024).

A nova EFA oferece um Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, em regime de alternância, reconhecido pelo MEC. O tempo no meio socioprofissional é considerado tempo letivo, destacando a importância de instrumentos pedagógicos que conectem teoria e prática. Além disso, a escola busca garantir acesso a recursos públicos, direito previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Contudo, na Bahia, a ausência de regulamentação da lei estadual de 2008 dificulta o financiamento regular, demandando mobilização política para fortalecer as EFAs como política pública de Estado.

5.5.3 Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão do São Francisco

Paratinga, localizada no semiárido brasileiro, integra o Polígono da Seca e possui vegetação predominante de Caatinga, com precipitações anuais de 600mm a 700mm. Historicamente, destaca-se como o município mais antigo do Território Identitário Velho Chico e um dos mais antigos da Bahia, reconhecido pelo seu legado cultural, que transcende fronteiras por meio da poesia, prosa e música (Santos, e Santos, 2024).

A ocupação da região remonta ao século XVII, quando povos indígenas passaram a conviver com novos habitantes de origem portuguesa e africana, atraídos pela localização estratégica no médio São Francisco. No passado chamada Santo Antônio de Urubu de Cima, Paratinga teve um papel significativo no processo de civilização do sertão brasileiro, consolidando-se como um importante centro religioso, social e jurídico da região (Ribeiro e Oliveira, 2015). Sua relevância também se deu com a instalação do Morgado da Casa da Ponte, a segunda maior propriedade latifundiária do Brasil, caracterizada pelos vastos currais e produção agrícola (Barros, 2019).

Em 1746, Paratinga tornou-se Freguesia e eixo principal de uma Comarca, abrangendo um território que ia do Oceano Atlântico ao Sertão de Goiás. Esse processo civilizatório levou à fragmentação territorial, originando novos municípios que hoje compõem o Território Velho Chico. Reconhecida como "mãe generosa" da região, Paratinga, antes chamada Santo Antônio de Urubu de Cima e Rio Branco, mantém sua importância histórica e cultural (Barros, 2019).

A Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão do São Francisco (EFASF), localizada no município de Paratinga, é um exemplo de educação voltada para a realidade local e alinhada às necessidades da comunidade. A iniciativa demonstra um compromisso com o desenvolvimento agropecuário e a formação crítica da juventude rural, baseando-se na Pedagogia da Alternância e no fortalecimento da Educação no Campo.

Em 2016, a EFASF foi implantada no Assentamento Lagoa Dourada, fruto das articulações de instituições como o Movimento dos Trabalhadores(as) Assentados(as) e Acampados(as) - CETA, o Instituto Federal Baiano (IFBAIANO) e políticas públicas como o PRONERA. O curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio atende jovens de diversos municípios do Território Velho Chico, além de comunidades quilombolas, promovendo

oportunidades de aprendizado na localidade e fomentando o desenvolvimento socioeconômico e cultural (Ribeiro e Oliveira, 2015).

A estrutura da EFASF conta com salas de aula, dormitórios, refeitório, biblioteca e espaços para práticas agropecuárias como pocilgas, apriscos, apiários e sistemas agroecológicos sustentáveis. Além disso, projetos como apicultura e base agroecológica integram o currículo, alinhando teoria e prática e qualificando o conhecimento dos estudantes para promover mudanças em suas comunidades (Leite e Silva, 2021).

Embora a infraestrutura ainda esteja em ampliação, as ações realizadas pela EFASF já demonstram impacto positivo na região, transformando a realidade educacional e fortalecendo o protagonismo juvenil no campo.

5.5.4 O Currículo como Ato Político nas Escolas do Campo

Foucault (2005) afirma que o currículo é poder, destacando a intrínseca relação entre educação e controle social. Nesse sentido, o autor enfatiza que todo currículo representa um ato político. No caso das Escolas do Campo, o currículo funciona como um instrumento político que reflete a estrutura social, os elementos culturais, os processos de produção da vida e a organização social. Esses aspectos são traduzidos em conteúdos científicos que elucidam as relações entre a sociedade, os trabalhadores e trabalhadoras do campo e os conteúdos escolares (Bahia, 2022).

Considerando as necessidades desses sujeitos, é essencial reconhecer que essas demandas educacionais estão vinculadas às posições de classe social. O conhecimento, nesse contexto, assume papel decisivo: pode ser tanto uma ferramenta de libertação quanto de dominação. Duarte (2018, p. 68) afirma que “a referência para definição dos conteúdos escolares é o processo histórico no qual a prática social produz as possibilidades de efetivação da vida humana de forma cada vez mais universal e livre”.

As propostas para o ensino médio nas escolas do campo, mediadas pela SEC-BA por meio dos NTEs, indicam caminhos a serem trilhados na FGB e nos Itinerários Formativos, que constituem um currículo flexível.

De acordo com o DCRB-BA, a proposta de 2022 para a educação do campo introduziu o Itinerário Formativo Multidisciplinar da Educação do Campo (IF), integrando o ensino médio baiano. Esse itinerário é estruturado com base no conceito de *Ser Social*, articulando a

formação humana com temáticas ligadas à natureza, sociedade, cultura e política. Ele promove o protagonismo juvenil, valoriza a identidade camponesa e incentiva alternativas ao modelo capitalista, como a agroecologia e a sustentabilidade, contribuindo para a permanência dos jovens no campo.

O currículo inclui o componente Projeto de Vida, presente em todas as séries, com ênfase em práticas que promovem a autonomia e o fortalecimento das comunidades rurais. Na 3ª série, os componentes curriculares aprofundam temas como trabalho, agricultura, cultura e política, destacando a agroecologia e os movimentos sociais. Outros conteúdos abordam o letramento matemático e a economia camponesa, enfatizando ferramentas financeiras como o Plano Safra e o Pronaf, além de temas como estrutura fundiária e economia solidária.

Estrutura do Itinerário Formativo

O Itinerário Formativo é composto por seis componentes principais:

1. História das/os Camponesas/es e a Questão Agrária
2. Agroecologia
3. Leitura e Escrita do Campo
4. Economia Camponesa em Números
5. Cultura e Sociedade Rural
6. Política e Movimentos Sociais (DCRB, Bahia, 2022).

Essa estrutura curricular busca proporcionar uma educação que contemple as especificidades do campo, promovendo a integração entre formação acadêmica e vivências práticas, conforme apresentado na (Figura 23).

Figura 23 - Organizador Curricular do Itinerário Formativo Multidisciplinar da Educação do campo – 3ª série

ORGANIZADOR CURRICULAR – EDUCAÇÃO DO CAMPO	
3ª SÉRIE	
Itinerário Formativo Multidisciplinar	CARGA HORÁRIA: 400 horas
OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais à área da Matemática e/ou à Formação Técnica e Profissional. • Tratar a genética e o manejo da Biodiversidade como elementos integrados, que precisam ser preservados na relação Ser Humano-Natureza. • Demonstrar como a cultura camponesa, de base não mercadológica e associada aos conhecimentos socialmente acumulados, tem demonstrado que é possível produzir sem destruir. • Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação do território baiano. • Aprofundar os conhecimentos sobre a base ecológica do agrossistema. • Conhecer e desenvolver práticas agroecológica de produção. 	
ARQUITETURA CURRICULAR	
COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>Economia Camponesa em números</p> <p>80 horas</p>	<p>Gestão financeira individual e familiar. Empréstimos. Recursos do Plano Safra. Mercado interno. Mercado externo. Commodities. Balança comercial. Dólar como moeda padrão. Sistema Internacional de Medidas: principais unidades e conversões. Medidas não padronizadas. Cálculo de comprimento, área e volume. Projetos executados pelas associações camponesas. Economia solidária. Economia capitalista. Agricultura familiar e camponesa. Gêneros agropecuários. Representação numérica na forma fracionária, decimal e porcentagem. Introdução à estatística Descritiva (coleta de dados, crítica dos dados, apresentação dos dados, análise dos resultados. Tabelas. Gráficos. Noções elementares de amostragem. Teoria da probabilidade e cálculo de margem de erro, as relações das Variáveis Aleatórias. Matemática Financeira (Razão e proporção. Porcentagem. Juros simples e compostos. Descontos. Sistema de capitalização, tributos. Tributos e impostos no Brasil (CTN: Impostos, Taxas, Contribuição de Melhorias).</p>

Fonte: Adaptado DCRB-BA (2022).

Contrapondo-se à abordagem tradicional, a Educação do Campo, por meio da Economia Solidária, apresenta alternativas inclusivas e transformadoras para a educação e o letramento financeiro. Enquanto a educação financeira convencional, frequentemente orientada por diretrizes como a BNCC, tende a reforçar valores e práticas da economia capitalista, a Educação do Campo promove uma reconexão entre os seres humanos e a Natureza, resgatando práticas coletivas e sustentáveis.

Nesse contexto, um Itinerário Formativo de Finanças Solidárias como uma abordagem alternativa para o letramento financeiro, direcionada tanto aos estudantes do ensino médio do

campo quanto da cidade por meio dos instrumentos utilizados pela Pedagogia da Alternância o que difere essa metodologia do modelo pedagógico tradicional, que privilegia o acúmulo e a competição, o itinerário fundamenta-se na Economia Solidária, valorizando a cooperação, a autonomia e a justiça social. Essa proposta busca os jovens a compreenderem e aplicarem princípios financeiros que promovam o bem-estar coletivo, incentivando o desenvolvimento de iniciativas que fortaleçam a sustentabilidade e a inclusão, contribuindo para a transformação social.

5.6 Economia Solidária e Finanças Solidárias como Instrumento de Transformação Social

A Economia Solidária pode ser compreendida como uma expressão econômica dos movimentos sociais, que ascende como herdeira dos processos de democratização ocorridos nas últimas duas décadas do século XX. Esse contexto histórico reflete uma trajetória complexa e contraditória, marcada por desafios e transformações (Pereira Locks, e Savian, 2020).

Dessa forma, a Economia Solidária apresenta-se como uma problemática epistêmica, desafiando teorias econômicas e sociais estabelecidas. Novas abordagens acadêmicas têm buscado compreender suas especificidades emancipatórias, analisando tanto os limites de sua consolidação quanto as dificuldades em superar os processos históricos de reprodução socioeconômica.

Aprender este movimento complexo e contraditório que se expressa na realidade brasileira impõe refletir sobre a simultaneidade de uma tendência hegemônica do cooperativismo na perspectiva do capital e o crescimento de cooperativas voltadas à emancipação do trabalho e à construção de uma nova sociabilidade (Silva e Silva, 2008).

Nos países em desenvolvimento, a partir dos anos 1970, as cooperativas foram propostas por órgãos internacionais como estratégia para aliviar as pressões sociais sobre o Estado. É nesse contexto que Quijano (2002) identifica duas vertentes principais no estudo das alternativas ao capitalismo: a marginalização, discutida a partir de 1966, e as estratégias de sobrevivência, que ganharam destaque após a crise de 1973.

A primeira vertente destaca o “polo marginal”⁶ da economia, formado por trabalhadores excluídos do emprego assalariado estável. A segunda vertente, por sua vez, enfatiza que as estratégias de sobrevivência surgiram como resposta à exclusão gerada pela crise capitalista, tornando-se universal (Quijano, 2002). Dessa forma, a economia solidária transcende as duas vertentes uma vez que permite as transformações sociais e entre as relações de produção e consumo desafiando o modelo capitalista.

Sem desconsiderar os avanços dos movimentos sociais dos anos 1980, o ressurgimento da Economia Solidária está diretamente associado à crise do desemprego estrutural, em um contexto de neoliberalismo e acumulação flexível. Este cenário contrasta com as práticas emancipatórias que a Economia Solidária busca desenvolver, enfrentando a lógica capitalista que privilegia a competição e a mercantilização das relações sociais (Quijano, 2002).

Todavia, o conceito de Cooperativismo é tão antigo quanto o próprio Capitalismo. As primeiras cooperativas surgiram na Inglaterra, em 1826, como reação à pauperização causada pelo capitalismo industrial. Segundo Silva e Silva (2008), as Cooperativas de consumidores de Rochdale, fundadas em 1844, tornaram-se modelo para o cooperativismo contemporâneo. Na França, trabalhadores organizaram as primeiras cooperativas em 1823, influenciados pelas teorias de Robert Owen, Charles Fourier e Pierre Proudhon.

Nos anos 1990, o movimento da Economia Solidária ganhou força como resposta à crise do trabalho, caracterizada pelo desemprego em massa e pela exclusão social. Nesse contexto, surgiu como alternativa à precarização das condições de trabalho, propondo a reorganização de práticas produtivas em bases democráticas e solidárias. Esse movimento também expressa a ideia de que a economia solidária pode constituir práticas sociais emancipadoras, alinhadas à busca por um novo sentido do trabalho na vida dos indivíduos (Barbosa, 2006).

De acordo com Cruzii (2005), a Economia Solidária se destaca menos por ideologia e mais como uma solução prática para enfrentar a exclusão social e atender às necessidades básicas. Assim, ela reflete tanto a busca por alternativas emancipatórias quanto a adaptação a condições adversas do capitalismo contemporâneo.

A criação da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) e do Conselho

⁶ A palavra marginalidade introduziu-se em nosso meio como referência a certos problemas surgidos no processo de urbanização posterior à Segunda Guerra Mundial, como consequência do estabelecimento de núcleos de populações recentes e de características sub-*standard* na periferia do corpo urbano tradicional da maior parte das cidades latino-americanas. ... Como, precisamente, esses povoamentos se levantaram, em regra geral, nas bordas ou *margens* do corpo urbano tradicional das cidades, o mais fácil era denominá-los "bairros marginais" e seus habitantes, "populações marginais". [...] O problema que estes grupamentos encerravam se constituiu no problema das "populações marginais". (Quijano, 1978, p. 18)

Nacional de Economia Solidária foi um avanço significativo para a institucionalização do setor,

evidenciando a importância da articulação entre os empreendimentos solidários e as políticas governamentais. O marco inicial dessa trajetória no Brasil foi a criação da Associação Nacional de Trabalhadores e Empresas de Autogestão (ANTEAG), em 1993.

A ANTEAG oferecia suporte aos trabalhadores de empresas falidas, incentivando-os a assumir a administração coletiva dessas organizações para preservar seus empregos e sustentar suas famílias. Este movimento resgatou a dignidade de trabalhadores que, outrora, seriam descartados pelo mercado tradicional (Asseburg e Gaiger, 2007).

Em 1995, surgiram as Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares (ITCPs), um projeto pioneiro que estabeleceu uma ponte entre universidades e comunidades. As ITCPs ofereceram apoio administrativo, jurídico e técnico a cooperativas e associações populares, promovendo a formação política e pedagógica dos trabalhadores. Essas ações contribuíram para a criação de redes colaborativas, fortalecendo a Economia Solidária e disseminando práticas inovadoras de gestão coletiva (Silva, 2020).

O início dos anos 2000 trouxe importantes avanços para a consolidação da Economia Solidária. Em 2000, foi criada a Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários, (UNISOL Brasil) que atua até hoje como um elo entre cooperativas e associações, fortalecendo suas capacidades produtivas e comerciais. No cenário internacional, o Fórum Social Mundial (FSM), realizado pela primeira vez em 2001, deu visibilidade global ao movimento e consolidou a Economia Solidária como uma alternativa ao capitalismo neoliberal. Foi nesse contexto que se formou o Grupo de Trabalho Nacional de Economia Solidária (GT Nacional), responsável por articular ações e promover políticas públicas para o setor.

Um marco fundamental, como dito anteriormente, foi a criação da SENAES, em 2003, dentro do Ministério do Trabalho e Emprego. A Senaes desempenhou um papel central na formulação e execução de políticas públicas voltadas ao fortalecimento de empreendimentos solidários, proporcionando capacitação, acesso a crédito e articulação em redes de produção e consumo.

A SENAES, em parceria com o Fórum Brasileiro de Economia Solidária, desenvolveu o Sistema de Informação da Economia Solidária (SIES), que mapeou 19.708 Empreendimentos de Economia Solidária em 2.713 municípios entre 2005 e 2013. Esse banco de dados se tornou

uma ferramenta importante para pesquisadores e gestores públicos (França Filho; Laville, 2006; Asseburg e Gaiger, 2007).

No entanto, essa estrutura sofreu retrocessos significativos, em 2016, quando foi rebaixada a uma subsecretaria no governo de Michel Temer, e em 2019, quando foi extinta no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro.

Apresentada pelo senador Jaques Wagner, a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 69/2019 visava incluir a economia solidária entre os princípios da ordem econômica nacional. O objetivo é fortalecer o reconhecimento institucional desse movimento, promovendo maior estabilidade jurídica e política. Segundo o senador, a proposta está alinhada aos objetivos fundamentais da República, previstos no artigo 3º da Constituição Federal (SENADO, 2022). A PEC 69/2019 foi aprovada pelo Senado Federal em maio de 2022 e posteriormente encaminhada à Câmara dos Deputados para análise (SENADO, 2022). Em 2023, durante o 3º mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara aprovou a proposta, consolidando a Economia Solidária como um dos princípios da ordem econômica nacional (Câmara, 2023).

Outro ponto relevante do governo do presidente Lula, foi a inclusão da Economia Solidária no Plano Plurianual (PPA) 2024-2027, que prevê ações específicas para fomentar o desenvolvimento local e fortalecer empreendimentos solidários. Para 2025, está prevista a criação do Fundo Nacional de Economia Solidária (FNES), destinado a financiar projetos inovadores em comunidades rurais e urbanas periféricas, promovendo justiça social e sustentabilidade (Brasil, 2024).

O aspecto mais relevante da Economia Solidária é o fato de ela dar visibilidade e promover organizações socioeconômicas dotadas de uma racionalidade própria que não contrapõe estruturalmente as pessoas à eficiência econômica, o capital ao trabalho, a ação empreendedora à solidariedade (Singer, 2002). “A socialização dos recursos produtivos e o engajamento em movimentos sociais conferem vigor às noções de justiça e interesse público” (Asseburg e Gaiger, 2007).

Os Empreendimentos de Economia Solidária expressam esses princípios, sendo caracterizados pela posse coletiva dos meios de produção, gestão democrática e repartição justa das receitas líquidas (Silva, 2020). Esses empreendimentos incluem associações e cooperativas agrícolas, unidades agroindustriais, pequenas fábricas, iniciativas de reciclagem, prestadoras de serviços e mutirões (Singer, 2000; França Filho; Laville, 2006; Gaiger, 2007).

Dentro dos Empreendimentos de Economia Solidária, destacam-se os Empreendimentos de Finanças Solidárias, que surgem como alternativa ao sistema tradicional de microcrédito. Esses empreendimentos buscam criar canais financeiros adaptados às necessidades locais, estimulando dinâmicas endógenas de desenvolvimento. Embora representem apenas 1,7% dos Empreendimentos Econômicos Solidários mapeados, desempenham um papel fundamental na inclusão financeira e na sustentabilidade econômica das comunidades em que atuam (Singer, 2002; Coelho, 2023).

A Economia Solidária oferece uma agenda de pesquisa centrada em formas organizativas que abrangem produção, consumo, comercialização e finanças, todas pautadas em relações de solidariedade e cooperação. Segundo Sandroni (2003, p. 240), finanças referem-se à “área da economia que engloba ramos de atividade e os processos relacionados com a gestão dos recursos monetários nas esferas pública e privada, dinheiro, crédito, títulos, ações, obrigações pertencentes ao Estado, às empresas e aos indivíduos”.

As finanças tradicionais se concentram no setor bancário e definem-se como a ciência que trata da utilização do dinheiro, seu custo, rendimento, proteção, controle, captação e reciclagem. Essa visão funcional exclui atores, a intermediação e seus objetivos (Coelho *et. al.* 2023).

No debate conceitual, as Finanças Solidárias destacam-se como instrumento de democratização do sistema financeiro. Elas surgem como alternativa ao sistema financeiro tradicional, excludente em áreas periféricas urbanas e rurais. Nessas regiões, a população, com apoio de entidades da sociedade civil, organiza circuitos próprios de financiamento e crédito alinhados aos princípios da Economia Solidária (Asseburg e Gaiger, 2007; Silva, 2020).

Segundo Coelho *et. al.* (2023), as Finanças Solidárias adaptam produtos e serviços às necessidades básicas de grupos historicamente excluídos do sistema bancário. É crucial considerar a economia sob três perspectivas interligadas: a economia de mercado, pautada na acumulação de capital; a economia de estado, fundamentada em políticas públicas e planejamento coletivo; e a economia da solidariedade, que valoriza a convivência, a reciprocidade e a construção comunitária.

As Finanças Solidárias enfatizam o Associativismo e a autogestão, reduzindo custos de transação (Asseburg e Gaiger, 2007; Silva, 2020). As Experiências de Finanças Solidárias (EFS) integram aspectos mercantis e não mercantis, monetários e não monetários, sempre

priorizando as necessidades locais (França Filho, 2001). Suas premissas incluem a ausência de finalidade lucrativa, a subordinação econômica à utilidade social, a proximidade nas relações e o controle coletivo do dinheiro como forma de democracia (França Filho, 2001).

Distintos de programas convencionais de microcrédito, os EFS também atendem demandas financeiras cotidianas e emergenciais decorrentes da instabilidade de renda e defendem o crédito como direito universal e promovem um sistema territorializado para sustentar a vida comunitária (França Filho, 2001).

Um diferencial das EFS é seu enraizamento em sistemas de reciprocidade e ajuda mútua, fortalecendo laços comunitários. Essas redes financeiras comunitárias promovem crédito solidário ajustado à realidade local (Coelho, 2023). O objetivo é atender necessidades financeiras diversas, garantindo a sustentabilidade das organizações envolvidas (Ferreira Júnior *et al.*, 2018).

Entre as inovações das EFS, destacam-se as moedas sociais, que fortalecem economias locais ao restringir sua circulação a áreas específicas (Coelho, 2023). Outras inovações incluem agentes de crédito, aval solidário e plataformas digitais, como o E-dinheiro, primeira moeda social digital do Brasil (Dagnino, 2009).

No Brasil, as finanças solidárias têm três formatos principais: Fundos Rotativos Solidários (FRS), Bancos Comunitários de Desenvolvimento (BCDs) e Cooperativas de Crédito Solidário (CCS). Os FRS circulam recursos de forma rotativa entre grupos comunitários, com gestão colegiada e apoio de entidades como a Cáritas Brasileira e as Comunidades Eclesiais de Base (Barreto, 2016).

Os BCDs promovem desenvolvimento local em áreas de baixo IDH, organizados como associações civis sem fins lucrativos. Oferecem produtos e serviços financeiros e não financeiros que articulam crédito, produção e comercialização. Coelho (2023), aponta que os BCDs envolvem moradores em iniciativas associativas, promovendo soluções para desafios locais. Baseados em princípios como gestão comunitária e circulação de moeda social, os BCDs destacam-se por sua metodologia diferenciada em relação às instituições financeiras tradicionais.

As CCS são autogestionárias, oferecendo serviços e produtos em caráter de ajuda mútua. Reguladas pela Lei nº 5.764/1971, operam sob supervisão do Banco Central do Brasil (BCB) para equilibrar interesses dos associados com exigências regulatórias do Sistema Financeiro Nacional (SFN). Essas cooperativas fortalecem vínculos sociais e oferecem serviços

financeiros a taxas justas, baseando-se no "dinheiro quente" gerado por reciprocidade e ajuda mútua (Junqueira e Abramovay, 2005).

Desde suas origens na Europa do século XIX, as CCS desempenham papel fundamental no apoio a trabalhadores urbanos e rurais. No Brasil, o modelo chegou no início do século XX, inicialmente beneficiando grandes produtores. A inclusão de agricultores familiares ganhou força nos anos 1990, com cooperativas voltadas às suas demandas específicas (Silva, 2017). Diante do exposto, verifica-se que a Economia Solidária e as Finanças Solidárias podem oferecer contribuições significativas para a construção de alternativas ao modelo econômico hegemônico, sobretudo ao promoverem formas de organização baseadas na cooperação, na autogestão e na valorização dos saberes e das práticas locais. Considerando esse referencial teórico e político, a próxima seção apresenta uma pesquisa e análise documental sobre as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), do Território Velho Chico e como os princípios da pedagogia da alternância dialogam com as práticas de educação financeira e do letramento financeiro com os fundamentos da economia solidária no contexto da formação de jovens do campo.

5.6.2 Pesquisa e Análise Documental

No âmbito deste estudo, a análise documental dos Planos de Ensino e Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das Escolas Famílias Agrícolas foi conduzida de maneira sistemática, com foco em quatro instituições: Escola Família Agrícola Associação Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana (ABEPARS), Escola Família Agrícola de Brotas de Macaúbas (EFAR), Escola Família Agrícola do Sertão do São Francisco (EFASF), e Escola Técnica Família Agrícola da Bahia (ETFAB). Esse processo garantiu que as informações extraídas fossem analisadas com rigor metodológico, contribuindo para alcançar os objetivos da pesquisa.

5.7 Escola Família Agrícola Meio Ambiente: Escola Família Agrícola Associação Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana-ABEPARS

A Escola Família Agrícola Associação Beneficente Promocional Agrícola de Riacho de Santana (ABEPARS) apresenta em seu PPP uma sólida justificativa para a criação do curso técnico em Meio Ambiente na Escola Família Agrícola de Riacho de Santana. A preocupação com a sustentabilidade ambiental, a devastação causada por práticas predatórias e a desertificação da região semiárida são questões destacadas (p. 1-2).

O histórico de degradação ambiental do município de Riacho de Santana é ricamente detalhado. Por exemplo, o texto menciona que “apenas 9% da floresta primária da caatinga” permanece intacta, e o uso intensivo de carvão vegetal foi uma das causas principais (p. 2). A abordagem histórica é importante, mas seria interessante incluir uma análise comparativa com iniciativas contemporâneas de reflorestamento ou políticas ambientais na região.(PPP, ABEPARS, 2018).

A proposta pedagógica de integrar jovens ao mundo de trabalho ambiental é robusta. A educação contextualizada na realidade local e o sistema de alternância demonstram um compromisso com a valorização do território e a formação integral dos alunos (p. 4). Contudo, faltam menções mais específicas a metodologias de ensino interdisciplinares e como o curso promove competências financeiras atreladas à sustentabilidade.

A criação do curso técnico foi fruto de uma construção coletiva que envolveu várias instituições (p. 4). Isso reforça a pertinência e a legitimidade da proposta. Entretanto, seria pertinente problematizar os desafios de longo prazo, como a manutenção financeira do projeto e a formação contínua dos profissionais envolvidos (PPP.ABEPARS, 2018).

A infraestrutura é descrita como adequada para o ensino alternado, destacando a acessibilidade. No entanto, há uma ausência de indicadores de qualidade em relação à satisfação dos alunos e à efetividade do ensino técnico, como será demonstrado no (Quadro 9).

Quadro 9 - Dimensões e Categorias da Escola Família Agrícola em Meio Ambiente- ABEPARS de Riacho de Santana- BA.

Dimensão	Categorias de Análise	Descrição no Documento Resultados da análise
Pedagógica	Temas financeiros	A ausência de referências específicas a temas financeiros é notável; falta integração explícita entre educação ambiental e educação financeira (p. 4-5).
	Formação de competências financeiras	Não é mencionado de forma direta como o curso abordará competências financeiras relacionadas à gestão ambiental e sustentabilidade.

	Valorização da realidade local	O curso busca integrar práticas sustentáveis à realidade local, como o manejo do semiárido e a revitalização da bacia do São Francisco (p. 4).
	Práticas contextualizadas	O uso do sistema de alternância e metodologias participativas reflete práticas contextualizadas ao território e à vivência dos alunos (p. 4).
	Metodologia de ensino e interdisciplinaridade	Há lacunas na descrição de como o ensino será interdisciplinar e como integrará conteúdos financeiros à proposta ambiental.
Financeira Social	Sustentabilidade econômica social	A sustentabilidade financeira do projeto é sugerida, mas carece de um plano explícito. A inclusão de parcerias e políticas de financiamento é essencial (p. 4-5).
	Sustentabilidade ambiental	A proposta enfatiza práticas que promovem a sustentabilidade ambiental, como sistemas de produção integrada e mandalas agroecológicas (p. 4).
	Mercado de trabalho e empregabilidade	O curso prepara os alunos para atuar em diversas áreas, como prefeituras, mineradoras e cooperativas, com alta demanda de profissionais qualificados (p. 4-5).

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

O documento apresenta uma proposta bem fundamentada e alinhada com a necessidade de enfrentamento de problemas ambientais e sociais na região semiárida. O curso técnico em Meio Ambiente demonstra potencial para integrar a formação pedagógica à valorização da realidade local. Contudo, faltam descrições mais detalhadas sobre a interdisciplinaridade, estratégias de ensino para competências financeiras e indicadores de impacto social. Também seria valioso explorar parcerias público-privadas para assegurar sustentabilidade econômica e financeira do curso a longo prazo.

A primeira dimensão do reconhecimento social abordada por Honneth (2003) é o reconhecimento afetivo, que ocorre nas relações primárias, como a família e a comunidade. A ABEPARS, fortalece esse vínculo ao integrar as famílias no processo educacional, permitindo que os jovens mantenham sua conexão com o território de origem enquanto desenvolvem competências técnicas. Esse modelo pedagógico valoriza a cultura local e possibilita que os estudantes vivenciem experiências formativas alinhadas à realidade do Semiárido, garantindo a continuidade das práticas agrícolas familiares.

Além disso, a escola também promove o reconhecimento jurídico, garantindo que os estudantes se apropriem dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Segundo Honneth (2003), essa dimensão está relacionada ao reconhecimento da dignidade dos indivíduos por meio da atribuição de direitos e deveres dentro da sociedade. A formação técnica oferecida pela ABEPARS, contribui para a conscientização dos jovens sobre a importância de políticas

públicas voltadas à agricultura familiar e à sustentabilidade, permitindo que eles reivindiquem melhores condições para suas comunidades.

A dimensão do reconhecimento social é evidenciada pela valorização das contribuições individuais e coletivas dos estudantes no fortalecimento da agricultura familiar e na promoção de práticas sustentáveis. De acordo com Honneth (2003) esse reconhecimento ocorre quando a sociedade valoriza as capacidades e o trabalho de um grupo social, conferindo-lhe status e autoestima. O curso técnico e os projetos de extensão desenvolvidos pela ABEPARS ampliam as oportunidades de inserção produtiva dos jovens, permitindo que suas habilidades sejam reconhecidas em espaços agrícolas, sociais e políticos.

5.7.1 Estrutura Curricular da Escola Família Agrícola de Riacho de Santana

A estrutura curricular da Escola Família Agrícola de Riacho de Santana (EFA-RS) é fundamentada em marcos legais e normativos que orientam a educação nacional, como a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e as Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e nº 06/2012 (Brasil, 1996, 2012). Estes dispositivos dialogam diretamente com a dinâmica socioeconômica e cultural dos alunos e são adaptados a partir das informações obtidas nos projetos educacionais da instituição. A composição curricular reflete os princípios da Pedagogia da Alternância e sua articulação com o trabalho escolar, sendo orientada para atender as especificidades da Educação Profissional e Tecnológica.

O Artigo 39 da LDB 9394/96 estabelece que a educação profissional deve integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de ensino e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Brasil 1996). Nesse sentido, a organização do currículo em eixos tecnológicos possibilita a construção de itinerários formativos flexíveis e diversificados, assegurando uma formação atualizada e alinhada às demandas do mundo de trabalho e dos interesses dos estudantes. Esses itinerários são complementados por cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e pela educação técnica de nível médio, conforme previsto no §2º do referido artigo.

A Resolução CNE/CEB nº 06/2012 também reforça a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, destacando que essa integração pode ocorrer de forma concomitante ou subsequente. Além disso, a flexibilidade e a atualização

dos itinerários formativos são destacadas como elementos essenciais para atender às demandas dos sujeitos e às possibilidades das instituições educacionais (Brasil, 2012).

Na Bahia, a Resolução CEE/BA nº 63/2021 traz contribuições específicas ao estabelecer diretrizes para a Pedagogia da Alternância, com foco nas populações e comunidades do campo, das águas e das florestas. Essa resolução orienta a construção de projetos pedagógicos que promovam condições educativas e formativas adequadas à realidade dessas comunidades, articulando princípios e dispositivos específicos para assegurar o acesso à educação em territórios historicamente vulneráveis Bahia (2021).

A estrutura curricular da EFA de Riacho de Santana segue as orientações da Resolução CEE/BA nº 63/2021 e está organizada em quatro eixos principais:

1. Núcleo Estruturante – Base Nacional Comum Curricular (BNCC): contempla competências e habilidades essenciais para o prosseguimento dos estudos e para a inserção no mundo do trabalho.
2. Núcleo Tecnológico/Diversificado: aborda os conteúdos específicos voltados à formação técnica e profissional.
3. Núcleo Integrativo: engloba a prática socioprofissional e os instrumentos metodológicos da Pedagogia da Alternância, promovendo a integração entre teoria e prática.
4. Núcleo Interdisciplinar e Complementar: promove a interdisciplinaridade e a complementação formativa por meio de atividades que enriquecem o aprendizado e dialogam com as demandas locais.(Bahia, 2021).

Essa organização curricular busca promover uma formação integral, associando os componentes da BNCC com aqueles destinados à qualificação profissional de maneira simultânea e integrada ao longo de todo o curso. Desta forma não só prepara os alunos para a continuidade dos estudos, mas também os habilita enfrentar os desafios do mundo do trabalho e a contribuir com o desenvolvimento socioeconômico de suas comunidades.

Portanto, a estrutura curricular da EFA de Riacho de Santana reflete um compromisso com a formação humanizada e técnica dos estudantes, alinhada às legislações educacionais e às especificidades culturais e econômicas do campo. Nesse sentido, a escola desempenha um papel essencial na construção de itinerários formativos que integram educação, trabalho e desenvolvimento sustentável.

5.7.2 Análise do Plano de Ensino

O plano de ensino é orientado por diretrizes que articulam as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia à realidade socioeconômica e cultural dos estudantes. Seu objetivo é promover uma formação integral e alinhada ao contexto dos educandos, em conformidade com o Art. 39 da LDB: "A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia." (Brasil, 1996).

Com base nessa perspectiva, o currículo da EFA-RS é estruturado segundo os eixos tecnológicos que possibilitam itinerários formativos flexíveis e diversificados, atendendo às demandas específicas das comunidades do campo. Essa organização curricular está alinhada às disposições do Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que define: "A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica." (Brasil, 2012, p. 2).

No contexto baiano, a Resolução CEE/BA nº 63/2021 reforça a identidade da Pedagogia da Alternância ao estabelecer diretrizes específicas para atender as populações e comunidades do campo, águas e florestas. Essa normativa destaca os princípios educativos e formativos que devem nortear os projetos políticos pedagógicos das instituições voltadas a esses públicos, estabelecendo, no Art. 1º:

Instituir as diretrizes da Pedagogia da Alternância nos diversos níveis e modalidades de Ensino para atender as populações e as comunidades do campo, das águas, das florestas e de outras regiões geográficas específicas a serem observadas nos projetos políticos pedagógicos das instituições que integram os diversos Sistemas de Ensino do Estado da Bahia (Bahia, 2021, p.3).

Com base nas diretrizes supracitadas, o currículo da EFA de Riacho de Santana é estruturado em quatro núcleos, conforme o Art. 9º, inciso III da Resolução CEE/BA nº 63/2021.

A estrutura curricular da Escola Família Agrícola de Riacho de Santana é organizada em quatro núcleos essenciais, com o objetivo de proporcionar uma formação integral que se alinha às necessidades dos estudantes, aos contextos locais e às exigências do mercado de trabalho. Cada núcleo desempenha um papel específico e interdependente, garantindo que os alunos adquiram competências e habilidades de maneira contínua e integrada ao longo de sua formação.

O Núcleo Estruturante a BNCC é a base fundamental da formação, abrangendo as competências e habilidades essenciais para o prosseguimento dos estudos e para a inserção no mundo do trabalho. Ele orienta a construção de uma base sólida que prepara os estudantes tanto para a continuidade dos seus estudos quanto para os desafios da vida profissional. Como

definido pela LDB, a BNCC se destina a garantir "a formação integral do aluno, preparando-o para a cidadania e para o exercício do trabalho" (Brasil, 1996).

O Núcleo Tecnológico/Diversificado foca na formação técnica e profissional dos estudantes, levando em consideração as especificidades dos contextos locais. Este núcleo visa oferecer uma formação prática e especializada, permitindo que os alunos respondam às demandas do mercado de trabalho local. A formação oferecida é orientada pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que estabelece a importância de se organizar a educação profissional de modo a "articular o desenvolvimento do conhecimento técnico-científico com a prática e a inserção dos estudantes no mundo do trabalho" (Brasil, 2012, p. 2).

O Núcleo Integrativo tem como principal característica a articulação entre teoria e prática, utilizando a Pedagogia da Alternância como um dos seus principais instrumentos. Esse núcleo permite que os alunos vivenciem situações socioprofissionais reais, conectando o conhecimento teórico adquirido nas atividades acadêmicas com as experiências práticas e o cotidiano da vida no campo. A Pedagogia da Alternância, conforme descrita pela Resolução CEE/BA nº 63/2021, "visa à integração entre o ensino, o trabalho e a vivência prática, essencial para a formação de sujeitos críticos e preparados para a realidade do trabalho no campo" (Bahia, 2021).

Por fim, o Núcleo Interdisciplinar e Complementar promove a interdisciplinaridade, ampliando os horizontes do aprendizado dos alunos. Através de atividades complementares, esse núcleo enriquece a formação dos estudantes, permitindo que eles se conectem com diferentes áreas do saber e com as demandas sociais e culturais da sua realidade. Segundo a LDB, a interdisciplinaridade deve ser trabalhada como "elemento essencial para a construção de uma educação que se articule com a diversidade e as complexidades da sociedade contemporânea" (Brasil, 1996).

Esses quatro núcleos que compõem a estrutura curricular da EFA-RS são fundamentais para garantir que a formação oferecida seja não apenas teórica, mas também prática, crítica e contextualizada. A integração entre os diferentes núcleos assegura que os alunos sejam preparados para enfrentar os desafios do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, para atuarem como agentes de transformação social nas suas comunidades. Dessa forma, a formação proporcionada pela escola se alinha às legislações educacionais e às necessidades socioeconômicas e culturais das comunidades do campo, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes, de acordo com a Quadro 10.

Quadro 10 - Categorias e Dimensões do Plano de Curso da Escola Família Agrícola em Meio Ambiente- ABEPARS de Riacho de Santana- BA.

Categoria	Dimensão	Descrição
Base Legal e Normativa	Marcos Legais	Fundamento nas legislações nacionais, como LDB (Lei nº 9.394/1996) e Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e nº 06/2012.
	Contexto Estadual	Aplicação da Resolução CEE/BA nº 63/2021, focada nas populações do campo, águas e florestas na Bahia.
Princípios Educacionais	Pedagogia da Alternância	Integração entre teoria e prática, promovendo a alternância entre tempo escola e tempo comunidade.
	Formação Integral	Desenvolvimento de competências técnicas, humanas e sociais alinhadas às demandas locais e globais.
Estrutura Curricular	Núcleo Estruturante – BNCC	Competências e habilidades gerais que atendem à Base Nacional Comum Curricular.
	Núcleo Tecnológico/Diversificado	Conteúdos técnicos e específicos que preparam os estudantes para o mercado de trabalho e demandas locais.
	Núcleo Integrativo	Atividades práticas socioprofissionais que conectam teoria e prática, valorizando a vivência comunitária.
	Núcleo Interdisciplinar e Complementar	Promoção da interdisciplinaridade e atividades complementares para o enriquecimento da formação.
Articulação Educacional	Flexibilidade Curricular	Possibilidade de itinerários formativos personalizados e adaptados às demandas dos estudantes e do mercado.
	Integração Ensino-Trabalho	Conexão entre ensino regular e técnico/profissional para atender ao Art. 39 da LDB.
Impactos Esperados	Desenvolvimento Comunitário	Fortalecimento da identidade cultural e econômica das comunidades rurais, promovendo sustentabilidade e inovação.
	Empoderamento Estudantil	Formação crítica, técnica e humana dos estudantes, ampliando suas oportunidades no mercado de trabalho e na sociedade.

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

A estrutura curricular busca promover uma formação integral e integrada, permitindo que os componentes curriculares sejam trabalhados simultaneamente ao longo do período letivo. Essa abordagem está de acordo com o §1º do Art. 39 da LDB, que destaca: "Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos,

possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino." (Brasil, 1996).

Dessa forma, a ABEPARS, cumpre o papel de assegurar uma educação contextualizada e emancipadora, respeitando as especificidades das comunidades do campo e integrando saberes técnicos e humanos. Essa formação atende às necessidades das comunidades rurais e contribui para o desenvolvimento sustentável, alinhando-se às diretrizes nacionais e estaduais.

5.8 Análise Documental da Escola Família Agrícola do Sertão do São Francisco EFASF

O Projeto Político Pedagógico da EFASF apresenta uma caracterização detalhada do município de Paratinga, localizado no semiárido brasileiro e parte do Território Identitário Velho Chico, destacando aspectos históricos, culturais, educacionais e econômicos. Paratinga, uma das cidades mais antigas da Bahia, teve um papel civilizatório relevante desde o século XVII, marcado por sua localização estratégica no médio Rio São Francisco e pela influência de diferentes grupos étnicos (indígenas, africanos e portugueses).

A economia local é sustentada pela agricultura familiar, com atividades como ovinocaprinocultura, apicultura e piscicultura, além de depender de programas sociais como o Bolsa Família e o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura familiar (PRONAF). A educação enfrenta desafios estruturais, especialmente nas áreas rurais, onde predominam a pedagogia urbana e a escassez de cursos técnicos em agropecuária (PPP, EFASF, 2021).

O documento também descreve o Assentamento Lagoa Dourada, uma comunidade rural composta por 22 famílias. Criado em 2000, o assentamento se tornou um espaço de atividades pedagógicas voltadas para a Educação do Campo e a Pedagogia da alternância, com foco na sustentabilidade e na agroecologia.

A análise do documento sobre a EFASF, revela um contexto educacional que se articula com as demandas da região semiárida de Paratinga e o Território Velho Chico. A seguir, são destacadas as dimensões pedagógicas e sociais que permeiam o ambiente educacional, assim como as categorias de análise que refletem os temas centrais abordados no documento.

Dimensão Pedagógica: A escola adota uma abordagem pedagógica que integra a pedagogia da alternância e a educação do campo, visando não apenas a mera transmissão de conhecimento acadêmico, mas também a formação de competências voltadas para o

desenvolvimento sustentável, utilizando práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade local (PPP, EFASF, 2021).

Dimensão Financeira Social: A escola também se envolve com a sustentabilidade financeira da comunidade, considerando a agricultura familiar como uma fonte vital de economia e a integração de práticas financeiras sustentáveis para os alunos e as famílias. A pedagogia aplicada na EFASF visa a valorização das práticas produtivas locais e a promoção de competências que atendam tanto ao fortalecimento econômico da comunidade quanto à autonomia das famílias rurais como será sistematizado no (Quadro 11).

Quadro 11 - Categorias e Dimensões do Projeto Político Pedagógico da EFASF de ParatingaBA

Dimensão	Categorias de Análise	Descrição no Documento
Pedagógica	Temas financeiros	A Educação Financeira é integrada de forma implícita, sem uma abordagem direta sobre o manejo financeiro das atividades rurais, mas com foco na sustentabilidade econômica.
	Formação de competências financeiras	A formação de competências financeiras está associada à gestão da agricultura familiar, com ênfase na sustentabilidade e no uso eficiente dos recursos.
	Valorização da realidade local	A escola busca incorporar práticas agrícolas e de educação contextualizadas à realidade do semiárido e da comunidade local, com foco na Agroecologia.
	Práticas contextualizadas	O uso da pedagogia da alternância e metodologias participativas é centrado nas necessidades locais, com ênfase na valorização da cultura e práticas da região.
	Metodologia de ensino e interdisciplinaridade	A metodologia combina conhecimentos de diversas áreas, integrando aspectos de educação ambiental e social, mas há a necessidade de maior clareza na interdisciplinaridade financeira.
Financeira Social	Sustentabilidade econômica social	A sustentabilidade financeira é garantida pelo fortalecimento da agricultura familiar e pela inclusão de políticas públicas como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e Bolsa Família .
	Sustentabilidade ambiental	A escola adota práticas sustentáveis e agroecológicas, com ênfase no manejo eficiente do solo e da água, alinhando educação ambiental com as necessidades da região
	Mercado de trabalho e empregabilidade	Os alunos são preparados para atuar no mundo do trabalho, com foco em áreas como cooperativas, prefeituras e agroindústrias, que exigem profissionais com conhecimento local e técnico (p. 6).

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

O foco no desenvolvimento de competências financeiras dentro da escola é um ponto chave para o fortalecimento das práticas rurais e da autonomia das famílias. A EFASF prepara os alunos para compreender e aplicar conceitos financeiros em suas atividades produtivas, como a gestão da agricultura familiar A inclusão implícita da educação financeira no currículo da

EFASF desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades dos estudantes para o gerenciamento sustentável de suas finanças pessoais e familiares (PPP, EFASF, 2021).

Os conhecimentos adquiridos possibilitam a otimização das atividades agrícolas, promovendo maior autonomia econômica. Além disso, a sustentabilidade financeira é fortalecida pelo incentivo à agricultura familiar e pela integração de políticas públicas, como o PRONAF e o Bolsa Família,⁷ que ampliam as oportunidades de desenvolvimento socioeconômico no meio rural (Brasil, 1995, 2004).

A educação agroecológica e a ênfase na sustentabilidade são centrais na formação oferecida pela escola, alinhando práticas pedagógicas com a necessidade de conservação ambiental e desenvolvimento econômico local. A escola busca desenvolver uma gama de competências nas áreas da agropecuária, cultura e da economia local, com uma metodologia que valoriza as especificidades do campo e prepara os estudantes para os desafios socioeconômicos da região.

A escola adota práticas pedagógicas que respeitam e valorizam a cultura local e as necessidades da comunidade, aproximando o conteúdo escolar das vivências cotidianas dos estudantes e suas famílias. A integração de diferentes áreas do conhecimento é promovida pela EFASF, proporcionando uma visão holística dos problemas e soluções que envolvem a realidade do campo, com destaque para as questões agrícolas e ambientais.

A metodologia de ensino enfatiza práticas que fazem sentido para a realidade rural dos alunos, trabalhando de forma contextualizada para superar os desafios enfrentados pelas comunidades no dia a dia. As metodologias adotadas são inovadoras e adaptadas às necessidades da Educação do Campo, com destaque para a pedagogia da alternância, que permite uma integração entre teoria e prática em contextos reais (PPP, EFASF, 2021).

A análise do PPP evidencia a relevância da EFASF como um modelo de educação contextualizada, focada na formação integral dos estudantes e no fortalecimento das comunidades rurais. A integração das dimensões pedagógicas e financeiras sociais através de uma abordagem interdisciplinar e a valorização da realidade local são fundamentais para o

⁷ Trata-se de um programa de transferência de renda condicionada, cujas condicionalidades são contrapartidas realizadas pelas famílias para a obtenção do benefício e envolvem frequência escolar mensal mínima (de 85%, para crianças e adolescentes de seis a quinze anos e de 75% para jovens de dezesseis e dezessete anos), acompanhada pelo Ministério da Educação, e também atualização de questões relacionadas à saúde (como vigilância alimentar e nutricional e vacinação para crianças menores de sete anos, acompanhamento de saúde e exame pré-natal para gestantes), fiscalizadas pelo Ministério da Saúde (Farias; Botelho e Silva, 2020,pg 5).

sucesso do modelo educacional, que busca promover a sustentabilidade tanto no campo econômico quanto ambiental.

A forte dependência de programas sociais evidencia a fragilidade econômica da região, mesmo com o potencial da agricultura familiar. Na contramão do paradigma da Educação Rural, o assentamento Lagoa Dourada se destaca como um modelo promissor de desenvolvimento sustentável e de educação emancipatória, pautado nos princípios da Educação do Campo e na busca por metodologias que desenvolvam espaços de aprendizagem que dialoguem com o dia a dia dos alunos. No entanto, sua história evidencia a luta contínua por justiça agrária e a necessidade de fortalecimento de políticas públicas que atendam às comunidades rurais.

O PPP da EFASF ressalta a importância de Paratinga no contexto histórico e cultural do semiárido brasileiro, mas aponta a necessidade de maior investimento em educação contextualizada, infraestrutura e políticas de desenvolvimento rural sustentável. O fortalecimento de práticas agroecológicas e da Pedagogia da Alternância pode representar um trunfo no caminho para a valorização das comunidades rurais e para o desenvolvimento econômico e social do município e do Território Velho Chico.

5.9 Análise Documental do Plano de Curso da EFASF

A análise do Plano de Curso da EFASF para o Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio revela a estrutura detalhada e organizada que visa uma formação integral dos alunos. Com base nos dados fornecidos, podemos observar como a estrutura curricular abrange tanto o ensino teórico quanto a formação prática, em sintonia com as necessidades regionais e os aspectos socioeconômicos da área rural.

Quadro 12 - Plano Curso de Agropecuária da EFASF de Paratinga-BA

Núcleo	Descrição	Objetivo	Carga Horária
Núcleo Estruturante BNCC	Base de competências e habilidades essenciais, considerando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Profissional.	Formação teórica e básica para o desenvolvimento de competências gerais e específicas.	6.620h totais
Núcleo Tecnológico Agropecuária	Formação técnica e profissional na área de Agropecuária, com ênfase nos Recursos Naturais, integrando as práticas no contexto rural.	Preparação para o mundo de trabalho rural, com foco em competências técnicas específicas da área.	6.620h totais

Núcleo Integrativo – Práticas	Práticas no campo, realizadas nas propriedades da comunidade ou em estabelecimentos parceiros.	Articulação teoria-prática, vivência do cotidiano rural e	400h (estágio supervisionado)
Núcleo	Descrição	Objetivo	Carga Horária
		práticas específicas da agropecuária.	
Núcleo Interdisciplinar	Integração de diferentes áreas do conhecimento, com ênfase em História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, abordadas ao longo de todo o currículo.	Ampliação do repertório cultural e social dos estudantes, enriquecendo a formação humana e crítica.	Inclusos nas 6.620h totais
Núcleo Complementar e Pedagógico	Atividades complementares de enriquecimento, como a Sessão na Escola (SE) e Sessão na Família e Comunidade (SFC), abordando tanto o conteúdo técnico quanto social.	Enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem com atividades que ligam escola e comunidade.	Integrados ao curso

Fonte: Dados da pesquisa 2024.

A matriz curricular do curso Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da EFASF é estruturada para proporcionar uma formação integrada, prática e crítica, atendendo às demandas do setor agropecuário, especialmente nas áreas de recursos naturais, com uma forte conexão com a comunidade local e o campo.

O curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, oferecido pela EFASF, visa a formação técnica e acadêmica de estudantes com foco no setor agropecuário. Este curso segue as diretrizes estabelecidas pela BNCC, documento que define as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do processo educacional, tanto no ensino básico quanto no ensino técnico (Brasil, 2018).

No âmbito do núcleo tecnológico, o curso foca especificamente na formação técnica especializada na área de agropecuária e recursos naturais. Esta área de conhecimento, além de atender às necessidades regionais, integra práticas de uso sustentável dos recursos naturais, um dos principais desafios do setor agropecuário contemporâneo. Assim, o estudante é preparado para atuar de forma técnica e consciente no meio rural, respeitando as diretrizes de preservação ambiental e o uso responsável dos recursos naturais, conforme preconiza a BNCC (Brasil, 2018).

A formação prática no campo também ocupa um papel fundamental no curso, com atividades realizadas em propriedades rurais ou em estabelecimentos parceiros da escola, além das propriedades familiares. Essas práticas são essenciais para integrar o conhecimento teórico com a realidade do campo, proporcionando uma vivência concreta do que é aprendido nas

aulas. A EFASF segue o princípio de aprendizagem prática proposto pela BNCC, que visa a uma formação mais próxima da realidade profissional do estudante, garantindo uma educação mais significativa e eficaz (PC, EFASF, 2021).

Outro aspecto fundamental da formação é a inclusão da História e Cultura AfroBrasileira e Indígena, em conformidade com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que são integradas de forma transversal ao currículo escolar. Essa abordagem busca ampliar a visão de mundo dos estudantes, promovendo uma educação cidadã baseada no respeito e na valorização da diversidade cultural brasileira. A BNCC determina que o currículo deve refletir a pluralidade étnica e cultural do país, e a EFASF aplica esse princípio em suas práticas pedagógicas, fortalecendo uma educação mais inclusiva e representativa (Brasil, 2018).

Por fim, o curso também se destaca pelas atividades complementares, como as Sessões na Escola e na Família e Comunidade, que fortalecem a ligação entre a escola e o ambiente familiar e comunitário. Tais atividades visam integrar o ensino escolar à realidade dos estudantes, criando um vínculo entre a teoria aprendida e a aplicação prática no dia a dia. A BNCC também enfatiza a importância da integração entre a escola e a comunidade, considerando a educação um processo colaborativo que envolve todos os atores sociais no desenvolvimento integral do aluno (PC, EFASF, 2021).

A carga horária total do curso é de 6.620 horas, com um estágio supervisionado de 400 horas, garantindo que os alunos tenham tempo suficiente para a assimilação tanto do conteúdo técnico quanto da vivência prática. A organização das atividades segue um calendário de 80 semanas letivas, com carga horária diária de 8 horas, distribuídas entre sessões escolares e atividades externas, promovendo uma intensa troca entre o ambiente acadêmico e o rural.

A EFASF oferece uma formação integral, que não se limita ao aspecto técnico, mas também valoriza a formação humana, social e cultural, aspectos fundamentais para uma educação que respeite as especificidades do campo e promova uma vivência harmônica entre o estudante, sua comunidade e o mundo do trabalho.

5.10 Escola Família Agrícola Regional de Brotas de Macaúbas-EFAR

A Escola Família Agrícola Regional de Brotas de Macaúbas (EFAR), é uma instituição que se dedica ao desenvolvimento educacional e profissional de filhos(as) de agricultores(as) da

região. O modelo pedagógico da escola integra o Ensino Médio com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária, enfatizando a relação entre teoria e prática.

Embora o PPP não trate diretamente de educação financeira, ele sugere a valorização da agricultura familiar como uma alternativa sustentável para evitar o êxodo rural. O foco está na capacitação dos alunos para a agregação de valor aos produtos agrícolas, incentivando o uso de tecnologias que aumentem a competitividade e a produtividade no mercado.

A EFAR promove a inclusão social ao atender comunidades rurais de Brotas de Macaúbas e áreas vizinhas, respeitando as particularidades culturais e econômicas dessas populações. Seu modelo educacional visa fortalecer a identidade local, promovendo a união comunitária e criando redes solidárias no campo. A escola se compromete com a formação integral dos alunos, envolvendo as famílias no processo educativo. Isso expande o papel da educação para além do conteúdo acadêmico, impactando positivamente na redução do êxodo rural e no crescimento desordenado das cidades.

Essa dimensão pedagógica reforça a Educação experiencial: A escola combina aprendizado teórico com atividades práticas no campo (p. 10). Integração comunitária: Famílias participam ativamente no acompanhamento e nas decisões da vida escolar, fomentando um ambiente de corresponsabilidade (p. 11). Educação integral: Vai além da formação técnica, promovendo valores humanos e sociais, além da qualificação profissional. Essa abordagem é crucial para o reconhecimento do jovem como sujeito de transformação (p. 12) (PPP, EFAR, 2021).

O modelo de alternância da EFA também apresenta um impacto econômico direto e indireto, favorecendo a fixação da população no meio rural. O documento destaca (p. 10-11): Fomento a cooperativas e associações: Estruturas coletivas que promovem acesso a créditos, transporte e serviços essenciais, fortalecendo a economia local. Sustentabilidade econômica familiar: Ao valorizar o trabalho no campo e integrar as famílias no processo educacional, o modelo fomenta estabilidade financeira e incentiva o uso racional dos recursos. Educação voltada à gestão: Jovens são capacitados a aplicar noções de planejamento e empreendedorismo rural, fortalecendo atividades agrícolas e negócios familiares (PPP, EFAR, 2021).

A inclusão social é uma das características fundamentais das Escolas Família Agrícola, refletindo em práticas que buscam reverter o êxodo rural e garantir que jovens tenham oportunidades qualificadas no campo. A valorização da cultura local e o empoderamento das famílias são ações que visam a transformação das realidades sociais e econômicas das comunidades.

Quadro 13 - Dimensões e Categorias do Projeto Político Pedagógico da EFAR de Brotas de

Macaúbas-BA

Dimensão	Categoria	Descrição
Pedagógica	Metodologia de Ensino	Pedagogia da Alternância, aprendizagem experiencial, participação das famílias
Dimensão	Categoria	Descrição
	Interdisciplinaridade	Integração de disciplinas como ciências agrárias, economia, cultura e meio ambiente
	Práticas Contextualizadas	Aplicação prática vinculada à realidade local e agrícola
	Objetivos de Formação	Formação integral para liderança e protagonismo social
Financeira e Social	Temas Financeiros	Gestão de recursos e sustentabilidade econômica no campo
	Sustentabilidade Econômica e Social	Agricultura familiar com foco em preservação ambiental e inclusão social
	Formação de Competências Financeiras	Desenvolvimento de competências em gestão financeira rural
	Valorização da Realidade Local	Reconhecimento das particularidades culturais e sociais do campo
Social	Empoderamento e Inclusão Social	Inclusão das famílias no processo educativo, valorização cultural e combate ao êxodo rural

Fonte: Dados da pesquisa(2024)

A EFAR propõe uma educação integradora que une teoria e prática no contexto da agricultura familiar, e seu projeto pedagógico tem um impacto direto na formação de jovens e nas comunidades rurais. No entanto, apesar de sua forte ênfase em temas sociais e econômicos, a inclusão explícita do letramento financeiro poderia ampliar ainda mais o impacto da escola. A inclusão social promovida pelas EFA's destaca-se como um mecanismo de transformação das realidades locais. Este impacto social é estruturado em (p. 11-13): Valorização da identidade rural: Por meio da educação voltada à realidade do campo, preservase a cultura e os saberes locais; Empoderamento das famílias: Ao incluir os familiares no processo educativo, promove-se uma relação de confiança e maior envolvimento nas decisões comunitárias; Combate ao êxodo rural: A proposta busca reverter a migração para centros urbanos, criando condições para que jovens permaneçam no campo, com oportunidades dignas e qualificadas (PPP, EFAR, 2021).

5.10.1 Análise do Plano de Curso da EFAR

Esta análise aborda os principais aspectos do Plano de Curso, que contempla temas essenciais como manejo rural, empreendedorismo, participação social e o uso de tecnologias aplicadas ao campo. A seguir, o Quadro 14 apresenta um resumo das dimensões e categorias

Quadro 14 - Dimensões e Categorias do Plano de Curso da EFAR de Brotas de MacaúbasBA

Dimensão	Categoria	Observações
Planejamento de Estudos	Estrutura Curricular	O plano está organizado de maneira integrada entre teoria e prática, com temas como "Identidade das Juventudes do Campo" e "Papel Social do Jovem" como foco central.
	Objetivos Pedagógicos	Foco no desenvolvimento profissional, técnico e social dos alunos, promovendo uma educação integral.
Avaliação	Diversificação de Métodos	Avaliações práticas, como estágio socioeducacional, produção de textos, visitas de estudo, e participação em feiras agroecológicas.
	Integração Teórica e Prática	A realização de atividades práticas e relatórios sobre a vivência em campo reforça a aprendizagem, especialmente nas áreas de manejo, empreendedorismo e tecnologias.
Ênfase no Empreendedorismo	Empreendedorismo Rural	Visitas a empresas rurais e apoio ao uso das redes sociais para divulgar serviços comunitários.
	Práticas Empreendedoras	Estudo de práticas de organização e gerenciamento de negócios rurais, abordando a gestão e sustentabilidade dos negócios no campo.
Integração com a Comunidade	Engajamento Social	Atividades como sarau, diálogos com lideranças, e mapeamento de ações locais fortalecem a relação dos jovens com a comunidade, promovendo uma cidadania ativa.
	Conexão Local	Incentivo ao fortalecimento das identidades locais e práticas que visam o desenvolvimento de um senso de pertencimento.
Diversidade de Atividades	Variedade de Intervenções Externas	Visitas a propriedades rurais, empresas locais e projetos de inovação tecnológica para promover o aprendizado prático.
	Atividades Interdisciplinares e Complementares	Integração de práticas complementares como cursos de empreendedorismo e utilização de plataformas externas como SEBRAE.
Tecnologia e Sustentabilidade	Inovações Tecnológicas	Abordagem das tecnologias aplicadas ao campo, como uso de irrigação de precisão e técnicas sustentáveis como a energia solar e biomassa.

	Sustentabilidade no Campo	Aplicação de práticas de sustentabilidade e economia circular, como compostagem e reciclagem de resíduos, com enfoque em tecnologias agrícolas e pecuárias.
Gestão de Resíduos	Manejo de Resíduos	Enfoque no reaproveitamento de materiais, compostagem e gestão de resíduos orgânicos, visando práticas sustentáveis no campo.
	Economia Circular	Encorajamento ao reaproveitamento de resíduos, com propostas de soluções para gestão de resíduos em propriedades rurais.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O Plano de Curso da EFAR reflete uma abordagem pedagógica que integra teoria e prática, preparando os jovens do campo para os desafios da vida rural, do empreendedorismo e da sustentabilidade. Esse modelo educacional visa capacitar os alunos em diversas áreas do conhecimento, com ênfase no desenvolvimento profissional, técnico e social.

A estrutura do curso está organizada de forma a promover uma educação integral, que inclui não apenas o desenvolvimento técnico, mas também a formação social e cultural dos estudantes. De acordo com o plano de curso, temas como "Identidade das Juventudes do Campo" e "Papel Social do Jovem" são abordados para engajar os alunos em discussões que conectam as questões sociais, culturais e econômicas do contexto rural. A integração entre teoria e prática é evidenciada nas visitas de estudo, estágios e atividades de retorno, permitindo que os alunos vejam a aplicação real dos conceitos aprendidos (PC, EFAR, 2021). O processo de avaliação do curso é diversificado, com ênfase tanto na avaliação prática quanto teórica. Além da tradicional produção de textos e provas, os alunos participam de visitas de estudo e feiras agroecológicas, atividades que incentivam a aplicação prática do conhecimento. Essa abordagem integradora é fundamental para consolidar os aprendizados de forma mais significativa, permitindo que os alunos compreendam o impacto dos conceitos adquiridos em suas realidades. Como destaca Luckesi(2011) a diversificação na avaliação educacional facilita a aprendizagem crítica e reflexiva, essencial para a formação cidadã.

Um dos pontos centrais do plano de curso é a ênfase no empreendedorismo rural, um tema crucial para a geração de oportunidades econômicas no campo. O curso proporciona aos alunos a oportunidade de visitar empresas rurais e participar de atividades práticas relacionadas à gestão e organização de negócios. Essas ações ajudam a entender como gerir negócios rurais de forma sustentável, aproveitando os recursos locais. A promoção do empreendedorismo como estratégia de desenvolvimento rural é fundamental, conforme

afirmam Ferreira Júnior *et al* (2018), pois ele fomenta a autonomia econômica e social das comunidades do campo.

Outro aspecto relevante do plano de estudo é a forte conexão com a comunidade local. Atividades culturais, como sarau e diálogos com lideranças comunitárias, estimulam a cidadania e a construção de uma identidade local. A proposta de mapear ações locais fortalece o vínculo dos jovens com suas comunidades, proporcionando uma vivência prática que vai além do espaço da escola. Essa integração social é crucial, pois, como argumenta Santos e Santos (2024), a educação que dialoga com a realidade social contribui para a construção de uma cidadania ativa e consciente.

O curso oferece uma diversidade de atividades externas que enriquecem o aprendizado, como visitas a propriedades rurais, estágios e o uso de plataformas de aprendizagem externas, como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Essas atividades proporcionam uma aprendizagem contextualizada, permitindo que os alunos experimentem de forma prática o que foi discutido em sala de aula. Segundo Carvalho, Vieira e Viana (2012), essa diversidade de atividades é fundamental para o desenvolvimento de habilidades práticas que podem ser aplicadas diretamente no cotidiano profissional e pessoal dos alunos.

O uso de tecnologias aplicadas ao campo e práticas sustentáveis é um tema transversal no plano de estudo. O curso aborda inovações como o uso de irrigação de precisão, energia solar, e técnicas agrícolas sustentáveis, que visam otimizar a produção rural de maneira ambientalmente responsável. Essas práticas não só aumentam a produtividade, mas também contribuem para a preservação dos recursos naturais. Como afirmam Dagnino (2014), as inovações tecnológicas têm o poder de transformar a realidade rural, promovendo a sustentabilidade e a eficiência na produção.

A gestão de resíduos é abordada de forma prática no plano de estudo, com atividades focadas no reaproveitamento de materiais e na aplicação de técnicas de economia circular no campo. Visitas a propriedades que utilizam compostagem e reciclagem de resíduos orgânicos exemplificam como é possível reduzir o impacto ambiental das atividades rurais. O manejo responsável de resíduos é essencial para a sustentabilidade do meio rural e, como defendem Silva *et. al.* (2022), a educação sobre gestão de resíduos deve ser incorporada aos currículos escolares para promover a conscientização ambiental.

5.11 Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia-EFAB

A Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia (ETFAB) fundada em 1984, surgiu com o propósito de proporcionar continuidade à formação dos filhos de agricultores, após a conclusão do Ensino Fundamental nas EFAs vinculadas à AECOFABA. Esse contexto evidencia o compromisso com uma educação que responda às demandas específicas das comunidades rurais, alinhando-se aos valores e à organização pedagógica voltados para o desenvolvimento local (PPP, ETFAB, 2024).

A ETFAB, assim como as outras EFAs do território, adota a Pedagogia da Alternância como modelo educativo. Esse modelo pedagógico influencia a reflexão e o perfil dos alunos da ETFAB que é caracterizado pela crítica e pela facilidade em se relacionar com as comunidades rurais (PPP, ETFAB, 2024).

O currículo da ETFAB é voltado para a formação técnica em Agropecuária, integrada ao Ensino Médio, e considera as especificidades do Semiárido e da Agricultura Familiar. A metodologia do curso é centrada no desenvolvimento de Projetos Profissionais Jovens (PPJ), onde os estudantes, ao longo do seu percurso formativo, desenvolvem intervenções concretas nas propriedades e nas comunidades.

A avaliação da ETFAB é realizada por meio da análise do desempenho dos alunos, considerando a integração entre as atividades escolares e as práticas vivenciadas nas comunidades. As altas taxas de aprovação e o baixo índice de abandono são reflexo de um sistema pedagógico que respeita as necessidades dos alunos e valoriza suas experiências.

A escola mantém parcerias com o Governo Estadual e Federal, além da contribuição das famílias e da autossustentação por meio da produção agrícola. Essas parcerias e a autossustentação são fundamentais para garantir a continuidade da escola, possibilitando a melhoria das condições de vida no campo e a formação de profissionais qualificados como se observa no (Quadro 15).

Quadro 15 - Dimensões e Categorias do Projeto Político Pedagógico da ETFAB (Riacho de Santana).

Dimensão	Categoria	Descrição
Dimensão Financeira	Sustentabilidade Econômica e Social	Refere-se à capacidade da ETFAB em garantir recursos financeiros para suas atividades, seja por parcerias, autossustentação ou contribuições externas.
	Formação de Competências Financeiras	Desenvolvimento de habilidades financeiras nos alunos, para que possam administrar seus próprios recursos e contribuir para a economia local.
Dimensão Social	Valorização da Realidade Local	Integração dos saberes e práticas locais no currículo, respeitando a identidade da comunidade camponesa.

	Empoderamento e Inclusão Social	Fomento à formação de cidadãos críticos, com consciência social, promovendo a inclusão social e a transformação comunitária.
Dimensão Pedagógica	Metodologia de Ensino	Métodos e abordagens de ensino usados na ETFAB, com foco em práticas pedagógicas participativas e contextualizadas.
	Interdisciplinaridade	Integração de diferentes áreas do conhecimento, como ciências sociais, agroecologia e outras, de maneira a promover uma aprendizagem integral.
	Práticas Contextualizadas	Aplicação dos conteúdos no contexto real das comunidades e das vivências no campo, assegurando a relevância do aprendizado.
	Objetivos de Formação	Foco no desenvolvimento integral dos alunos, com ênfase nas competências técnicas e no desenvolvimento de habilidades sociais e comunitárias.
	Temas Financeiros	Inclusão de temas financeiros específicos que podem contribuir para a melhoria da gestão das propriedades e do empoderamento econômico.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A ETFAB demonstra uma sólida estrutura financeira por meio da integração de parcerias com o governo e a comunidade. A autossustentação por meio da produção agrícola também é um ponto positivo, garantindo autonomia e continuidade das atividades. No entanto, a dependência de parcerias pode ser um desafio se essas colaborações não forem estáveis a longo prazo. A escola poderia explorar mais fontes alternativas de financiamento, como programas de economia solidária.

A integração dos saberes locais no currículo da ETFAB é essencial para garantir a relevância do aprendizado e fortalecer as identidades culturais das comunidades. Essa prática, ao mesmo tempo em que promove o respeito pela cultura camponesa, assegura a permanência do jovem no campo. No entanto, é necessário avaliar até que ponto essas práticas estão sendo efetivamente aplicadas e valorizadas no dia a dia da escola.

A ETFAB contribui para a formação de cidadãos críticos, com foco na transformação social, o que é um ponto forte de sua abordagem pedagógica. Porém, o empoderamento efetivo depende da continuidade dessas práticas fora da escola, em ações concretas nas comunidades. Seria interessante incluir projetos de extensão e parcerias com outras instituições para expandir o alcance dessa transformação.

A abordagem pedagógica da ETFAB é centrada na prática e contextualizada, o que é um aspecto positivo para a aprendizagem dos alunos, pois ela conecta o conteúdo teórico às necessidades reais do campo. A Pedagogia da Alternância é uma excelente estratégia para a

formação integral dos alunos, mas sua efetividade depende da qualidade da interação entre teoria e prática.

A integração de diferentes áreas do conhecimento é fundamental para a formação de um profissional completo, capaz de lidar com os desafios do campo e das comunidades rurais. A interdisciplinaridade deve ser fortalecida por meio de projetos conjuntos que envolvam temas como agroecologia, sustentabilidade e economia solidária.

As práticas contextualizadas são uma das maiores forças da ETFAB, pois garantem que o aprendizado dos alunos seja não apenas teórico, mas também voltado para a realidade local. No entanto, é importante garantir que todos os alunos tenham acesso a essas práticas de maneira igualitária, e que as dificuldades locais, como o clima e os recursos limitados, não sejam barreiras para a implementação de projetos.

A formação proposta pela ETFAB vai além do ensino técnico, incluindo o desenvolvimento de competências sociais e comunitárias. No entanto, é necessário verificar se esses objetivos são plenamente atingidos na prática, ou seja, se os alunos realmente aplicam o que aprendem em suas comunidades após a conclusão do curso.

A introdução de temas financeiros no currículo pode ajudar a melhorar a gestão das propriedades e fortalecer a sustentabilidade econômica das famílias. Entretanto, o sucesso dessa abordagem depende da capacidade de vincular esses temas de maneira concreta e prática ao cotidiano dos estudantes e suas realidades rurais.

A ETFAB se apresenta como um exemplo de escola técnica que integra os saberes acadêmicos e locais, com uma forte presença no fortalecimento da agricultura familiar e da sustentabilidade social e econômica. No entanto, a análise crítica aponta para a necessidade de aprofundar algumas práticas, como a interdisciplinaridade e a formação de competências financeiras mais aplicadas, além de ampliar a participação ativa das comunidades nas decisões pedagógicas e na construção da sustentabilidade da escola. Para que a ETFAB continue sendo um modelo de sucesso, é essencial que ela amplie suas parcerias e busque formas inovadoras de financiamento, garantindo uma educação de qualidade para as futuras gerações do Semiárido.

5.11.1 Análise do Plano decurso da ETFAB

A Escola Técnica da Família Agrícola da Bahia (ETFAB) adota uma abordagem pedagógica fundamentada na Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que estabelece as diretrizes para a educação básica e profissional no Brasil, e nas Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e nº 06/2012 (Brasil, 2012a, 2012b), que regulam a educação profissional e tecnológica. O currículo da ETFAB é estruturado com base na Pedagogia da Alternância, conforme a Resolução CEE/BA nº 63/2021 (Bahia, 2021), que organiza o ensino em núcleos temáticos e permite itinerários formativos flexíveis e diversificados. Essa organização visa integrar a educação profissional e tecnológica com as necessidades do campo, promovendo uma formação que articula teoria e prática de maneira dinâmica e contextualizada.

A Pedagogia da Alternância divide o currículo da ETFAB em quatro núcleos: BNCC, Núcleo Tecnológico, Núcleo Integrativo e Núcleo Interdisciplinar. Esta divisão favorece uma formação que transcende a técnica, buscando integrar valores culturais, sociais e ambientais, e preparando os estudantes para atuar de forma consciente e crítica em suas comunidades. A integração de temas como História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Sociologia e Filosofia, Educação Inclusiva (com ênfase na Lei nº 13.146/2015, sobre inclusão de pessoas com deficiência) e Educação Ambiental reforça o compromisso da ETFAB com a formação cidadã e a equidade social (Brasil, 2015).

A BNCC, aponta as competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes no Brasil, constitui um marco para o planejamento pedagógico da ETFAB (Brasil, 2017). No componente de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC estabelece objetivos pedagógicos que buscam promover a autonomia, o protagonismo social, a reflexão crítica e o respeito à diversidade por meio de diferentes formas de expressão, como linguagens artísticas, corporais e verbais, como pode ser visto no (Quadro 16).

Quadro 16 - Dimensões e Categorias do Plano de Curso da – ETFAB de Riacho de SantanaBA

Categoria	Competências Específicas	Habilidades
Compreensão das Linguagens e Práticas Culturais	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos.	Investigar e analisar programas de infraestrutura e serviços básicos e suas implicações nas práticas culturais e sociais.
Processos Identitários e Conflitos	Compreender os processos identitários, os conflitos e as relações de poder nas práticas sociais de linguagem, respeitando a diversidade e os Direitos Humanos.	Analisar e compreender a produção e circulação de discursos, identificando preconceitos e ideologias.

Autonomia e Protagonismo Social	Utilizar diferentes linguagens para exercer protagonismo e autoria de forma crítica, criativa, ética e solidária, promovendo os Direitos Humanos e a consciência socioambiental.	Participar de processos colaborativos e individuais em diversas linguagens artísticas e sociais.
Linguagem como Fenômeno Cultural	Compreender as línguas como fenômeno geopolítico, histórico, cultural e social, reconhecendo suas variações e atuando no enfrentamento de preconceitos.	Empregar as linguagens adequadas ao contexto comunicativo, respeitando os interlocutores e combatendo preconceitos.
Apreciação Estética e Cultural	Apreciar esteticamente produções artísticas e culturais, considerando suas dimensões locais, regionais e globais, e usar essas linguagens para reconstrução autoral.	Explorar e criar projetos artísticos autorais individuais e coletivos, com base em referências culturais e históricas.
Tecnologia e Práticas Digitais	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, utilizando as ferramentas de forma ética, crítica, criativa e estética.	Utilizar tecnologias digitais para produzir discursos e interagir em ambientes digitais, considerando seus impactos sociais.
Diálogo e Resolução de Conflitos	Dialogar e produzir entendimento mútuo nas diversas linguagens, com vistas ao interesse comum e aos princípios de equidade e democracia.	Participar de processos de resolução de conflitos e debates em diferentes contextos sociais e culturais.
Valorização da Diversidade e Inclusão	Compreender e valorizar a diversidade de saberes e culturas, trabalhando com respeito e colaboração nas diversas práticas de linguagem e ação social.	Analisar e compreender as relações de poder e preconceito nas práticas linguísticas e agir de forma crítica e ética.

Fonte: Dados da pesquisa 2024.

A tabela sintetiza as competências que abordam desde a compreensão das diferentes linguagens e práticas culturais até a valorização da diversidade e o uso das tecnologias digitais. As competências são centradas na formação integral dos alunos, incentivando a autonomia e a capacidade de interagir socialmente de maneira crítica e respeitosa.

As habilidades associadas a essas competências são orientadas para práticas concretas, como a análise crítica de discursos, a participação em processos colaborativos e a produção de conteúdos autorais. Essas habilidades devem ser aplicadas nas diversas áreas do ensino, de modo a incentivar o protagonismo dos alunos em sua formação e inserção social.

Há um foco significativo no uso ético das tecnologias digitais e na promoção de um ambiente educacional que respeite as diferentes identidades e culturas, fatores essenciais para a formação de cidadãos críticos e responsáveis.

A análise dos documentos das Escolas Famílias Agrícolas evidencia o comprometimento dessas instituições em atender às demandas educacionais e técnicas das comunidades locais. No entanto, destaca-se a necessidade de fortalecer o letramento financeiro e a economia solidária como temáticas centrais nos PPPs e Planos de Curso. Em síntese, essas abordagens

podem contribuir para o empoderamento das comunidades e a promoção de um desenvolvimento socioeconômico sustentável, como será visto na próxima seção.

5.12 - Análise Comparativa entre as Escolas Família Agrícola do Território Velho

Chico:

EFAR, EFASF, ABEPARS e ETFAB

A análise documental dos Planos de Curso e dos PPPs das EFAs pesquisadas revela que os documentos foram elaborados com base em uma construção coletiva e participativa. Esse processo se articula a partir de estudos que consideram as necessidades e realidades locais, além de estarem conectados a BNCC.

Contudo, observa-se que as propostas pedagógicas dessas instituições apresentam caráter reflexivo e flexível, permitindo adaptações conforme as mudanças nos cenários socioeconômicos regionais. Essa flexibilidade possibilita a sugestão de ações pedagógicas mais efetivas, incluindo a abordagem do letramento financeiro, atendendo assim os objetivos propostos neste trabalho, como pode ser visto nos (Quadros 17) sobre as categorias e práticas contextualizadas das 4 EFAs.

Quadro 17- Categorias e as práticas contextualizadas identificadas a partir da análise dos documentos referentes às 4 EFAs

Categoria	EFAR (Brotas de Macaúbas)	EFASF (Paratinga)	ABEPARS (Riacho de Santana)	ETFAB (Riacho de Santana)
Estudos de Caso Financeiro Evidência nos Documentos	"Estudo de casos financeiros da comunidade local"	"Estudo de casos financeiros e práticas locais"	"Estudo de casos financeiros em contextos agroecológicos"	"Estudo de casos financeiros focados em negócios rurais e gestão local"

Análise Crítica	Contribui para a formação prática, com forte vínculo com a realidade local, fortalecendo a aplicabilidade de conceitos financeiros nas dinâmicas comunitárias.	Integra educação financeira com atividades agrícolas locais, permitindo uma compreensão mais ampla dos desafios financeiros.	Propõe gestão financeira vinculada à realidade dos agricultores, focando em cooperativas e negócios rurais.	Trabalha com negócios rurais e gestão local, mas carece de maior vínculo com questões sociais locais.
Planejamento e Orçamento Financeiro Evidência nos Documentos	"Planejamento e orçamento para a gestão de pequenos negócios"	"Planejamento financeiro para a gestão de recursos agrícolas"	"Planejamento financeiro para gestão de recursos no campo"	"Planejamento financeiro e orçamentação para negócios agropecuários"
Análise Crítica	Promove habilidades de planejamento financeiro, mas requer maior integração com temas como gestão ambiental e sustentabilidade.	Tensiona o planejamento financeiro no contexto agrícola, podendo incluir também temas como acesso ao crédito e tipos de investimento.	Apresenta competências financeiras práticas, mas com pouca abordagem interdisciplinar com as práticas cotidianas.	Propõe competências em gestão de negócios agropecuários, mas poderia integrar questões sociais e ambientais ao seu contexto pedagógico.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A análise comparativa evidenciou que, embora todas as quatro EFAs pesquisadas apresentem propostas que integram a educação financeira ao contexto rural, há variações importantes quanto à profundidade, à interdisciplinaridade e ao vínculo com as realidades locais. Tais diferenças apontam tanto para as potencialidades quanto para os desafios na consolidação de práticas pedagógicas que articulem o letramento financeiro à formação integral dos sujeitos do campo, fortalecendo o protagonismo juvenil e as dinâmicas de economia solidária nas comunidades.

5.12.1 Análise e Comparação dos PPPs e Planos de Ensino

As EFAs analisadas, em geral, abordam o letramento financeiro, com ênfase na aplicação prática do conhecimento financeiro em ambientes rurais. No entanto, a integração de temas financeiros com outras áreas como sustentabilidade e gestão ambiental ainda é limitada, principalmente em instituições como a ETFAB, onde o foco maior recai sobre a gestão de negócios rurais de maneira prática, mas sem explorar totalmente as interseções com a educação financeira.

Embora as escolas abordem práticas financeiras aplicadas à realidade local, há uma oportunidade significativa para integrar ainda mais esses conhecimentos com disciplinas como educação ambiental, sociologia rural e empreendedorismo social, ampliando a compreensão dos alunos sobre como as finanças impactam a sustentabilidade e o bem-estar social. Essa possibilidade encontra respaldo no itinerário formativo multidisciplinar da Educação do Campo (DCRB, 2022).

Para melhorar a abordagem pedagógica, o PPP da EFAR poderia integrar de maneira mais explícita o letramento financeiro, abordando temas como: Gestão Econômica no contexto da agricultura familiar, Planejamento financeiro e empreendedorismo rural, Práticas Cooperativas que promovam uma renda sustentável para as famílias

Integrar disciplinas de tecnologia e inovação poderia fortalecer a utilização de ferramentas modernas no agronegócio e na gestão rural. Expandir as ações de extensão comunitária permitiria que os alunos aplicassem seus conhecimentos em projetos práticos nas suas comunidades. A valorização de práticas pedagógicas mais robustas que evidenciem o impacto do ensino nas comunidades pode reforçar a conexão escola-comunidade.

Ao comparar o plano de curso da EFAR com os de outras EFAs, é possível perceber que ele adota uma abordagem educativa integrada e contextualizada, focada não apenas no aprendizado técnico, mas também no desenvolvimento social, cultural e ambiental dos alunos. A diversidade de atividades, a ênfase no empreendedorismo rural, a integração com a comunidade e o uso de tecnologias sustentáveis são pontos que reforçam o compromisso da escola com o desenvolvimento integral dos jovens do campo, preparando-os para os desafios contemporâneos de suas realidades rurais.

Há uma oportunidade de expandir o letramento financeiro para cobrir não apenas o planejamento e orçamento, mas também conceitos como crédito, poupança, investimentos e

gestão de risco, preparando melhor os alunos para as diversas situações financeiras que podem enfrentar em suas comunidades e no mundo do trabalho.

O letramento financeiro poderia ser utilizado não apenas como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades empresariais, mas também como um meio de garantir maior sustentabilidade econômica para as famílias rurais. Isso é especialmente relevante, dado que muitas dessas comunidades enfrentam desafios relacionados ao acesso a crédito e à gestão financeira em seus negócios agrícolas.

A análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos Planos de ensino das Escolas Famílias Agrícolas (EFAR, EFASF, ABEPARS e ETFAB) teve como objetivo explorar como a pedagogia das Escolas Familiares Agrícolas (EFAs) pode fomentar o letramento financeiro prático e contextualizado, promovendo a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de tomar decisões financeiras responsáveis e contribuir para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades.

Essa investigação se orientou pela questão central: Como o letramento financeiro impacta os estudantes da 3ª série do Ensino Médio em contextos urbanos e rurais, considerando as diretrizes curriculares e as desigualdades socioeconômicas da região do Velho Chico?

A análise dos PPPs das Escolas Família Agrícola (EFAs), como a EFAR, ETFAB, EFASF e ABEPARS, visou investigar a promoção do letramento financeiro e sua integração com práticas pedagógicas voltadas para a educação ambiental, o empreendedorismo rural e a Economia Solidária.

Esta análise documental revela a importância de contextualizar o ensino financeiro nas realidades socioeconômicas das comunidades atendidas, mas também destaca as lacunas que ainda precisam ser superadas para que essas instituições desempenhem plenamente seu papel no desenvolvimento sustentável das áreas rurais.

Em primeiro lugar, ao comparar os PPPs e Planos de Ensino das EFAs, observamos que as abordagens de letramento financeiro variam consideravelmente entre as instituições, refletindo diferentes graus de integração com outras áreas do conhecimento. A EFAR, por exemplo, existe uma abordagem focada na prática da gestão de negócios rurais, mas essa abordagem não explora de maneira mais profunda as interseções com a sustentabilidade e a educação financeira (França Filho, 2001).

Em contrapartida, a ABEPARS e a EFASF destacam ações que conectam a economia solidária e o planejamento financeiro, o que denota uma maior articulação entre a educação

financeira e práticas cooperativas, essenciais para o fortalecimento da economia solidária (Singer, 2002; Serra e Faria, 2016; Dowbor, 2019).

De acordo com França Filho (2001), as redes solidárias dependem de uma formação que combine habilidades práticas com uma visão crítica e colaborativa das dinâmicas econômicas. Essa perspectiva, no entanto, é pouco explorada na maioria dos PPPs analisados. As EFAs apresentam atividades e conteúdo que, embora relevantes, ainda carecem de uma abordagem mais interdisciplinar que permita aos alunos compreenderem melhor a interdependência entre o letramento financeiro, a sustentabilidade e o bem-estar social. A falta de uma integração mais profunda com disciplinas como a sociologia rural e o empreendedorismo social limita o impacto da educação financeira nessas comunidades (Dowbor, 2019).

Além disso, a análise dos PPPs revela que, embora existam iniciativas pontuais voltadas para o planejamento financeiro de pequenos negócios e o uso de estudos de caso baseados na realidade local, há uma fragmentação dos conteúdos financeiros. A integração do letramento financeiro com a educação ambiental e a gestão cooperativa é ainda superficial, comprometendo a construção de uma visão holística do desenvolvimento econômico e social nas comunidades rurais (Singer, 2002).

Observa-se que nas EFAs analisadas, um esforço em proporcionar um ensino contextualizado e aplicado à realidade local, especialmente no que diz respeito ao ensino da gestão rural. Entretanto, a ausência de uma abordagem mais integrada entre educação financeira, sustentabilidade e empreendedorismo social limita a possibilidade de os estudantes desenvolverem um senso ampliado de pertencimento e reconhecimento dentro de sua própria comunidade e no mercado de trabalho (França Filho 2001).

A falta de uma abordagem interdisciplinar mais robusta no ensino do letramento financeiro pode ser analisada como um déficit de reconhecimento jurídico e social. O reconhecimento jurídico se manifesta na forma como os direitos dos sujeitos do campo são formalizados e garantidos por políticas públicas. No contexto das EFAs, esse reconhecimento poderia ser fortalecido por meio da implementação de itinerários formativos específicos para o letramento financeiro e da criação de políticas educacionais que considerem as especificidades socioeconômicas do campo. No entanto, a análise dos PPPs demonstra que essas iniciativas ainda são pontuais e pouco sistematizadas (DCRB, 2022).

O reconhecimento social também se faz presente na maneira como o ensino do letramento financeiro legitima (ou não) o papel dos estudantes do campo como agentes econômicos ativos. Ao limitar o ensino financeiro ao gerenciamento de pequenos negócios

rurais, sem aprofundar a compreensão sobre sistemas financeiros, acesso a crédito, investimentos e outras dimensões da economia, essas escolas reforçam a ideia de que os jovens do campo devem apenas administrar a escassez e não desenvolver estratégias de crescimento econômico e sustentabilidade para suas comunidades (Singer, 2002).

No que se refere à solidariedade, a análise das EFAs indica que, embora haja esforços para incentivar práticas cooperativas e o fortalecimento da economia solidária, esses conceitos ainda não estão plenamente articulados ao ensino do letramento financeiro. O reconhecimento mútuo entre os estudantes e suas comunidades poderia ser fortalecido se a educação financeira fosse abordada não apenas como uma ferramenta de gestão individual, mas como um mecanismo de desenvolvimento coletivo. Dessa forma a inclusão do letramento financeiro em iniciativas de economia solidária e cooperativismo pode ampliar o impacto do ensino financeiro, transformando-o em uma estratégia para a autonomia econômica das famílias e para a criação de redes de apoio locais (Dowbor, 2019).

A análise documental das EFAs sugere que um tratamento mais integrado do letramento financeiro pode ser um caminho para promover maior justiça social no campo. Não se trata apenas de ensinar habilidades financeiras básicas, mas de proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla das dinâmicas econômicas que afetam suas comunidades. O letramento financeiro, quando vinculado a outras áreas do conhecimento, pode ampliar horizontes e fortalecer o protagonismo dos jovens rurais, permitindo que eles atuem de maneira mais ativa e estratégica na construção de um futuro mais sustentável.

Uma das maneiras de alcançar esse objetivo é através da criação de itinerários formativos interdisciplinares. Quando o ensino financeiro é articulado a disciplinas como sustentabilidade, empreendedorismo social e sociologia rural e finanças solidárias, os estudantes passam a enxergar a economia de forma mais crítica e conectada à realidade do campo. Essa integração não apenas amplia a capacidade de gestão financeira individual, mas também fomenta uma consciência coletiva sobre os impactos sociais e ambientais das decisões econômicas (França Filho, 2001).

Além disso, o fortalecimento das práticas de economia solidária pode ser uma estratégia eficaz para transformar o letramento financeiro em uma ferramenta de emancipação. A conexão entre educação financeira e economia solidária permite que os estudantes desenvolvam modelos de negócios sustentáveis e colaborativos, criando alternativas viáveis para geração de renda sem comprometer os recursos naturais e sociais. Ao invés de apenas

aprenderem a administrar a escassez, os jovens passam a construir soluções econômicas baseadas na cooperação e no fortalecimento das redes locais (Singer, 2002; Dowbor, 2019).

Outro aspecto fundamental é a valorização das tecnologias financeiras no ensino. A introdução de ferramentas digitais e plataformas financeiras no aprendizado pode ampliar o acesso dos estudantes a informações e serviços financeiros modernos, preparando-os para lidar com desafios contemporâneos da economia. O domínio dessas tecnologias não apenas facilita a administração dos próprios recursos, mas também abre novas oportunidades de inserção no mercado e de inovação nos negócios rurais.

Por fim, a implementação de políticas públicas voltadas para o ensino do letramento financeiro no campo é essencial para garantir que os direitos dos estudantes das EFAs sejam reconhecidos e efetivados. Programas específicos podem contribuir para que a educação financeira deixe de ser uma iniciativa isolada e passe a integrar de forma sistemática o currículo dessas escolas. Esse reconhecimento jurídico pode consolidar um modelo educacional que respeite as especificidades do campo e potencialize as oportunidades de desenvolvimento econômico e social para as comunidades rurais (DCRB, 2022).

Dessa forma, ao invés de limitar a educação financeira a um conjunto de técnicas para administração individual dos recursos, as EFAs têm o potencial de transformá-la em um instrumento de fortalecimento coletivo. Quando articulada ao reconhecimento social e à justiça econômica, essa educação pode romper ciclos de desigualdade e consolidar o campo como um território de produção de vida e inovação. Mais do que ensinar a sobreviver com pouco, é preciso capacitar os estudantes para construir novas realidades, nas quais a economia seja uma aliada da sustentabilidade, da cooperação e do desenvolvimento humano. Dessa forma, conclui-se que a adoção de um currículo mais integrado e adaptado às realidades locais pode potencializar o impacto do letramento financeiro promovendo a transformação social.

6. A GUIA DAS CONSIDERAÇÕES

A construção de uma sociedade mais justa e igualitária depende, em grande parte, dos processos educacionais que ocorrem tanto dentro quanto fora dos muros escolares. A educação, enquanto um espaço de socialização e troca de saberes, tem um papel crucial na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender, questionar e transformar a realidade à sua volta. Este estudo analisou a implementação do letramento financeiro entre os alunos da 3ª série do Ensino Médio de Bom Jesus da Lapa e nas Escolas Família Agrícola (EFAs) do Território Velho Chico, à luz das novas diretrizes curriculares, buscando compreender de que forma essa articulação se conecta às especificidades socioeconômicas e culturais da região e pode contribuir para a promoção da justiça social e do desenvolvimento local.

Para isso, foram definidos três objetivos específicos. O primeiro consistiu em revisar criticamente a abordagem da educação financeira no Brasil e no mundo, analisando sua estrutura, diretrizes e impactos, com foco nas limitações do letramento financeiro e nas necessidades da sociedade contemporânea. Os resultados apontaram que, apesar dos avanços normativos e do reconhecimento da importância do tema, a educação financeira ainda é amplamente tecnicista, descolada das realidades sociais e culturais dos estudantes, sendo necessário avançar para práticas mais críticas, inclusivas e emancipadoras.

O segundo objetivo foi analisar a articulação entre as novas diretrizes curriculares e a implementação do letramento financeiro nas escolas públicas e privadas de Bom Jesus da LapaBA, por meio de uma análise in loco das práticas educacionais. Os dados revelaram que, nas escolas públicas, a ausência de formação docente e de recursos pedagógicos dificulta a efetividade da proposta. Já nas escolas privadas, embora haja maior investimento, a educação financeira é muitas vezes instrumentalizada, voltada a resultados e desprovida de uma abordagem crítica.

O terceiro objetivo buscou explorar como a pedagogia das EFAs pode fomentar um letramento financeiro prático e contextualizado. Os resultados demonstraram que, apesar de haver experiências potentes em algumas instituições, como a ABEPARS e a EFASF, com práticas voltadas à economia solidária e ao planejamento coletivo, ainda predomina uma abordagem fragmentada, voltada à gestão de pequenos empreendimentos e com baixa integração interdisciplinar. A escassa utilização de tecnologias financeiras também limita o acesso dos jovens rurais a oportunidades contemporâneas de inserção econômica.

A partir dessa análise, foi possível responder à questão de pesquisa: Como o letramento financeiro impacta os estudantes da 3ª série do Ensino Médio em contextos urbanos e rurais,

considerando as diretrizes curriculares e as desigualdades socioeconômicas da região do Velho Chico? A pesquisa concluiu que o impacto do letramento financeiro é diretamente condicionado à forma como ele é implementado: quando contextualizado e articulado às realidades locais, ele pode promover emancipação, cidadania e desenvolvimento; contudo, quando tratado de forma técnica e desvinculada dos contextos sociais, tende a reproduzir desigualdades históricas. A hipótese central foi confirmada: as EFAs apresentam maior potencial emancipador por integrarem o letramento financeiro a práticas pedagógicas coletivas, solidárias e sustentáveis, enquanto as escolas tradicionais ainda enfrentam sérias limitações estruturais e formativas.

Esta pesquisa contribui significativamente para o campo da educação financeira crítica, especialmente em contextos rurais e de vulnerabilidade socioeconômica. Ao integrar uma análise teórica e empírica sobre a implementação do letramento financeiro no âmbito do Novo Ensino Médio, o estudo oferece subsídios para a formulação de políticas públicas mais sensíveis às realidades territoriais e para o fortalecimento de práticas pedagógicas interdisciplinares. Além disso, destaca o papel estratégico das EFAs como espaços de resistência e inovação, capazes de promover uma educação voltada à justiça social, ao pertencimento comunitário e ao desenvolvimento sustentável. O estudo também propõe caminhos para integrar o letramento financeiro a outras áreas do conhecimento, como sociologia rural, educação ambiental e empreendedorismo social.

Como toda pesquisa, este estudo também apresenta limitações. A principal delas refere-se às respostas obtidas nos questionários abertos aplicados aos estudantes, que, em muitos casos, foram insipientes ou pouco elaboradas. Isso pode ter ocorrido devido à natureza do instrumento utilizado, que não permitiu aprofundar questões que surgiram durante a coleta de dados. Uma entrevista semiestruturada com os estudantes teria possibilitado maior aprofundamento e a coleta de percepções mais ricas e contextualizadas, permitindo uma melhor compreensão das vivências, desafios e aprendizagens relacionadas ao letramento financeiro.

A partir das lacunas identificadas, sugere-se que futuras pesquisas ampliem a amostra de escolas e territórios, permitindo uma análise comparativa mais robusta entre diferentes regiões e contextos educacionais. Além disso, estudos longitudinais que acompanhem os estudantes após sua saída da escola poderiam avaliar os efeitos do letramento financeiro ao longo do tempo, especialmente em sua vida econômica, social e profissional. Também é recomendável explorar com maior profundidade o conceito de multiletramentos, analisando como o

letramento financeiro se articula com outras dimensões da vida dos estudantes, como o uso de tecnologias, a cultura digital, a sustentabilidade e a economia solidária. Investigações futuras podem ainda explorar metodologias pedagógicas inovadoras, como o uso da gamificação, narrativas digitais e projetos de base comunitária como estratégias para promover o engajamento dos jovens com o letramento financeiro.

A formação de uma sociedade mais justa e solidária depende, necessariamente, de uma proposta educacional que considere as realidades, os desafios e as potencialidades dos territórios onde os sujeitos vivem e atuam. Nesse contexto, a busca por um letramento financeiro crítico configura-se não apenas como um desafio relevante, mas como uma oportunidade concreta de fortalecer a cidadania, promover a transformação social e ampliar os processos de reconhecimento dos sujeitos historicamente invisibilizados.

REFERÊNCIAS

ABYLKASSYMOVA, A., MUBARAKOV, A., YERKISHEVA, Z., TURGANBAYEVA, Z.; BAYSALOV, Z. Assessment of Financial Literacy Formation Methods in Mathematics Education: Financial Computation. **Revista internacional de tecnologias emergentes na aprendizagem (iJET)**, v.15, n.16, p. 49–67, 2020 <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i16.14587>

ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p

ADIANDARI, A. M. Financial Literacy Education and its Role in Promoting Family Economic. **Welfare Journal for Educators, Teachers and Trainers**, v.13, n.6, p.678-688, 2022.

AGUIAR, R. F. de; NERES, R. L.; SALES, F. A. L. Educação Financeira na Formação de Professores: uma discussão salutar ocorrida no EBRAPEM. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p. 1-11, 2022.

AGÊNCIA BRASIL. **As famílias estão menos endividadas e mais cautelosas com gastos**. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2025-02/familias-estaomenos-endividadas-e-mais-cautelosas-com-gastos>>. Acesso em: 3 fev. 2025

ALLEN, J.; MAHUMANE, A.; RIDDELL, J.; ROSENBLAT, T.; YANG, D.; YU, H. **Teaching and incentives: substitutes or complements?** v. 91, n. 102317, p. 102317, 2022.

ALVES DE SÁ, Á.; KARWOSKI, AM A importância da Educação Financeira nas Escolas. **Revista Formação**, v. 1, n. 2, pág. 104–120, 2024

ALVES, C.; QUEIRÓS, D.; RENATA, P. Análise dos aspectos econômicos do turismo religioso em Bom Jesus da Lapa-BA. **Revista Com Sertões** , v. 1, pg. 114–145, 2021.

ALVES-MAZZOTTI, A.J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisas**, v. 129, pág. 637–651, 2006.

ALVES, Z. M. M. B., SILVA, M. H. G. F. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta**. Paideia, v.2, p.61-69, 1992.

AMBROSINI, T. F. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 378–391, 2012.

AMOS-HERNÁNDEZ, J.; GARCÍA-SANTILLÁN, A.; MOLCHANOVA, T. **Capacitação financeira e redução da vulnerabilidade econômica**. *Journal of Economic Empowerment*, v. 33, n. 4, p. 121-138, 2020.

ANDRADE, I. F; OLIVEIRA, A.A.R Desafios da educação financeira nas escolas: entre o neoliberalismo e a emancipação **Revista de Educação do Ideau**, v. 4, n. 2, p. 01-19, 2024.

ANDRADE, M. C. **A questão do território no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

ANDREATTA, C.; GOMES ALLEVATO, N.S. Educação do campo e resolução de problemas em uma escola comunitária rural. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino** , v. 4, 2020.

ARANTES, P.F. Em busca do urbano: marxistas e a cidade de São Paulo nos anos de 1970. **Novos estudos CEBRAP**, n. 83, pág. 103–127, 2009.

ARROYO, M.G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES** , v. 72, pág. 157–176, 2007.

ARROYO. M. G.; CALDART. R. S. e MOLINA. M. **Por uma educação do campo**. (Org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ASSEBURG, H. B.; GAIGER, L. I. A economia solidária diante das desigualdades. **Dados**, v. 50, n. 3, p. 499–533, 2007.

ASTIGON, D.; OLSON, D. Literacy and education. **Oxford Review of Education**, Londres: Routledge, v. 16, n. 2, p. 125-138, 1990.

ATLAS BRASIL. **Perfil do Município de Bom Jesus da Lapa**. Disponível em: <<http://atlas.ana.gov.br/>>. Acesso em: 02 de maio de 2023.

ATATSI, E. A. et al. Financial management practices and life satisfaction: Mediating effect of financial satisfaction. **Cogent Education**, v.10, e.2251746, 2023.

BAHIA. **Resolução CEE/BA nº 63/2021. Diretrizes para a Pedagogia da Alternância no estado da Bahia**. Salvador: Secretaria de Educação, 2021.

BAHIA. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado da Bahia (DCRB)**. Salvador: Secretaria de Educação, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTLETT, L.; VAVRUS, F. **Estudo de caso comparado**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 899-920, 2017.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 512p.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BECK, J. J.; GARRIS, R. O. Managing Personal Finance Literacy in the United States: A Case Study. **Educ. Sci.** v.9, n.12, p.1-11, 2019.

BECKER, H. How to find out how to do qualitative research. **International Journal of Communication**, Los Angeles v. 3, p. 545-553, 2009.

BEGNAMI, J. B; BURGHGRAVE, T. **Pedagogia da alternância e sustentabilidade**. UNEFAB, 2013. 22p.

BELLONI, M. L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 287–301, 2003.

BIROCHI, R.; POZZEBON, M. Improving financial inclusion: towards a critical financial education framework. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 56, n. 3, p. 266–287, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/62015>. Acesso em: 25 dez. 2024.

BJÖRKLUND, M.; SANDALH, J. Teaching and Learning Financial Literacy within Social Studies - A Case Study on How to Realise Curricular Aims and Ambitions. **Journal of Curriculum Studies**, v.25, n.3, p.325-338, 2023.

BLUE, L. E. Financial Literacy Education with an Aboriginal Community: Identifying Critical Moments for Enabling Praxis. **Educ. Ciência**, v.9, n.1, 2019.

BLUE, L.; GROOTENBOER, P. A praxis approach to financial literacy education. **Journal of Curriculum Studies**, v.51, n.5, p.755-770, 2019.

BOCCATO-FRANCO, A. A. E NASCIMENTO, E. P. DO. Decrescimento, agroecologia e economia solidária no Brasil: em busca de convergências. **Revista Iberoamericana de Economía Ecológica**, 21, 43-56, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BÖHM, P. et al. The impact of secondary education on the level of financial literacy: The case of Slovakia. **Problemas da Educação no Século XXI**, v.79, n.1, p13-33, 2021

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1992

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982

BRANDÃO, C.R. **Minha Casa o Mundo**. Aparecida-SP: Ideias & Letras. 2008, p. 164.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Diário Oficial da União, Brasília, 1 maio 1943.

BRASIL. Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Complementa e modifica o Código Brasileiro de Telecomunicações. Diário Oficial da União, Brasília, 1 mar. 1967.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2022.
BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação – versão agosto/1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 3 maio 2023.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 11. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Alunas e alunos da EJA. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União, Brasília, 21 jun. 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2010. Seção 1, p. 7. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União**, Brasília, 21 set. 2012. Seção 1, p. 28. Acesso em: 8 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a LDB e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2601/2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Reestrutura a Política Nacional de Ensino Médio, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e revoga dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1º ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/noticias/2024/agosto/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>. Acesso em: 9 abr. 2025.

BRUHN, M. et al. The Impact of High School Financial Education: Evidence from a LargeScale Evaluation in Brazil. **American Economic Journal: Applied Economics**, v.8, n.4, 256–295, 2016

BUFALO, D. C. L. PINTO, R. Â. B. Políticas públicas de educação financeira: do processo histórico às ações práticas em Instituições de Ensino Superior. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online]. v. 28, e023023, 2023.

BRUHN, M. LEÃO, L, de S. LEGOVINI, A. MARCHETTI, R. e ZIA, B. . "O Impacto da Educação Financeira do Ensino Médio: Evidências de uma Avaliação em Larga Escala no Brasil." *Jornal Econômico Americano: Economia Aplicada* 8 (4): 256–95.DOI: 10.1257/app.20150149. 2016.

CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35–64, 2009.

CALDART, R. S **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola/** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAMPOS, C. R.; TEIXEIRA, J.; COUTINHO, C. Q. S. Reflexões sobre a educação financeira e suas interfaces com a educação matemática e a educação crítica. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.17, n.3, pp. 556-577, 2015.

CANNISTRÀ, M.; AGASISTI, T.; AMAGIR, A.; PODER, K.; HOLZ, O.; VARTIAK, L.; DE WITTE, K. A comparative analysis of financial literacy levels and initiatives among students in five European countries. **Research in Comparative & International Education**, v.17, n.2., p.246–280, 2022.

CARR, M. M.; GREENHILL, L. M. Veterinary School Applicants: Financial Literacy and Behaviors. **Journal of Veterinary Medical Education**, v.42, n.2, p.1-8, 2015.

CARDOZO, J. S. **Um olhar sobre a estratégia nacional de educação financeira ENEF e sua potencial contribuição para a disseminação da cultura previdenciária**. 2011. 114 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011. Cap.3. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3288/1/2011_JulianadeSousaCardozo.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos De Pesquisas**, v. 34, n. 121, p. 41–58, 2004.

CARVALHO, R. C. O.; VIEIRA, S.; VIANA, M. S. Visitas Técnicas: Ensino-Aprendizagem no Curso de Turismo. **Anais**. In IX Seminário da ANPTUR, Universidade Anhembí Morumbi - São Paulo. 2012.

CASTELLS.M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**, vol. III. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008

CGAP – CONSULTATIVE GROUP TO ASSIST THE POOR. CGAP annual report 2005. Washington, D.C.: CGAP, 2005. Disponível em: <https://www.cgap.org/sites/default/files/CGAP-Annual-Report-Dec-2005.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

COELHO, A. L.A.L; CAVALCANTE, C. E; CERQUEIRA, E. B.; LEAL, M.G.C.B Finanças solidárias e bancos comunitários de desenvolvimento: mapeamento da produção científica (1998-2020). **Mercado de trabalho**, v.76, out. P. 157-178, 2023.

CODEVASF. **Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba** Disponível em: <<https://www.codevasf.gov.br/>>. Acesso em: 3 abr. 2023

COMPEN, B.; KRISTOF, D.W. DECLERCQ, K.; SCHELFHOUT, W. Improving students' financial literacy by training teachers using an online professional development module. **Education Economics** v.31, n 1, p.77–101, 2023.

COMPEN, B., WITTE, K.D, SCHELFHOUT, W. The impact of teacher engagement in an interactive webinar series on the effectiveness of financial literacy education. **British Journal of Educational Technology**, p.1-15, 2020.

COUTINHO, C. Q. S.; CAMPOS, C. R. **Perspectivas em didática e Educação Estatística e Financeira**: reflexões sobre convergências e divergências entre letramento matemático, matemática, letramento estatístico e letramento financeiro. In: OLIVEIRA, G. P. (Org.). Educação Matemática: epistemologia, didática e tecnologia. São Paulo: Livraria da Física, 2018. p. 143-180.

COUTINHO, CDQ e S., TEIXEIRA, J. Letramento Financeiro: Um Diagnóstico de Saberes Docentes. Revemat: **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v.10, n. 2, 2016.
<https://doi.org/10.5007/1981-1322.2015v10n2p1>

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010. 296 p.

CRUZ, A. **Uma contribuição crítica às políticas públicas de apoio à economia solidária**. 2005. Disponível em: Acesso em: 10 mar.2023.

CURY, C. R. J. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade** Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018.

DAGNINO, R. **Tecnologia Social: contribuições conceituais e metodológicas [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2014, 318 p. ISBN 978-85-7879-327-2

DARE, S.E.; VAN DIJK, W.W.; VAN DIJK, E.; VAN DILLEN, L.F.; GALLUCCI, M.; SIMONSE, O. The effect of financial education on pupils' financial knowledge and skills: Evidence from a Solomon four-group design. **The Journal of Educational Research**, v.113, n.2, p.93–107, 2020.

DAVOLI, M.; RODRÍGUEZ-PLANAS, N. Cultura e educação financeira de adultos: evidências dos Estados Unidos. **Economics of education review**, v.78, n.102013, p. 102013, 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ENEF- **Estratégia Nacional de Educação Financeira**. Disponível em:
<https://www.bcb.gov.br/pre/pef/PORT/enef.asp?frame=1>. Acesso em: 28 jul. 2024.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SEMIÁRIDO – EFASF. **Curso Técnico em Agropecuária: Projeto Pedagógico de Curso. Paratinga – BA: EFASF, 2021**. Documento institucional.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SEMIÁRIDO – EFASF. **Curso Técnico em Agropecuária: Projeto Pedagógico de Curso. Paratinga – BA: EFASF, 2021**.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA REGIONAL – EFAR. Curso Técnico em Agropecuária: Projeto Pedagógico de Curso. Brotas de Macaúbas – BA: EFAR, 2021. Documento institucional.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA REGIONAL – EFAR. **Curso Técnico em Agropecuária: Projeto Pedagógico de Curso. Brotas de Macaúbas:** EFAR, 2021.

ESCOLA TÉCNICA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA BAHIA – ETFAB. **Curso Educação Profissional Técnica de nível Médio em Agropecuária, Integrado ao Ensino Médio: Projeto Pedagógico de Curso. Riacho de Santana – BA:** ETFAB, 2024. Documento institucional.

ESCOLA TÉCNICA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA BAHIA – ETFAB. **Curso Educação Profissional Técnica de nível Médio em Agropecuária, Integrado ao Ensino Médio: Projeto Pedagógico de Curso. Riacho de Santana – BA:** ETFAB, 2024.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação.** Fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010

FERREIRA JÚNIOR, R. R. et al. Desconcentração da política de inclusão financeira produtiva: uma estratégia de desenvolvimento para regiões periféricas. **Revista econômica do Nordeste**, v. 49, n. 2, p. 9–25, 2018.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, Sônia M. S. A. (ORGS.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

FLICK, U. **Pesquisa qualitativa e quantitativa.** In: FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 3. p. 39-49.

FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo - **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Seminário Nacional – BSB, 2012. 28p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **Poder e saber.** In: MOTTA, M. B. (Org.). Ditos e escritos IV. Michel Foucault: estratégias do poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 223-240.

FRANÇA FILHO, G. C. Teoria e prática em economia solidária: problemática, desafios e vocação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 1, n. 7, p.155-174, jan-jun 2007.

FRANÇA FILHO, G. C. A problemática da economia solidária: uma perspectiva internacional. **Sociedade e Estado**, v. 16, n. 1–2, p. 245–275, 2001.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 23^a edição.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FRISANCHO, V. The impact of financial education for youth, **Economics of Education Review**, v.78, p. 101918, 2020

FROZZA, M.; DALLA PORTA, L.; ALVES, M. A. Mapeamento bibliográfico dos estudos sobre letramento financeiro no Brasil e no mundo. **Ensino & Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 888–904, 2024.

FURTADO, C. **O Mito do Desenvolvimento Econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.85p.

FÜRSTENAU, L. B.; HOMMEL, M. Developing financial competence about mortgage loans by informal learning using banks' online calculators. **Empirical Res Voc Ed Train**, v.11, n.10, p.1-33, 2019.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 1996.

GALVÃO, K. D.; DE LIMA, M. P. Nível de letramento financeiro e características socioeconômicas: uma análise dos estudantes de ensino médio de um município do agreste pernambucano. **Brazilian Journal of Education**, v.16, n.4, p.838-861, 2023

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática de literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.57-73, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**; tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais, 2007

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997

GITMAN, L. J. **Princípios de administração financeira**. 10. ed. São Paulo: Pearson, 2008

GODOY, A. S. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63.

GOHN, M. DA G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**, v. 14, n. 50, p. 27–38, 2006.

GRANEREAU, A. O Livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia Alternância. Fortaleza, Edições UFC, 2020.

GRIMES, P. W.; LOPUS, J.S.; AMIDJONO, D. S. Financial life-skills training and labor market outcomes in Indonesia. **International Review of Economics Education**, vol. 41, 100255, 2022.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e outras coisas**, v. 1, n.2, 2007.

HAINZER, K.; GARD, C.; O'MULLAN, C.; BROWN, P. H. **A design approach for financial literacy curriculum targeting smallholders in Papua New Guinea**. *International Journal of Education Lifelong*, v. 42, n.3, 231–24, 2023

HAPP, R.; HAHN, J.; JANG, K.; RÜTER, I. Financial knowledge of university students in Korea and Germany. **Research in Comparative & International Education**, v.17, n.2, 301– 327, 2022.

HENCHOZ, C. Sociological perspective on financial literacy. A critical examination of three assumptions underlying financial literacy programmes. In APREA, C.; WUTTKE E.; BREUER, K; KENG KOH, N.; DAVIES, P.; GREIMEL-FUHRMANN, LOPUS J.S. (dir.), **International Handbook on Financial Literacy**, Berlin, p. 97-113, 2016.

HOPKINS, L.; O'DONOVAN, C. Using complex learning tasks to build procedural fluency and financial literacy for young people with intellectual disability. **Mathematics education research journal**, v. 33, n. 1, p. 163–181, 2021.

HURTADO, Y. A. M.; RUIZ, Y. D. A.; MALDONADO, Y. Y. B. Finanzas para el futuro: la relevancia de la educación financiera en estudiantes de educación media. **Praxis**, v.19, n.3, p.347-364, 2023.

HUSSERL, E. **Investigações lógicas** Segundo volume, parte I: investigação para a fenomenologia e a teoria do conhecimento. Tradução de Pedro M. S. Alves, Carlos Aurélio Morujão. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Índice de Desenvolvimento Humano**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022

ITERBEKE, C.; JASPER, C.; KOOIJMAN, J.; VAN DER VEEN, G. Studying the effects of ability matching and differentiated instruction in financial literacy education through randomized control trials. **Economics of education review**, v. 78, n. 101949, 2020.

- JOHNSTON-RODRIGUEZ, S.; HENNING, M. B. Pre-service teachers' perception of financial literacy curriculum: national standards, universal design, and cultural responsiveness. **Education sciences**, v. 9, n. 1, p. 34, 2019.
- JUNQUEIRA, R. G. P.; ABRAMOVAY, R. A sustentabilidade das microfinanças solidárias. **R.Adm.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 19-33, jan./fev./mar. 2005.
- KAISER, T; MENKHOFF, L. Financial Education in Schools: A Meta-Analysis of Experimental Studies, **Economics of Education Review**, v.78, p.1-39 2020
- KALMI, P.; RAHKO, J. The Effects of Game-Based Financial Education: New Survey Evidence from Lower-Secondary School Students in Finland. **Journal of Economic Education**, v.53, n. 2, 109–125, 2022.
- KANT, I. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999.
- KISTEMANN, MA; COUTINHO, CQ; FIGUEIREDO, AF Cenários e desafios da Educação Financeira com a Base Curricular Comum Nacional (BNCC): Professor, Livro didático e Formação. **Em Teia - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 1, 2020
- KNOB, D.; HILLESHEIM, L. P. A alternância como pedagogia de formação para os sujeitos do campo. **Vivências**, v. 3, n. 5, p. 12-18, 2007.
- KRAITZEK, A.; FÖRSTER, M.; WALSTAD, W. B. Comparison of Financial Education and Knowledge in the United States and Germany: Curriculum and Assessment. **Research in Comparative and International Education**, v.17, n.2, p.153-173, 2022.
- KRIPKA, R.M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD*, Bogotá, n. 14, p. 1-19, jul./dez. 2015.
- KUZMA I., CHAIKOVSKA H., LEVCHYK I., YANKOVYCH O. Formation of Financial Literacy in Primary School Students, **Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science**, vol. 15, no. 3, pp. 142-155.2022.
<http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2022.150302>
- LACOSTE, Y. **A Geografia - Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 3ª Edição. Campinas: Papirus, 1993
- LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003
- LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004. 324p.

LELIS, M. G. **Educação financeira e empreendedorismo**. Centro de Produções Técnicas, 2006.

LEEUW, E., HOX, J., DILLMAN, D. **International handbook of survey methodology**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2008

LEITE, B. R.; SILVA, R. A. P. Escola Família Agrícola: Um exemplo de sucesso. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 3, n. 1, p. 26–37, 2021.

LEITE, M. P. A economia solidária e o trabalho associativo: teorias e realidades. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 24, n. 69, p. 31–51, 2009.

LEUMANN, S., HEUMANN, M., SYED, M. APREA, C. Towards a Comprehensive Financial Literacy Framework: Voices from Stakeholders in European Vocational Education and Training. In WUTTKE, E; SEIFRIED, J; SCHUMANN, S. (Eds.). **Economic competence and financial literacy of young adults**. Status and challenges (pp. 19-39), 2016

LEWINS, A; SILVER, C. **Using Software in Qualitative Research. A step-by-Step Guide**. London: Sage Publications, Inc, 2007.

LIMA, A. D. S. A Educação Financeira no Antropoceno. **Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.

LINCOLN, Y; GUBA, E. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills, CA: Sage, 1985
LIPOVETSKY, G.. **A Felicidade Paradoxal: Ensaio dobre a sociedade de hiperconsumo**. Lisboa: Edições 70, 2010

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez , 201

LOPUS, J. S.; AMIDJONO, D. S.; GRIMES, P. W. Improving financial literacy of the poor and vulnerable in Indonesia: an empirical analysis. **International Review of Economics Education**, v.32, 100168, 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**, 22^a ed., São Paulo, Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSARDI, A. M.; MITCHELL, P. C.; OLIVIA S. Assessing the Impact of Financial Education Programs: A Quantitative Model. **Wharton Pension Research Council Working Paper**, 2018. Disponível em
SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3540498> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3540498>

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, v. 52, n. 1, p. 5-44, 2014

LUSARDI, A. WALLACE, D. Financial Literacy and quantitative reasoning in the high school and college classroom. **Numeracy**, v.6, n.2, 2013.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. **Financial Literacy and Retirement Planning in the United States**. Journal of Pension Economics and Finance, v. 10, n. 4, p. 509-525, 2011.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S.; CURTO, V. **Financial Literacy Among the Young**. Journal of Consumer Affairs, v. 44, n. 2, p. 358–380, 2010.

LUSARDI, A., MITCHELL, O **Financial Literacy and Retirement Preparedness: Evidence and Implications for Financial Education Programs**. Michigan Retirement Research Center.2006, 28p.

MAMADALIEV, A. M.; KARPUKHIN, D. V.; SVECHNIKOVA, N. V.; MÉDICO, A. The system of public education in Tiflis Governorate in the period 1802-1917. Part 1. **European Journal of Contemporary Education**, v.9, n.1, 2020

MANDELL, L., KLEIN, L. S. The impact of financial literacy education on subsequent financial behavior. Journal of Financial Counseling and Planning, v.20, n.1, 15-24. 2009

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; RABELO, M. L. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP**, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200009>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MARSIGLIA, R. M. G. **Orientações Básicas para a Pesquisa**. In: _____ et al. (Orgs.). Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2006. p. 383-98

MAZZI, L.C.; HARTMANN, A.L.B; PESSOA, C.A. S. Educação Financeira e Justiça Social: reflexões no âmbito da Educação Matemática. **Bolema Boletim de Educação Matemática**, v. 38, 2024.

MAZZI, L. C.; BARONI, A. K. C. Diálogos possíveis entre Educação Financeira e Educação Matemática Crítica. In: BARONI, A. K. C.; HARTMANN, A. L. B.; CARVALHO, C. C. S. (org.). **Uma abordagem crítica da Educação Financeira na formação do professor de Matemática**. São Paulo: Appris, 2021. p. 37-53

MENDONÇA, A. W. **Metodologia para estudo de caso: livro didático**. Organizadora Ana Waley Mendonça; design instrucional Marina Cabeda Egger Moellwald, revisor Diane dal Mago. Palhoça: UnisulVirtual, 2014.

MÉNDEZ PRADO, S.M.; CHILUIZA, K.; EVERAERT, P.; VALCKE, M. Design and Evaluation among Young Adults of a Financial Literacy Scale Focused on Key Financial Decisions. **Educ. Sci.**, v.12, p.1-18, 2022.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. DE F. A. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (orgs). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. PG: Foca Foto-Proex/UEPG, 2015. 15 – 33.

MORAES, A. C. R. **Geografia: Pequena História Crítica**. São Paulo: HUCITEC, 1981.

MUNIZ, I. J.; JURKIEWICZ, S. Representações temporais e o valor do dinheiro no tempo: conexões entre a Educação Financeira e o Ensino de Matemática. **Revista Boletim online de Educação Matemática**. Santa Catarina, v. 4, n. 7, p. 116-138, 2016.

MUNIZ, I; JURKIEWICZ, S. **Educação Econômico-Financeira: uma nova perspectiva para o Ensino Médio**. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, Montevideo, 2013.

NASCIMENTO, A.L.C. Escolas-Família Agrícola e Agroextrativista do Amapá: Práticas e significados. **Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Sustentável**; Universidade Federal do Pará/Belém, 2005, 201p.

NOSELLA, P. **As origens da Pedagogia da Alternância**. Brasília: UNEFAB, 2012

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OBERAUCH, T.; SEEGER, A. The impact of mandatory economic education on adolescents' attitudes. **Economia da Educação**, v. 30, n. 2, p. 112-129, 2022.

OCDE. **Recommendation on Principles and Good Practices For Financial Education and**

Awareness. Recommendation of The Council. July, 2005. Disponível em < <http://www.oecd.org>> Acesso em outubro de 2024

OCDE. PISA 2021: **Financial Literacy Analytical and Assessment Framework**. Paris. OECD Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/>

OCDE. PISA 2015: **Results (volume iv): Students' Financial Literacy**. Paris. OECD. Publishing, 2017

OCDE - **International Survey of Adults Financial Literacy Competencies**. Paris. OECD Publishing, 2016. Disponível em: <http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECDINFE-International-Survey-of-Adult-Financial-Literacy-Competencies.pdf>. Acesso em: 21 de ago. de 2024

OCDE **.Financial Education Project**. Assessoria de Comunicação Social, 2009. Disponível em: <http://www.ocde.org/>. Acesso em: 15 de ago. de 2023.

OCDE. **Improving Financial Literacy. Analysis of Issues and Policies.** Paris. 2005.

OLIVEIRA, E. R. A. et al. Gênero e qualidade de vida percebida: estudo com professores da área de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 741-747, 2012.

OLIVEIRA, A. U. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária.** São Paulo: FFLCH, 2007, 184p.

OZKALE, O.; APREA, A. Designing mathematical tasks to enhance financial literacy among children from Grades 1 to 8. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**, v.54, n.3, p.433-450, 2022.

PERRY, JM et al. Determinantes da ansiedade financeira dos estudantes do Reino Unido em meio à COVID-19: Educação financeira e atitudes em relação à dívida. **Higher education quarterly**, v.78, n.3, p. 625–639, 2024.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática.**2. ed. Editora Papiros. Campinas, 1997

PEREIRA, J. A.; LOCKS, G.A.; SAVIAN, M. (org.). **Educação, economia solidária e desenvolvimento territorial.** Curitiba: Appris, 2020. 279 p. (Ciências Sociais).

PISA 2021. **Matriz de referência de análise e de avaliação de letramento financeiro / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 68 p.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, v. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder.** São Paulo, Ática, 1993

RAMOS-HERNÁNDEZ, J.; GARCÍA-SANTILLÁN, A.; MOLCHANOVA, T. Financial Literacy Level on College Students: A Comparative Descriptive Analysis between Mexico and Colombia. **European Journal of Contemporary Education**, v.9, n. 1, p. 126-146, 2020.

RANTA, M.; KRUSKOPF, M.; KORTESALMI, M.; KALMI, P.; LONKA, K. Entrepreneurship as a neglected pitfall in future Finnish teachers' readiness to teach 21st century competencies and financial literacy: expectancies, values, and capability. **Educ. Sci.** v.12, p.1-21, 2022

RELATÓRIO ANUAL 2015 - Material - Fundação Lemann. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/materiais/relatorio-anual-2015>>. Acesso em: 3 abr. 2023.

RETONDAR, A. B. A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como "contexto social" de produção de subjetividades. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 137-160, jan./abr 2008.

RIBEIRO, C. S.; OLIVEIRA, G. G. DE. Poder político e propriedade da terra no território do Velho Chico, Bahia. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 17, p. 179–207, 2015.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 27–45, 2008.

RIGO, A. S; CANÇADO, A. C. Gestão Social e Construção de Espaços Públicos: Reflexões a Partir da Rede Brasileira de Bancos Comunitários do Brasil. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 7, n. 1, p. 38-44, 2015.

RIZKIWAT, B. Y et al. Financial Literacy Education Models for 7–12 Years Old Based on the Local Wisdom of Sasak Tribe Lombok Indonesia. **Pegem Journal of Education and Instruction**, v.12, n 2, p. 58-70, 2022.

ROSSOUW, J.; GREEFF, W. Improving the financial literacy of Grade 8 and/or 9 economic and management sciences teachers in the Western Cape. **South African Journal of Education**, v.40, n.2, p.1-13, 2020.

SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. 2 ed. Los Angeles: Sage Publications, Inc, 2013.

SANTOS, A. R.; SANTOS, I. T. R. A BNCC e a formação de professores do campo no território de Identidade Velho Chico na Bahia. *Práxis Educacional*, v. 20, n. 51, p. e14650, 2024.

SANTOS, J. R. A. dos. **Turismo, romaria e inclusão social no Sul da Bahia. Dissertação** (Mestrado em Cultura e Turismo). 2010. Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Ilhéus, Bahia, 2010

SANTOS, M. **Pobreza urbana/ Milton Santos**, com uma bibliografia internacional organizada com a colaboração de Maria Alice Ferraz Abdala.- 3.ed. -São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, 136 p

SARAIVA, K. S. Os sujeitos endividados e a Educação Financeira. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 157-173, 2017.

SARI, E.; GULTEK, M.; TURAN, M. Developing a Financial Literacy Storybook for Early Childhood in an Augmented Reality Context. **Contemporary educational technology**, v. 14, n. 2, p. ep363, 2022.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, v.1 n.1 2009

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.

SAUER, S.; LEITE, S. P. Expansão agrícola, preços e apropriação de terra por estrangeiros no Brasil. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 50, n. 3, p. 503–524, 2012.

SCHORS, A.; SIMONSE, O. Financial literacy in the Netherlands. **International Handbook of Financial Literacy**, p 305–320, 2016.

SEL, B. Action research on interdisciplinary teaching of financial literacy in elementary schools. **Turkish Journal of Education**, v.11, n.4, p. 222-241, 2022.

SERPA, A. E qual o lugar da Geografia Regional no contexto atual da Geografia? **Cadernos de Geociências**, v. 6, p.1-15, 2001

SERRA, N.; FARIA, H. (Org.). **Economia solidária da cultura e cidadania cultural: desafios e horizontes**. São Bernardo do Campo, SP: EdUFABC, 2016, 30p.

SILVA, L. N. N. et al. Gestão Pública de Resíduos Sólidos na área da Educação. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 16, p. e411111638491, 2022

SILVA, S. P. **Dinâmicas da economia solidária no Brasil: organizações econômicas, representações sociais e políticas públicas** / organizador: Sandro Pereira Silva. – Brasília: IPEA, 2020. 409 p.

SILVA, D. J. O estudo do meio como uma possibilidade metodológica no ensino de geografia: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v.8, n.16, p372–390, 2019.

SILVA, C. Gênero caderno da realidade nas práticas educativas da pedagogia da alternância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 3, p. 1051–1083, 2019.

SILVA, M. A. B. DA. Lei de Terras de 1850: lições sobre os efeitos e os resultados de não se condenar “uma quinta parte da atual população agrícola”. **Revista brasileira de História**, v. 35, n. 70, p. 87–107, 2015.

SILVA, A. M.; POWELL, A. B. Um programa de educação financeira para a matemática escolar da educação básica. **Anais do XI ENEM – XI Encontro Nacional de Educação Matemática**, Curitiba, 2013.

SILVA, J. L. A.; SILVA, S. I. R. A economia solidária como base do desenvolvimento local. **e-cadernos CES**, n. 02, 2008.

SINGER, P. **Introdução à Economia Solidária**. 1ª ed. – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.128p.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5–17, 2004.

SOUSA, R. DE A.; LOBÃO, M. S. P.; FREITAS, R. G. DE A. Educação financeira no ensino médio integrado: construindo um currículo transversal com base em temas geradores. **Educação em Revista** | Belo Horizonte, v.38, e35746, 2022

SOUSA, A. P. F. MELLO; R.M.V; RODRIGUES, J. A. Práticas pedagógicas em alternância. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 2, p. 97-117, jul./dez. 2014

SOUZA, M. A. DE. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1089–1111, 2008.

SPEER, S.; SEEBER, G. Financial Understanding: A Phenomenographic Access to Students' Concepts of Credits. **Journal for Social Science Education** v.12, n.2, p42–52, 2013

STEIL, C. A. Romeiros e turistas no Santuário de Bom Jesus da Lapa. **Horizontes Antropológicos**, ano 9, n. 20, Porto Alegre, 2003

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA.: Sage, 1995

TEIXEIRA, J. Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre educação financeira e matemática financeira. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. D.E. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 227–242, 2008.

TEJADA-PEÑA, E; MOLCHANOVA, VS; GARCÍA-SANTILLÁN, A Financial Literacy on College Students in the Context of Tuxtepec, Oax. **European Journal of Contemporary Education**, v.12, n.1, p.1-9, 2023.

VÁZQUEZ-ALONZO, D. E.; GARCÍA-SANTILLÁN, A.; MOLCHANOVA, V. S.; Saving Habits of High-School Students Associated with Their Future Retirement As Financial Literacy Topics. **European Journal of Contemporary Education**, v.11, n.3, 2022.

VERDÉRIO, A. et al. Formação de educadores na interface educação superior - educação do campo: análise a partir da experiência na Uniãoeste. **Educação em Revista**, v. 37, p. e229524, 2021.

VILLA, L. Educação financeira no ensino médio: uma análise a partir da aprendizagem significativa de David Ausubel. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2017, 104p.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WUTTKE, E., SIEGFRIED, C., APREA, C. Measuring financial literacy with a Situational Judgement Test: do some groups really perform worse or is it the measuring instrument?. **Empirical Res Voc Ed Train**, v.12, n.18, p.1-21, 2020.

YIN, R. K. **Estudos de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZHU, H. W.; SHEN, Y. Z. Integrating Financial Literacy into Introductory Programming. **Transactions on Education**, v.64, n.1, p. 32-39, 2021.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERRITÓRIO, AMBIENTE E SOCIEDADE

**QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS (AS) DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO
REGULAR DE BOM JESUS DA LAPA-BA**

Escola _____

Federal Estadual Particular

Caro(a) Estudante,

Estamos conduzindo uma pesquisa para compreender como a educação financeira pode influenciar sua visão de mundo e, conseqüentemente, a qualidade do Ensino Médio Regular na Bahia, especialmente através do letramento financeiro. Esta pesquisa, intitulada " Letramento Financeiro em Contextos Rurais e Urbanos: Um Estudo com Jovens da 3ª série do Ensino Médio", faz parte do Programa de Pós-Graduação em Território Ambiente e Sociedade (PPGTAS) da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), no processo de doutoramento da pesquisadora

Deyse Queirós Santos.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente como dados para esta pesquisa em ciências sociais aplicadas. O objetivo é contribuir para o aprimoramento de políticas públicas, analisando como o reconhecimento social e a educação financeira impactam o desenvolvimento socioeconômico dos alunos do Ensino Médio Regular em Bom Jesus da Lapa-BA. Suas respostas serão fundamentais para propor alternativas que promovam mudanças no ambiente educacional, reconhecendo o papel crucial do letramento financeiro.

Agradecemos sua participação neste questionário, que visa entender sua percepção sobre educação financeira, letramento financeiro e seu impacto no reconhecimento social. Suas respostas são essenciais para desenvolver estratégias educacionais mais eficazes. Prometemos analisar todas as informações de forma ética e responsável, buscando contribuir para resolver desafios educacionais.

Se tiverem alguma dúvida, por favor, entrem em contato pelo e-mail ou telefone fornecidos. [**deysequeiros.santos@ucsal.edu.br**](mailto:deysequeiros.santos@ucsal.edu.br) Telefone: 77 9174- 9923

Bloco de Perguntas

1. Qual é a sua idade? __
2. Com qual gênero social você se identifica?

() Mulher cisgênero

() Homem cisgênero

() Mulher transgênero

() Homem transgênero

() Não binário

() Outro (especifique) _____

3. Você é se considera?

- Preta (o)
- Branca (o)
- Parda (o)
- Indígena (o)

Outro (especifique) _____

4. Em que área da cidade você reside?

- Urbana
- Rural

5. Você já teve contato com conteúdos relacionados à educação financeira e letramento financeiro anteriormente a este questionário? (Por exemplo, em aulas, workshops, palestras, internet, etc.)

6. Em sua opinião, qual é a importância da educação financeira para a sua vida pessoal? Como você acha que ela pode influenciar suas decisões financeiras no futuro?

7. Como você definiria o conceito de letramento financeiro? Já ouviu falar deste termo?

7. Na sua escola, há algum programa ou iniciativa que aborde temas relacionados à educação financeira? Se sim, você participa ou já participou dessas atividades? Como você avalia a utilidade delas?

Agradecemos sua colaboração e participação neste questionário. Atenciosamente,

Deyse Queirós Santos



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERRITÓRIO, AMBIENTE E SOCIEDADE

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS DIRETORES(AS) DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO.

Escola _____
Cidade _____

() Privada () Estadual () Estadual com EJA () Federal () Federal com EJA

Esta pesquisa, intitulada " Letramento Financeiro em Contextos Rurais e Urbanos: Um Estudo com Jovens da 3ª série do Ensino Médio", faz parte do Programa de Pós-Graduação em Território

Ambiente e Sociedade (PPGTAS) da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), no processo de doutoramento da pesquisadora Deyse Queirós Santos. As informações que você fornecer nesta entrevista serão utilizadas exclusivamente como dados para esta pesquisa em ciências sociais aplicadas. O objetivo é contribuir para o aprimoramento de políticas públicas, analisando como o reconhecimento social e a educação financeira impactam o desenvolvimento socioeconômico dos alunos do Ensino Médio Regular em Bom Jesus da Lapa-BA. Suas respostas serão fundamentais para propor alternativas que promovam mudanças no ambiente educacional, reconhecendo o papel crucial do letramento financeiro.

Agradecemos a atenção e comprometo-me a analisar as informações, aqui apresentadas, de forma ética e responsável, buscando através delas, auxiliar, mesmo que de forma simples, o estudo das questões educacionais focalizadas, apontando as soluções necessárias. Qualquer dúvida fazer contato pelo e-mail indicado ou pelo telefone:

deysequeiros.santos@ucsal.edu.br

Telefone: 77 9174-9923

I - BLOCO DADOS PESSOAIS

1 - Faixa Etária: () De 18 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () Acima de 50 anos

1.1- Com qual gênero social você se identifica?

() Mulher cisgênero () Homem cisgênero () Mulher transgênero () Homem transgênero
() Não binário () Outro (especifique)

1.2- -Tempo de Trabalho: () menos 05 anos () 05 a 15 anos () 16 a 25 anos ()
Acima de 25 anos

1.3- – Formação: () 2º grau [curso normal] () superior incompleto () superior
completo () Especialização () Mestrado () Doutorado

1.4- –Forma como foi escolhido(a) como diretor(a): __

1.5- – Turnos de funcionamento da Escola: () Manhã () Tarde () Noite ()
Todos

BLOCO DE PERGUNTAS SOBRE O ITINERÁRIO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

NO ENSINO MÉDIO

1) Considerando as mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415, que promoveu a reforma do ensino médio em 2017 com a implementação do currículo flexível e itinerários formativos, estou interessado em compreender como a Educação Financeira está sendo incorporada no Novo Ensino Médio na sua escola. Poderia fornecer informações sobre o plano de implementação do itinerário de educação financeira, se existir? Em caso afirmativo, como o currículo flexível é estruturado para abranger os aspectos específicos da Educação Financeira e quais são as estratégias adotadas para assegurar uma transmissão efetiva de conhecimento e habilidades financeiras dos estudantes?

2) Poderia fornecer uma descrição mais detalhada dos objetivos específicos do programa de educação financeira implementado no currículo do ensino médio em sua instituição de ensino? Além disso, gostaria de saber se há alguma abordagem específica relacionada ao conceito de Letramento Financeiro, e, caso positivo, como isso é integrado às atividades de aprendizagem?

3) A sua instituição de ensino utiliza as diretrizes da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF)? Você conhece a ENEF?

4) Como integrar efetivamente o itinerário de educação financeira e letramento financeiro em seus currículos, considerando as diretrizes da Estratégia Nacional de

Educação Financeira (ENEF), as recomendações da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) e a importância das políticas públicas para promover a conscientização financeira entre os estudantes?

5) Para uma compreensão mais abrangente, poderia listar as disciplinas específicas que compõem ou transversalizam o itinerário de educação financeira no currículo do ensino médio em sua escola? Como essas disciplinas são integradas para promover uma abordagem holística no desenvolvimento do conhecimento financeiro dos estudantes?

6) Poderia fornecer uma descrição detalhada dos principais tópicos que são abordados no itinerário de educação financeira implementado no ensino médio? Estou interessado em compreender a amplitude e profundidade dos conceitos financeiros explorados, bem como os objetivos educacionais subjacentes a cada um desses tópicos?

7) Poderia explicar como está previsto o envolvimento dos professores no ensino do itinerário de educação financeira no ensino médio? Quais estratégias ou capacitação são oferecidas aos educadores para assegurar uma implementação eficaz e engajadora desse currículo específico? Além disso, como são promovidas a colaboração e a participação ativa dos professores no desenvolvimento contínuo do programa de educação financeira?

8) Poderia compartilhar as estratégias específicas que são adotadas para envolver e motivar os alunos no processo de aprendizado de educação financeira no ensino médio? Como a escola busca tornar esse conteúdo relevante e interessante para os estudantes, promovendo uma participação ativa e um entendimento profundo dos conceitos financeiros abordados?

9) Poderia fornecer informações sobre os recursos materiais e tecnológicos que são empregados no itinerário de educação financeira no ensino médio? Estou interessado em compreender como a escola integra ferramentas e tecnologias para enriquecer o aprendizado dos alunos nessa área, bem como os materiais didáticos específicos que são utilizados para apoiar a instrução em educação financeira?

10) Poderia compartilhar informações sobre o sistema de avaliação ou monitoramento adotado para acompanhar o progresso dos alunos no itinerário de educação financeira ou letramento financeiro no ensino médio? Como a escola verifica o entendimento dos alunos em relação aos conceitos financeiros abordados e qual é a abordagem para garantir uma avaliação abrangente e eficaz no desenvolvimento de habilidades financeiras ao longo do tempo?"

11) Poderia me fornecer detalhes sobre o processo de formação dos professores para a implementação do itinerário de educação financeira no ensino médio? Gostaria de entender quais são os métodos, programas, cursos, palestras oferecidas aos educadores para capacitá-los no ensino eficaz de conceitos e produtos financeiros. Além disso, como

a escola planeja sustentar o desenvolvimento profissional e contínuo dos professores nessa área ao longo do tempo?

12) Poderia destacar quais são os benefícios previstos para os estudantes com a implementação do itinerário de educação financeira no ensino médio? Estou interessada em compreender não apenas os objetivos educacionais, mas também os impactos positivos esperados para o desenvolvimento acadêmico, habilidades práticas e a preparação geral dos estudantes para questões financeiras ao longo de suas vidas?