



# EBRAPEM027

Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática



## “EU NÃO PLANEJO MEU FUTURO, NÃO TENHO MAIS SONHOS”: REFLETINDO SOBRE FOREGROUNDS DE ESTUDANTES DA EJA<sup>1</sup>

Arlam Dielcio Pontes da Silva<sup>2</sup>

GD nº 15 – Educação Financeira

**Resumo:** Este texto apresenta recorte do estudo de doutorado que objetiva analisar os *backgrounds* e *foregrounds* de estudantes da Educação de Jovens e Adultos relacionados à Educação Financeira Escolar, com base na teoria da Educação Matemática Crítica. Buscamos alcançar esse objetivo com um grupo de estudantes do módulo II da Educação de Jovens e Adultos mobilizados por reflexões de Educação Financeira Escolar. Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevistas semiestruturada e estruturada, cujos roteiros estiveram voltados para reflexões sobre experiências e perspectivas pessoais dos participantes, bem como sobre situações fictícias. Identificamos, de um modo geral, que os participantes costumam lidar com o dinheiro baseados nas experiências oriundas de seus pais e avós. Foi possível também verificar elementos sociopolíticos nas suas reflexões. Outro aspecto relevante encontrado foi a dificuldade desses estudantes em realizarem planejamento a longo prazo para seu futuro e suas finanças. De maneira preliminar, podemos considerar que existem indícios da necessidade de se pesquisar mais sobre a Educação Financeira para os estudantes da modalidade para melhor inserir o tema na sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Matemática Crítica. Educação Financeira Escolar. Educação de Jovens e Adultos. Backgrounds. Foregrounds.

### INTRODUÇÃO

Ao ouvir um estudante dizer que não planeja seu futuro, pois não tem mais sonhos, precisamos reconhecer que a sociedade e a escola falharam com esse sujeito. Essa falha se soma a tantas outras, em particular, quando se trata de estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois eles só estão ocupando esse espaço nesse momento da vida, porque esse mesmo espaço lhes foi negado anteriormente.

Independente dos motivos que fizeram esses sujeitos evadirem ou não terem frequentado a escola na infância/adolescência, o que precisa ser discutido é a qualidade da educação que eles recebem quando retornam para as salas de aula. Relacionado a essas questões, a partir de uma visão crítica da sociedade, levando em consideração aspectos sociais, políticos, econômicos e até

<sup>1</sup> Este texto é um recorte de estudo de doutorado financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica; Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica; [arllan\\_dielcio@hotmail.com](mailto:arllan_dielcio@hotmail.com); orientadora: Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho; coorientadora: Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa.

aculturais, a Educação Financeira Escolar (EFE) é um dos temas que precisa ser amplamente debatido, investigado e pensado para estar presente na rotina de aprendizagem desses sujeitos.

A EFE que chega às escolas precisa ter como principal preocupação, a formação crítica e reflexiva das pessoas. Ainda que os jovens, adultos e idosos já lidem diariamente com situações relacionadas ao dinheiro, esse tema precisa ser trabalhado de forma que desperte neles o espírito crítico, para que desenvolvam autonomia intelectual para lidar com as finanças, ou seja, que eles tomem suas decisões baseadas em reflexões.

Neste texto, temos como objetivo analisar os *backgrounds* e *foregrounds* de estudantes da Educação de Jovens e Adultos relacionados à Educação Financeira Escolar, com base na teoria da Educação Matemática Crítica. Para tanto, aplicamos, individualmente, questionário e entrevistas com os sujeitos participantes.

Ao longo deste texto propomos uma discussão teórica baseada na Educação Matemática Crítica, nas suas particularidades de *backgrounds* e *foregrounds*. Além disso, apresentamos a ideia de Educação Financeira Escolar que defendemos para a modalidade investigada, bem como o processo metodológico de coleta dos dados e uma discussão dos resultados encontrados.

## EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

Como um dos principais teóricos que discute a Educação Matemática Crítica (EMC), Ole Skovsmose propõe a teoria como uma possibilidade para que a matemática, em seu processo de ensino e aprendizagem, seja desenvolvida proporcionando aos estudantes a construção ativa e consistente de conhecimentos. Dessa forma, o estudante participa do processo, diferentemente do ensino convencional que é conduzido pelo docente.

A EMC é desenvolvida pelo teórico como um ato político. Nessa perspectiva, busca possibilitar que a comunidade escolar reflita sobre o cotidiano utilizando-se da matemática, não apenas como uma contextualização, mas também explorando as diferentes realidades, que ultrapassam o contexto do estudante. Nesse sentido, para Skovsmose (2014) ensinar matemática exige do docente uma responsabilidade social.

Skovsmose (2009) discute em sua obra algumas noções e inquietações da EMC, para buscar responder aos anseios de uma aprendizagem que transforme a vida das pessoas. O principal objetivo da EMC, segundo Skovsmose (2014), é criar oportunidades de aprendizagens e condições da matemática ser explorada de diversas maneiras na escola, considerando sua responsabilidade



social, “inclusive uma possível concepção de educação matemática para a cidadania” (p. 12). Considerando o nosso objetivo neste texto, discutimos apenas as ideias de *backgrounds* e *foregrounds*

### ***Backgrounds e Foregrounds***

Para refletirmos sobre a ideia de *foreground* proposta por Skovsmose (2018), é preciso que compreendamos, *a priori*, a ideia de *background*. Nesse sentido, o autor apresenta os *backgrounds* como sendo relacionados às experiências do passado do sujeito. Por se tratar de experiências, os *backgrounds* são elementos solidificados, ou seja, não podem ser alterados.

Entretanto, os *backgrounds* possuem uma flexibilidade na forma como o sujeito interpreta as suas experiências do passado, uma vez que ele pode compreender essas experiências com diferentes óticas influenciado, por exemplo, pelas condições sociais, políticas, econômicas e culturais. Desta forma, podemos dizer que o sujeito ressignifica o passado influenciando também na forma como ele visualiza seu futuro.

Segundo Skovsmose (2018), o *foreground* pode ser constituído de ações que direcionam o estudante para um horizonte de possibilidades. Entretanto, ele destaca que não podemos visualizar essas possibilidades como fenômenos exclusivamente positivos, pois “um foreground também é estruturado por obstáculos e ausência de possibilidades [...] Neste sentido, os foregrounds são estruturados, tanto em termos de possibilidades como de impossibilidades, por esperanças e aspirações, bem como por medos e aversões” (SKOVSMOSE, 2018, p. 767).

Ainda, o teórico complementa afirmando que estudantes que passaram por experiências escolares negativas criam perspectivas limitadas de vida, de modo que “qualquer coisa que pressuponha conhecimento escolar tende a desaparecer de seus foregrounds” (SKOVSMOSE, 2018, p. 772). Ou seja, podemos considerar que estudantes que possuem traumas no decorrer do seu processo educacional não conseguem movimentar seus *foregrounds* associando-os com conhecimentos escolares, pois a própria escola foi opressora. Porém, o teórico também destaca que ao experimentar uma nova aprendizagem de sucesso, o estudante reconstrói um *foreground* antes destruído por experiências não exitosas.

Quando o estudante movimenta seus *foregrounds*, principalmente, associados ao conhecimento escolar, situa-se em uma posição de fronteira, “que se refere a uma posição onde o



indivíduo pode ver suas atuais condições de vida em relação a outras possibilidades de vida” (SKOVSMOSE; SCANDIUZZI; VALERO; ALRØ, 2012, p. 236).

Posicionado em uma fronteira, a partir da construção de conhecimentos escolares em uma perspectiva crítica, segundo os autores, o estudante amplia a sua visão de mundo e percebe outros mundos além do seu. Desta forma, ele consegue compreender as diferenças sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais, bem como as marcas construídas em sua vida por uma cultura dominante e opressora.

A posição de fronteira lhes permite, constantemente, pesar um conjunto de oportunidades da vida na favela contra, por exemplo, um conjunto de oportunidade de vida no centro da cidade, ou oportunidades de vida em condomínios. Eles podem ver o que seria possível, para eles e para a sua educação, se ultrapassassem a linha e tivessem acesso a outros modos de vida. Uma reação para a discriminação que experienciam é o sonho da fuga. A educação é claramente um modo possível para fugir e, portanto, a aprendizagem (matemática) – até mesmo se as razões são puramente instrucionais – faz sentido e representa um investimento no futuro. Ao mesmo tempo, no entanto, eles podem ver e experimentar as enormes barreiras que enfrentarão ao tentar cruzar a fronteira. Sua posição de fronteira torna evidente as asperezas da divisão social, a estratificação e a estigmatização (SKOVSMOSE; SCANDIUZZI; VALERO; ALRØ, 2012, p. 255).

Desta forma, concordamos com os autores que o ensino e a aprendizagem introduzem na vida dos estudantes a possibilidade de acessar outros contextos diferentes do seu, de modo que os seus *foregrounds* são ampliados e eles tenham a oportunidade de transitar de um modo de vida para outro.

O *foreground* abordado por Skovsmose (2014) faz parte de sua preocupação em tornar a matemática escolar uma importante fonte de construção de conhecimentos emancipatórios, de modo que os estudantes possam aprender os conceitos e desenvolver habilidades matemáticas para além dos conteúdos. Dessa forma, eles serão capazes de fazer uso da matemática como instrumento de criticidade social e que possam ampliar suas percepções em relação ao mundo que conhecem e que lhe é oferecido.

Diante disso, Skovsmose (2014) afirma que

O *foreground* de um jovem pode se mostrar exuberante numa dada situação e apagado em outra. *Foregrounds* podem conter combinações improváveis e inesperadas de sonhos, realismo e frustrações. Um *foreground* pode ser desolador. *Quando uma pessoa só experimenta limitações, chamo a isso de foreground fragilizado*. Dizer que um *foreground* foi fragilizado não significa dizer que não exista *foreground*, apenas que ele parece destruído de possibilidades motivadoras. Um *foreground* fragilizado não favorece o desenvolvimento de aspirações, pelo contrário, as chances são maiores de desenvolver frustrações. *Um foreground pode se tornar fragilizado por meio de ações sociais, econômicas, políticas e culturais* (SKOVSMOSE, 2014, p. 36, grifo nosso).



Para o entendimento dos *foregrounds*, Skovsmose (2018) argumenta na direção de que a forma como os estudantes vê suas oportunidades de vida futura estão relacionadas com suas experiências e o que elas significam para eles. Para esse autor, essas experiências de significados são um reflexo da forma como eles visualizam as possibilidades. Nesse sentido, a ausência de significado para estimular a aprendizagem está ligada ao fato dos estudantes não o relacionarem com o seu futuro.

Estou propondo uma interpretação *de significado com base no conceito de foreground*, que ajuda a revelar as complexas formatações sociopolíticas das experiências de significado na Educação Matemática. Eu quero destacar que condições sociais, econômicas, culturais e religiosas, bem como visões, suposições, presunções e preconceitos podem estabelecer algo como significativo ou não para os estudantes (SKOVSMOSE, 2018, p. 767, grifo do autor).

Para o autor, os significados dados para interpretar os *foregrounds* estão relacionados as experiências sociopolíticas vivenciadas pelos estudantes em sua individualidade, ou seja, seu *background*. Dessa maneira, de acordo com as condições de vida dos estudantes em seus diferentes contextos de vida, vai haver influência na criação de significado ou não, para suas aprendizagens.

Skovsmose (2018) propõe que os *foregrounds* precisam ser interpretados em seus significados, para que se possa mostrar a complexidade das formatações sociopolíticas nas quais os sujeitos estão imersos. Na construção de seus *foregrounds*, os estudantes estão expostos a uma série de condições (sociais, econômicas, políticas, culturais e outras) e elas delimitam se determinado *foreground* de um estudante merece sua atenção ou não, se ele se vê ocupando aquele espaço ou o vê como fora de seu alcance.

Para interpretar os *foregrounds*, baseamo-nos nas interpretações de significados exploradas por Skovsmose (2018) e organizadas no Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1:** Interpretações de significados de foregrounds (SKOVSMOSE, 2018).

INTERPRETAÇÃO	SIGNIFICADO
Foregrounds Polarizados	Pode acontecer para quaisquer grupos de pessoas que vivem em países estrangeiros ou grupos estigmatizados.
Foregrounds Destruídos	Não são autodestruídos. Tem a ver com as perspectivas de vida no contexto no qual se está situado.
Foregrounds Amputados	Pode acontecer por estereótipos, humilhação e estigmatização de discursos e práticas sociopolíticas.
Foregrounds Direcionados	Acontece quando um elemento específico domina o processo de criação de significado, podendo referir-se a objetivos específicos estabelecidos para o futuro.
Foregrounds Multiplicados	Não é a substituição de um por outro. Há uma multiplicação quando se opera com horizontes diferentes.

Fonte: Organização do Autor.



Skovsmose (2018) destaca que as interpretações de significados não representam uma resposta simplificada para a questão “O que é Educação Matemática significativa?” (SKOVSMOSE, 2018, p. 777). Nesse sentido, interpretar significados dos *foregrounds* requer uma intencionalidade na visualização dos sujeitos investigados em sua individualidade, ou seja, com base nas suas experiências e perspectivas construídas no seu contexto.

Na seção seguinte apresentamos brevemente a ideia de Educação Financeira Escolar que defendemos para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

## EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR

A Educação Financeira Escolar (EFE) tem sido construída como uma resposta crítica à abordagem neoliberal ideológica adotada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse órgão é o principal representante global que influencia nas ações de Educação Financeira, seja de forma ampla nos diferentes âmbitos sociais, como na forma como o tema entra nas escolas por meio da Estratégia Nacional de Educação Financeira (Enef), decreto nº 7.397/2010 revogado pelo decreto nº 10.393/2020, que é consultada na construção dos currículos e no planejamento e desenvolvimento de ações de Educação Financeira em território nacional. Em crítica à definição que a OCDE e a Enef apresentam para a Educação Financeira, Silva e Powell (2013), defendendo a construção de um currículo mais crítico e mais voltado para questões escolares, definem a EFE como

um conjunto de informações através do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, através de um processo de ensino, que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam sua vida pessoal, familiar e da sociedade em que vivem (SILVA; POWELL, 2013, p. 13).

Concordamos com as ideias de EFE discutidas por Silva e Powell (2013), pois convergimos na ideia de uma Educação Financeira pensada para a escola e por seus atores, de modo que sejamos críticos em relação às ações que bancos, órgãos, empresas, seguradoras e outras tentam inserir nas salas de aula. Assim sendo, os sujeitos envolvidos no processo educativo, sejam professores ou estudantes, tornam-se protagonistas na construção de conhecimentos de EFE, e não apenas consumidores de ideias, materiais ou reflexões externas à escola.



Em uma relação intimista com o aporte teórico (EMC), acreditamos que a EFE deve ser posta de forma crítica e reflexiva, com uma visão político-social. Dessa forma, a EFE tem potencial de proporcionar aos estudantes da EJA a possibilidade de pensar suas experiências e seus contextos financeiros, para criar condições de transformar sua realidade.

Assim sendo, ensinar os estudantes a realizarem operações financeiras não é suficiente, pois limita a sua aprendizagem a uma perspectiva de discurso de Educação Financeira que diverge da real intencionalidade da escola. Por outro lado, propor que os estudantes investiguem e reflitam, por exemplo, sobre o neoliberalismo, o capitalismo e políticas públicas é oferecer-lhes condições não apenas de operacionalizar situações financeiras, mas de refletir sobre suas atitudes financeiras na perspectiva pessoal/individual, bem como de forma coletiva/social. Além disso, perceber que da mesma forma que suas ações geram impacto na vida, escolhas e decisões de outras pessoas, isso também acontece com eles quando são influenciados por ações de terceiros.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com esse tema deve levar em consideração uma formação ampla dos estudantes, para que através da EFE os sujeitos tornem-se responsáveis e corresponsáveis nas suas decisões financeiras, partindo da compreensão de que todos estão inseridos no ambiente financeiro, de forma ativa ou passiva.

A seguir, apresentamos a seção com o percurso metodológico da coleta dos dados que serão apresentados neste texto.

## MÉTODO

Para responder ao objetivo deste recorte do estudo, analisar os *backgrounds* e *foregrounds* de estudantes da Educação de Jovens e Adultos relacionados à Educação Financeira Escolar, com base na teoria da Educação Matemática Crítica, fizemos uso de uma pesquisa com abordagem qualitativa. Com a pesquisa qualitativa podemos encontrar informações mais aprofundadas a respeito do objeto de estudo.

Concordamos com Gil (2008), que propõe uma ampliação da perspectiva de pesquisas com abordagem qualitativas. Para o autor, ela não deve se limitar a investigar a percepção dos sujeitos em relação a realidade social, mas também precisa se preocupar com o significado que os sujeitos investigados atribuem as suas próprias ações.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal, localizada em um bairro periférico da cidade de Garanhuns/PE. Chegamos à escola através da docente responsável pela turma, que cedeu



espaço em suas aulas para a realização do estudo. Na escola campo de pesquisa havia turmas de diversos módulos da EJA, desde as correspondentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental até as correspondentes ao Ensino Médio.

O estudo de doutorado foi delimitado para investigar turmas dos módulos iniciais, de forma específica os módulos II e IV, por se tratar dos módulos cujas orientações curriculares indicam o trabalho pedagógico com elementos de EFE. Todos os estudantes participantes concordaram com a participação voluntária e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi lido e explicado individualmente, dando-lhes ciência da possibilidade de desistência em participar a qualquer momento, bem como expondo que não haveria qualquer risco envolvido no processo investigativo. Para este recorte do estudo optamos por apresentar os resultados obtidos com três estudantes do módulo II, os quais são identificados com nomes fictícios, conforme apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2:** Identificação dos estudantes participantes da pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO	MÓDULO	GÊNERO	IDADE	ESTADO CIVIL	COR/ETNIA	PESSOA COM DEFICIÊNCIA
Ana Luiza	II	feminino	27	solteira	negra	sim
Pedro Afonso	II	masculino	38	união estável	negra	não
Carlos Joaquim	II	masculino	75	divorciado	parda	não

Fonte: Autor.

Para a coleta dos dados apresentados neste texto, fizemos uso de aplicação de entrevistas estruturadas e semiestruturadas. Ambos os procedimentos foram aplicados individualmente, estando presentes, portanto, apenas o pesquisador e um estudante por vez.

A entrevista estruturada foi composta de questões para identificar o perfil socioeconômico dos estudantes em relação a sua vida familiar, financeira e escolar, sempre relacionadas ao seu passado e presente. Já a entrevista semiestruturada foi realizada em dois momentos, antes e após as aulas de EFE mediadas pelo pesquisador, entretanto, neste texto são apresentados dados apenas da entrevista realizada antes dessas aulas. Nessa entrevista tinha questões para identificar os *backgrounds* e explorar os *foregrounds* dos estudantes.

Apresentamos a seguir uma discussão com alguns extratos dos dados coletados.

## DISCUSSÃO DOS DADOS



Para melhor compreensão dos dados que serão apresentados nesta seção, os resultados estão organizados em dois eixos: os *backgrounds* dos estudantes e os *foregrounds* dos estudantes.

### ***Os backgrounds dos estudantes***

Cada estudante investigado possui uma fonte de renda diferente: Ana Luiza é beneficiária do INSS (Instituto Nacional de Seguro Social); Pedro Afonso trabalha como pedreiro e não possui renda fixa; Carlos Joaquim é aposentado. Eles se reportam a forma como lidam com seu dinheiro resgatando experiências de seus pais/avós na época de infância e adolescência.

ANA LUIZA: Minha avó sempre separava meu dinheiro. Ela dizia que primeiro tinha que pagar as contas da casa, comprar comida e se sobrasse ela juntava para comprar brinquedos e roupas pra nós. Eu aprendi com ela, ajunto pra comprar o que eu quiser.

PEDRO AFONSO: Eu comecei a trabalhar mais ou menos com 13 anos, pra ganhar meu dinheiro, ter um trocado no bolso, né! [...]. Quem tem compromisso, tem que trabalhar.

CARLOS JOAQUIM: [...] arrancando pé de mato, pra o pé de feijão crescer, florir e botar. Era muita gente na minha família, foi 23 filho, mas só se criou seis. [...]. Quando batia feijão e milhos, meu pai vendia. Quando sobrava, deixava pra plantar e comer. [...]. O dinheiro do meu tempo de menino, me lembro, meu pai pegava dinheiro e ia ali pra feira de São João, comprava as coisas. Ele bebia muito, mas o dinheiro era pra fazer compras pra comer, era só pra isso. Feijão não comprava, porque sempre deixava aquele saco que já tinha das terra na roça.

Podemos perceber alguns elementos que chamam atenção nesses extratos de falas dos estudantes, como: o trabalho na infância; a pobreza e ausência de políticas para a infância; a alimentação como prioridade nas decisões de gasto do dinheiro.

### ***Os foregrounds dos estudantes***

Projetar o futuro ou fazer planos de longo prazo não devem ser tratados como questões subjetivas, pois há influências externas ao sujeito que lhes ampliam ou limitam suas perspectivas. Para compreendermos a interpretação de significados dos *foregrounds* nas próximas falas dos estudantes, precisamos revisitar o Quadro 1 e dele resgatar duas interpretações de significados: os *foregrounds* amputados e os *foregrounds* direcionados.



De forma breve, os *foregrounds* de um sujeito estarão amputados quando ele se depara com situações estereotipadas, de humilhação e estigmatização. Já os *foregrounds* estarão direcionados quando um elemento específico domina as ações do sujeito e ele estabelece objetivos específicos para o futuro.

PESQUISADOR: O que você planeja para a sua vida?

ANA LUIZA: Meu sonho é ser advogada, e ajudar a quem precisa, ajudar minha mãe quando ficar mais velha e dar um futuro melhor pra ela. Um salário é muito pouco. [...], minha irmã completou o Ensino Médio, ela agora tá estudando pra ser professora. Ela vai terminar esse ano e eu tenho muito orgulho dela [...], eu sei que ela tá construindo hoje e vai ser alguém na vida, é difícil, mas ela vai conseguir.

PEDRO AFONSO: Eu não planejo meu futuro, não tenho mais sonhos até chegar lá mais perto dele. [...]. Não vou mentir, o que eu tenho hoje, graças a Deus tá bom demais. Tenho força e coragem pra trabalhar, um carro pra andar, pra mim tá bom!

CARLOS JOAQUIM: Eu estou aqui pra aprender a assinar o nome e ter mais um grauzinho de leitura, porque não tenho assinatura do meu nome e eu acho chato ficar colocando o dedo.

PESQUISADOR: Como você imagina a sua situação financeira daqui a cinco anos?

ANA LUIZA: Minha vida financeira daqui a cinco anos, quem sabe é Deus! Meu plano hoje é construir meu quarto, comprar minha televisão, meu guarda-roupas, a cama já comprei e tô pagando, graças a Deus, e pronto.

PEDRO AFONSO: Rapaz, daqui a cinco anos minha situação financeira pode estar melhor. Comparando com hoje, vai estar mais baixa a inflação, porque ela subiu muito. Aliás, no Brasil inteiro a inflação está muito alta e não tem como você, nessa situação, tá economizando o que você ganha.

CARLOS JOAQUIM: Eu imagino que ela vai ser boa, porque com Deus a gente vence tudo. Mas de bondade e vontade dos outros, só se Deus mandar.

Identificamos nesses extratos de falas que existe uma dificuldade dos estudantes em explorar seu futuro, fazendo projeções ou planejamento, exceto com Ana Luiza, que motivada pelo exemplo da irmã se imagina em uma posição educacional de nível superior. É importante destacar que não devemos fazer juízo de valor com relação as respostas dos estudantes, pois o intuito não é julgar o que achamos ou definimos como bom ou ruim, mas observar essas respostas com o distanciamento que nos permita perceber os *backgrounds* e os *foregrounds* em ação.

Ainda, quando especificamos a pergunta para o futuro relacionado às suas finanças, os estudantes não conseguem explorar o longo prazo em suas vidas. Entretanto, em suas respostas há indícios de que eles compreendem, por exemplo, o poder de compra e a desvalorização da moeda, o poder de corrosão da inflação ou mesmo um planejamento em um período menor.



No que se refere às interpretações de significado dos *foregrounds*, percebemos indícios de que Ana Luiza e Carlos Joaquim possuem *foreground* direcionado, nesse recorte temporal e contextual nas quais as perguntas lhes foram feitas, pois ambos projetam expectativas para o futuro, seja ele próximo ou a longo prazo, ela quer seguir estudando para se formar para ser advogada e ele almeja aprender ler e escrever para maior autonomia no cotidiano. Pedro Afonso, por outro lado, também nesse recorte temporal e contextual do momento da entrevista, apresenta indícios de possuir um *foreground* amputado, pois ele afirma que não consegue planejar seu futuro por não ter sonhos, apesar de dizer que espera ter uma situação financeira melhor, ele não projeta como atingir essa melhoria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados em formato de discussão nos dão indícios de que os estudantes investigados têm em comum o hábito de lidar com o dinheiro baseando-se nas experiências que presenciaram de seus pais/avós. Além disso, existem aspectos sociopolíticos em suas falas, que se exploradas em sala de aula pelo professor, podem se tornar temáticas para a abordagem da EFE.

Precisamos, enquanto professores e pesquisadores, dar mais atenção ao fato de que os estudantes têm dificuldades em planejar seu futuro e projetar-se financeiramente a longo prazo. Nesse sentido, faz-se necessário mais estudos e pesquisas, em particular com e para o público da EJA, relacionadas a EFE, não apenas por se tratar de um tema que está presente no dia a dia dos estudantes, mas por ser um tema que possibilita reflexões para além do ganhar, poupar e gastar, como, por exemplo, os elementos trazidos pelos próprios estudantes em suas falas: o trabalho infantil, a inflação, pobreza, alimentação etc.

Também percebemos que há *foregrounds* fortemente relacionados aos *backgrounds* dos estudantes, como, por exemplo, Ana Luiza que vê a irmã se formando para professora e almeja se formar para ser advogada. Além disso, é preciso destacar que *foregrounds* com indícios de interpretações de significados iguais não podem ser interpretados com base em nossas percepções pessoais de elementos positivos e negativos. Assim sendo, os *foregrounds* direcionados de Ana Luiza e Carlos Joaquim, são interpretados com o mesmo significado teórico, mas na individualidade eles têm objetivos direcionados diferentes, ela almejando ser advogada e ele almejando a autonomia de assinar o próprio nome.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF. **Decreto nº 7.397**, de 22 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Brasília, 2010.

BRASIL. Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF. **Decreto nº 10.393**, de 09 de junho de 2020. Institui a nova ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira. Brasília, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, A.; POWELL, A. Um programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica. In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática. **Anais do XI ENEM**. Curitiba, 2013.

SKOVSMOSE, O. Preocupações de uma Educação Matemática Crítica. In: FÁVERO, Maria Helena; CUNHA, Célio da. (Org.). **Psicologia do Conhecimento: o diálogo entre as ciências e a cidadania**. UNESCO. Universidade de Brasília. Brasília: Liber Livros Editora, 101-114, 2009.

SKOVSMOSE, O. SCANDIUZZI, Pedro Paulo. VALERO, Paola. ALRO, Helle. A aprendizagem matemática em uma posição de fronteira: foreground e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. In: **Bolema**. 26(42A), 231-260, 2012.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à Educação Matemática Crítica**. Campinas/SP: Papirus, 2014.

SKOVSMOSE, O. Interpretações de significados em Educação Matemática. In: **Bolema**. 32(62), 764-780, 2018.

