

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL  
INSTITUTO DE MATEMÁTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**PEDRO ALVES DA SILVA**

**EXPERIÊNCIAS E ESCRITAS DE SI: DESLOCAMENTOS DE PENSAMENTOS  
SOBRE FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO FINANCEIRA, CURRÍCULO E VIDA**

**Campo Grande - MS**

**2018**

**PEDRO ALVES DA SILVA**

**EXPERIÊNCIAS E ESCRITAS DE SI: DESLOCAMENTOS DE PENSAMENTOS  
SOBRE FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO FINANCEIRA, CURRÍCULO E VIDA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.**

**Orientador: Prof. Dr. Márcio Antonio da Silva**

**Campo Grande - MS**

**2018**

**PEDRO ALVES DA SILVA**

**EXPERIÊNCIAS E ESCRITAS DE SI: DESLOCAMENTOS DE PENSAMENTOS  
SOBRE FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO FINANCEIRA, CURRÍCULO E VIDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Marcio Antonio da Silva  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves  
Universidade Estadual Paulista

---

Prof. Dra. Edilene Simões Costa dos Santos  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 08 de maio de 2018.

*A José (in memoriam), Maria (in memoriam), Silvana, Sarah e Bruno. Razão da  
minha vida.*

## AGRADECIMENTOS

Ao Criador que esteve ao meu lado nesta caminhada, me encorajando e protegendo frente aos desafios e dúvidas, me levantando quando tropecei e partilhando minhas conquistas.

Ao professor Marcio, pela excelência na orientação e no ensino. Pela amizade e boa vontade para comigo. Com a sua sabedoria, sempre me deixou à vontade neste espaço de aprendizagem e de excelente convívio com os demais atores da pesquisa.

Aos meus saudosos pais, José e Maria, que sempre fizeram o melhor por mim, em que pese todas as suas dificuldades.

Aos meus amados Silvana, Sarah e Bruno, sempre presentes, dando força e me ajudando em todos os meus passos.

Aos meus queridos manos Lindomar, Antônio e Lourdes que em vários momentos da minha vida substituíram o meu saudoso pai, sempre me ajudando à sua maneira, e ao caçula, Robson, por ter seguido os meus passos na Aeronáutica e até me superado (fico orgulhoso).

Aos meus queridos cunhados Ubirajara e Eliane que sempre me ajudaram também na minha fase escolar, além do excelente convívio.

Aos professores do PPGEduMat, pelos ensinamentos e pelas contribuições no meu trabalho.

Aos membros da banca examinadora, pela atenção, sugestão e grandes contribuições na consecução deste trabalho.

Aos amigos doutorandos e mestrandos do grupo GPCEM, Vanessa, Júlio, Camila, Júlio Veloso, Deise, Débora, Ludiane, Terezinha, José Wilson e Gresiel. As contribuições de vocês foram muito importantes na minha formação e principalmente na construção deste texto. O convívio foi maravilhoso!

Aos colegas de turma de 2016 pelas ajudas, trocas de experiências e excelente convívio.

Ao Professor e economista Barnabé, grande amigo, pelos bons conselhos acadêmicos.

À professora Fernanda Malinosky pelas valiosas contribuições.

Ao saudoso suboficial Almir, um grande amigo e mestre no ensino militar, onde fui seu discípulo por muitos anos e depois vim a substituí-lo.

“Olhar e reconhecer os embates e os conflitos, a maneira de ser e estar na vida e na profissão, pode caracterizar a maneira como cada um se sente e se diz aluno e professor” (PEREZ; ASSUNÇÃO, 2010, p. 150).

## RESUMO

A referida pesquisa objetivou construir uma narrativa das minhas experiências, acontecimentos e deslocamentos de pensamentos, antes e durante a minha passagem em um Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Nesse estudo, a Educação Financeira surgiu como um mote na minha formação como professor-pesquisador. Por intermédio de um levantamento bibliográfico inicial, constatei que as escritas de si têm importância na pesquisa de formação dos professores/pesquisadores, pois mobilizam capacidades reflexivas, por intermédio de revisitas ao passado, problematizações do presente e produção de subjetividades, nos mostrando como foram construídos os processos que, de alguma maneira, afetam a formação. Narrei a minha trajetória na área da educação como aluno, professor, coordenador e gestor. A ênfase maior foi na minha atuação como professor, antes e durante a minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Para isso, utilizei a metodologia das escritas de si em interlocução com Nóvoa, Finger, Passeggi, dentre outros (as) pesquisadores (as), e também dialogando com o grupo de pesquisa currículo e educação matemática (GPCEM), cujos membros contribuíram para a composição da escrita desta dissertação, por intermédio de comentários ao longo do texto. O referencial teórico sobre experiência é inspirado em Jorge Larrosa. Nesta dissertação, mostro como as discussões sobre educação e vida se dão em um espaço formativo e em um grupo de pesquisa, gerando novas potencialidades nas pesquisas da pós-graduação. Ao final dessa trajetória, chego à conclusão que, além da pedagogia, didática, dentre outros elementos da educação, outros fatores devem ser considerados na constituição do pesquisador, como a sua própria experiência. Os resultados obtidos com a proposta metodológica dos diálogos, durante a minha escrita, foram bastante satisfatórios e abrem novas possibilidades para a pesquisa. Por intermédio da leitura deste texto, espero que futuros pesquisadores sejam incentivados a escreverem as suas escritas de si, compartilhando as suas experiências com outros.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Currículo; Experiências; Educação Financeira; Escritas de Si.

## ABSTRACT

This final paper aimed to construct a narrative of my personal experiences, episodes and reflections, before and during my path on a Post-Graduation Program in Mathematics Education. In this research, Financial Education emerged as a ground in my training as a teacher-researcher. As a result of an initial bibliographic mapping, I have found that personal writings are important on researches of teachers / researchers formation, because they create reflexive abilities through the past returning, problematisation of present situations and production of subjectivities, showing us how the processes were constructed and how they affect the formation path. I narrated my trajectory in the field of education as a student, a teacher, a coordinator and a manager. The greatest emphasis was on my role as a teacher, before and during my insertion on the Mathematics Education Postgraduate Program at the Federal University of Mato Grosso do Sul. For this, I used the methodology of the self-written by the interlocution with Nóvoa, Finger, Passeggi, among others, as well as dialoguing with the resume and mathematics education research group (GPCEM), whose members contributed to the writing composition of this dissertation due to the comments along the text. Jorge Larrosa inspired the theoretical reference on this experience. In this final paper, I show how discussions about education and life take place in a formative space and in a research group, creating new potentialities in postgraduate research. At the end of this trajectory, I conclude that, in addition to pedagogy, didactics, and other elements of education, other factors must be considered in the researcher's formation, such as his own experience. The results obtained with the methodological proposal of the dialogues, during my writing were quite satisfactory and opened up new possibilities for the research. By this paper, I hope that future researchers will be encouraged to write their own writings and to share their experiences with others.

**Keywords:** Mathematics Education; Professional Resume; Personal Experiences; Financial Education; Autobiography



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Relação entre Educação, Educação Matemática e a Educação Financeira.....	59
<b>Quadro 2</b> – Renda mensal do brasileiro de acordo com sua escolaridade .....	61
<b>Quadro 3</b> – Resumo dos trabalhos sobre Educação Financeira apresentados no XX EBRAPEM.....	84

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Fachada minha primeira escola pública .....	27
<b>Figura 2</b> – Capa de uma apostila de álgebra do curso preparatório Soeiro.....	30
<b>Figura 3</b> – uma página de uma apostila de álgebra do curso Soeiro.....	31
<b>Figura 4</b> – O tradicional Colegio Pedro II onde cursei o ensino médio .....	36
<b>Figura 5</b> – Capa de um currículo de um curso de formação no âmbito da Aeronáutica .....	41
<b>Figura 6</b> – Exemplo de um conteúdo programático de uma disciplina curricular de um curso de formação na Aeronáutica.....	42
<b>Figura 7</b> – Registro familiar na Escola Raio de Sol.....	46
<b>Figura 8</b> – Tabela de interesse dos alunos em ter uma disciplina de Educação Financeira.....	81
<b>Figura 9</b> – Publicação em minha rede social .....	97
<b>Figura 10</b> – Encontro no XX EBRAPEM com o Professor Ubiratan D’Ambrósio ....	104

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. UMA VIAGEM AO MEU TÚNEL DO TEMPO</b> .....	25
1.1. Minha vida escolar .....	25
1.2. A minha passagem por escolas militares e os primeiros contatos com a arte de ensinar .....	36
1.3. Do magistério superior até a entrada no mestrado .....	46
<b>2. SOBRE A EDUCAÇÃO FINANCEIRA</b> .....	59
2.1. Alguns conceitos e sua importância .....	60
2.2. Consumo e consumismo .....	70
2.3. A Educação financeira como proposta de currículo escolar, política de governo e tema de pesquisa .....	75
<b>3. ACONTECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO</b> .....	93
3.1. Sobre acontecimento e experiência .....	93
3.2. Primeiro semestre letivo: expectativas, dúvidas e alguns estranhamentos .....	94
3.3. Fechamento do primeiro ano letivo .....	101
3.4. Encontros no GPCEM .....	105
3.5. Deslocamentos em um pensamento em Educação financeira .....	119
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	125
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	137

## INTRODUÇÃO

A minha pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEduMat) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Propõe uma investigação voltada à linha de pesquisa Formação de Professores e Currículo. A pesquisa tem o seguinte objetivo: investigar as minhas experiências nos acontecimentos, deslocamentos de pensamentos na minha atuação na área de ensino, tanto como aluno, como professor, antes e durante a minha participação de processos formativos em um Programa de Pós-Graduação, com ênfase nos meus estudos no Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática (GPCEM)<sup>1</sup>, revelando como as experiências são significativas para a formação de um professor e ou pesquisador.

O GPCEM e a banca examinadora dialogaram comigo neste texto, onde os mesmos contribuíram ao longo da pesquisa com os seus comentários perante as minhas escritas. Os comentários e as minhas respostas estão transcritas por intermédios de balões, conforme a configuração abaixo:



Comentário do GPCEM e banca examinadora



Minhas respostas

A questão da pesquisa que se coloca é: como os acontecimentos e as experiências contribuem na constituição de um professor-pesquisador antes e durante a minha participação em um Programa de Pós-Graduação?

Os acontecimentos são os fatos, episódios da minha trajetória que de algum modo, paralelo a outros caminhos, me influenciaram a seguir a carreira do magistério e me levaram a um curso de mestrado.

---

<sup>1</sup> GPCEM - Grupo de Pesquisa Currículo e Educação Matemática é cadastrado no CNPq, certificado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e coordenado pelo Professor Marcio Antonio da Silva, *homepage*: [www.gpcem.com.br](http://www.gpcem.com.br).

Em um acontecimento poderá haver ou não experiências, um acontecimento pode ser esperado ou não esperado, o mais importante é saber viver com essas dualidades.

O que é "saber viver"? Se é ter algum tipo de harmonia e coerência, eu te pergunto: a ausência de coerência e harmonia também não pode ser uma experiência por si só?

Prefiro no dia a dia harmonia e coerência, mas a falta delas em algum momento do meu percurso, com certeza também não deixam de ser experiências. Há passagens em nossa vida que queremos sair da rotina, não se prender a certas regras, não deixarmos sempre a razão prevalecer e, o mais importante, como diz Larrosa (2016, p. 41) não procurar permutar experiências.

Por intermédio das minhas narrativas são expostos acontecimentos e a minha experiência. É bom frisar que experiência aqui não é o tempo somado, tempo decorrido, mas sim aquilo que me traz um sentido nas diversas etapas da minha vida pessoal, escolar, profissional e na minha formação de professor-pesquisador, cujo mote é a Educação Financeira. Experiência é o que me passa, não o que passa (LARROSA, 2016, p.18).

Nesse texto, me inspiro no aporte teórico de Larrosa (2016), o qual aborda as experiências como algo que nos acontece e que nos toca. Para ele a experiência não é simplesmente tempo de serviço, acúmulo de informações, vivência, etc. Todos os dias, em todos os momentos somos bombardeados por informações e regras, em algum momento achamos de pronto a necessidade de nos pronunciarmos, nisso poderá haver ou não experiências. A experiência é algo a ser sentido, degustado, que poderá deixar marcas, algum significado e poderá também ser pronunciada. A minha pesquisa é um depoimento, é um relato de como me senti, ou ainda me sinto, movimentado pela interação com outras pessoas nos diversos debates ao longo da pesquisa, em um ambiente que até pouco tempo achava inabitável.

Ainda em Larrosa (2016), escrever sobre a experiência acabou se tornando uma realidade nos campos de pesquisas na área da educação. Por que não escrever sobre as minhas experiências no campo da Educação Matemática?

Para mostrar a construção e a mediação pedagógica da experiência de si teremos que focalizar a atenção na forma complexa, variável, contingente; às vezes contraditória, dos dispositivos pedagógicos. Não há lugar, pois, para os universais antropológicos. Nem tampouco para ocultar o caráter constitutivo, e não meramente mediador, da pedagogia. O ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia. Os mecanismos, em suma, nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente, aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se (LAROSSA, 2011, p. 56).

A minha intenção com esta pesquisa é relatar, compreender, por intermédio das minhas narrativas, como eu, um professor que era tipicamente tecnicista – alguns diriam *cartesiano* ou *positivista*, se vê diante de outros modos de ser, ao estudar correntes de cunhos teóricos e filosóficos distintos, convivendo com as minhas experiências e não experiências em um ambiente de pesquisa acadêmica, a qual antes da inserção neste Programa de Pós-Graduação, bastante diversificados em temáticas de pesquisa, tinha pouco ou quase nenhum conhecimento nestas áreas. Nessa minha intenção, uso alguns questionamentos de Pereira (2010, p. 123):

Como se processam os cruzamentos entre as referências vividas ao longo da própria história e aquelas apresentadas no processo de formação? Como se desenvolvem as competências necessárias ao exercício da profissão?

A primeira questão é muito pertinente. Já a segunda, não cabe na sua proposta, já que não estamos interessados em desenvolver competências. Aliás, você consegue relacionar o desenvolvimento de competências com as experiências, segundo Larrosa? Eu vejo como coisas bem distintas. E você?

Embora para a experiência de Larrosa não caiba formação de competências, não podemos esquecer que eu estou inserido em um curso de formação de pesquisador, logo competências são esperadas. Para mim competência é conhecer e saber fazer. Ser reconhecido pela competência em seu ofício me traz experiências maravilhosas, ao contrário trariam experiências desagradáveis. Como já ocorreu comigo em algumas passagens como professor.

O que você sabe fazer agora? Quais competências desenvolveu? Depois da pesquisa, sabe responder como se desenvolvem as competências necessárias ao exercício da profissão? Quais são essas competências necessárias? Quem determina? Quais os critérios para listar o que é importante?

As competências necessárias é saber buscar as fontes teóricas, a metodologia mais indicada no trabalho a ser desenvolvido, as estruturas textuais, etc. Nenhum pesquisador é totalmente livre para levar a pesquisa como quer, sempre haverá alguma exigência por parte das “regras do jogo”. Aliás, em todo lugar é assim: estamos subordinado a um certo poder. O poder acadêmico, em última, análise é quem determina a competência esperada.

Na minha investigação pretendo e espero conseguir responder essas questões, que povoaram muito minha cabeça com incertezas ao longo desses dois anos de estudos e reflexão.

Será que você está buscando por respostas, ao se colocar no movimento de pesquisa que o GPCEM desenvolve?

O que você diria, a partir dos estudos de Larrosa, sobre reflexão? Como você desloca isso para o seu estudo?

Os colegas do GPCEM nos encontros pareciam não procurar respostas para os assuntos debatidos. Mas eu sempre busquei, a busca por respostas é algo inerente ao ser humano, acredito.

Pesquisar é descobrir algo, portanto existem questionamentos para os quais procuramos respostas. Entendi, em Larrosa (2016, p.68), que a reflexão pode vir a partir da ação, já a experiência provoca reflexão partindo de uma paixão. Ações, em que pese terem sido planejadas antes, poderão provocar paixões e conseqüentemente experiências.

A metodologia da pesquisa é a “escrita de si”, que segundo Passeggi (2016) é uma modalidade das narrativas autobiográficas. Tal pesquisa trouxe discussões que se referem à autobiografia e à formação de professores-pesquisadores. Apresento aqui as experiências pessoais e profissionais de um sujeito com fortes ligações com

a Educação Financeira, antes e durante um programa de mestrado em Educação Matemática, o sujeito a ser biografado é o próprio pesquisador.

Você está entendendo sujeito como sinônimo de pessoa? Acho que não é bem isso. Você é um sujeito só?

Quando se começa estudar Foucault, falar em “sujeito” pode ter algumas significações diferentes. Quando escrevi o parágrafo acima, esse sujeito era uma pessoa só, bem ao contrário do que diz Veiga Neto (2007, p. 44) quanto ao “sujeito moderno”, que é um “produto dos saberes”. Não, não sou um sujeito só. Mas o meu eu fala mais alto.

O método autobiográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distinguem, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. Respeitando a natureza processual da formação, o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 21).

Nas pesquisas qualitativas na área de educação, dentre as várias metodologias utilizadas, as pesquisas autobiográficas têm em sua grande maioria de publicações as que têm como característica a presença de um pesquisador investigando as histórias de vidas de terceiros, normalmente professores em início de formação na sua graduação.

Ao escrever sobre mim mesmo – já passado pela formação de professor e com certa vivência no magistério superior –, estarei fazendo reflexões sobre autoconhecimento e autorrealização, ambas as reflexões implicam um processo de crescimento e descobertas. Aceitei o desafio de me revisitar e escrever a minha

Essas palavras são bem representativas de uma concepção de formação por falta, ou seja, precisamos nos desenvolver, crescer, descobrir. O contraponto disso seria a invenção, a construção.

Ou se inventar?



Pós-graduação é uma formação. Quem trabalha na educação ou em qualquer outro segmento sempre terá que agregar mais na sua profissão. Às vezes alguns procedimentos que nós costumamos adotar ao longo do tempo podem precisar ser revistos. Nesse caso, cabe se reinventar ou inventar-se.

Por incrível que pareça, para mim, esse revisitar é olhar para trás e realmente se inventar (ou reinventar) em algumas coisas. A educação tem enorme carga formativa, pelo menos assim está no senso comum. Entretanto algumas coisas que foram aprendidas, hoje pode não ter muitos significados, às vezes temos que reinventá-las ou construir outras coisas.

própria história. Mas qual é ponto de partida, o que me instiga? Estamos constantemente buscando tentar estabelecer relações com o nosso eu e com o mundo a nossa volta, por que surgiu essa vontade de ser professor?

O crescimento como pessoa, o reconhecimento como um profissional de sucesso, passa pela caminhada nos vários percursos da vida. Escrever sobre o antes e o durante a formação de um pesquisador vem contribuir, acredito, em perceber como se dá a constituição do sujeito nesse processo de formação, ao longo da trajetória de sua história.

A pesquisa focará nas impressões do pesquisador, em formação, na sua nova vivência em um grupo de pesquisa acadêmica e no próprio Programa de Pós-Graduação, por intermédio das suas anotações e de suas memórias. Onde as suas dúvidas, desafios e as dificuldades iniciais em desenvolver um bom texto científico articulado estarão presentes.

A intenção das narrativas de si como práticas de formação é a de que os educadores (em formação) documentem o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como as suas inquietações, dificuldades, conquistas, sua produção intelectual (ROSA, 2013).

As (auto) biografias, as narrativas de si, é um gênero literário que é praticado há muito tempo fora da pesquisa acadêmica. Em relação às pesquisas na área de Educação e Educação Matemática, esse tipo de metodologia é mais recente do que outras metodologias mais tradicionais. Segundo Josso (2010, p. 12), há cerca de vinte anos essa metodologia começou a ser praticada nos campos da educação, saúde, formação profissional, dentre outros. O método a ser utilizado para fazer as narrativas é bastante variado, podendo ser feito por meio de memoriais, diários,

filmagens, entrevistas, etc. Basicamente os procedimentos utilizados nesta pesquisa foram minhas anotações, gravações e entrevistas com o GPCEM.

Portanto, narrarei as minhas experiências no Programa de Pós-Graduação e, em particular, no GPCEM, onde o tema Educação Financeira é visto por uma perspectiva diferente a do que eu pensava e ensinava. A Educação Financeira para a maioria das pessoas soa como ensinamentos, procedimentos, escolhas para o bom uso do dinheiro, etc., como veremos no capítulo específico sobre esse tema. No GPCEM a Educação Financeira é problematizada, dentre várias teorizações, no pensamento de Michel Foucault, onde ela faz um deslocamento dentro do poder e saber. Por isso do título desse trabalho conter a expressão “deslocamentos de um pensamento sobre Educação Financeira”.

Na minha pesquisa justifica-se a escolha metodológica da escrita de si, pois ela potencializa a formação do investigador ao contar as suas histórias de vida, permitindo que ao relatar e entender os seus próprios processos de formação, o futuro pesquisador-formador compreenda melhor como foi a sua formação. No seu ofício de ensinar, com as experiências vividas, possa estar mais bem preparado para enfrentar os desafios da profissão.

Valorizando os processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida de uma pessoa, o método biográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo. Enquanto instrumento de investigação-formação, o método biográfico permite considerar um conjunto alargado de elementos formadores, normalmente negligenciados pelas abordagens clássicas, e,

Quais?

Esses elementos formadores normalmente negligenciados são basicamente as relações dos pesquisadores com a família, a escola, a vida profissional, as pessoas onde houve interação. Os conflitos, as expectativas, as decepções e outros sentimentos que são descritos por meio de relatos, entrevistas e outros métodos na pesquisa.

sobretudo, possibilita que cada indivíduo compreenda a forma como se apropriou desses elementos formadores. O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador (NÓVOA; FINGER, 2014, p. 22).

É bom ressaltar que o nosso grupo de pesquisa, GPCEM, valoriza as multiplicidades das histórias de vidas, portanto elas nunca serão únicas e nunca ficarão presas a certo lapso do tempo.

Desde o meu pré-projeto, passando pelo projeto, que foi bastante debatido em sala de aula pelos professores do mestrado e de fora do mestrado, pelo meu orientador, pelos colegas de turma e pelos colegas do GPCEM, finalmente chegamos a essa formatação de dissertação, formatação esta que se caracteriza por um diálogo entre o que escrevo e as considerações dos colegas do grupo.

Acredito que o até então projeto de pesquisa tornou-se possível como pesquisa, pois atendeu a uma fórmula mnemônica “RIR” proposta por Veiga-Neto (2013), que sintetiza as três propriedades que um bom projeto de pesquisa deve ter:

qualquer projeto de pesquisa deve, ao mesmo tempo, ser Relevante, Inédito e Realizável. Para dizer de outro modo, um projeto vale a pena se tiver como propriedades a *relevância*, o *ineditismo* e a *realizabilidade*. Das iniciais dessas palavras retirei o RIR. Essas três propriedades nem sempre são de fácil determinação, pois cada uma depende de muitas variáveis que se entrecruzam, se reforçam ou mesmo se anulam (VEIGA-NETO, 2013).

Literalmente, no “RIR”, é provável que a minha pesquisa não será inédita com relação a uma pesquisa autobiográfica do próprio pesquisador, pois ao realizar um breve mapeamento identifiquei nos principais bancos de pesquisas disponíveis pelo menos duas neste estilo, quer seja: alguém escrever sobre a sua própria trajetória antes e durante um Programa de Pós-Graduação de mestrado. Por outro lado, até o momento, não encontrei pesquisas que tragam a experiência como o ponto forte nas escritas de si. A pesquisa de Fernandes (2015) é apenas um relato sobre a sua atuação inicial como professora de um curso de formação de professores, já a pesquisa de Maestri (2014) relata a sua trajetória de vida como psicóloga e professora surda, onde ambas dialogam somente com elas mesmas ao longo do texto. De qualquer maneira, pelo que também pesquisei até agora, pelo menos aqui no PPGEduMat, também não existe nenhuma similar.

Estou convicto de que esse tipo de pesquisa seja relevante, pois a experiência vivida por uma pessoa, principalmente no seu processo de formação, que constantemente está em autoconhecimento, ao ser relatado com todas as suas subjetividades, poderá ajudar aos Programas de Pós-Graduação a identificar melhor o perfil de seus alunos – quem é esse aluno que quer ser um pesquisador em Educação Matemática? Como ele pode contribuir para o programa? - de modo a aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem.

E essa expressão tem alguma coisa a ver com o que fazemos no GPCEM?

Novamente o aperfeiçoamento como justificativa. Isso é muito forte para você: aperfeiçoar, melhorar, crescer...

Embora resumindo o objetivo do nosso mestrado: formar pesquisadores. Não podemos abrir mão de conhecer um pouco o percurso de seus alunos, poderia ser até um tema de pesquisa, passado esses dez anos de existência do programa. Uma pós-graduação, seja em qualquer nível, supõe, entre outras coisas, um aperfeiçoamento profissional na carreira de professor. Mas outras questões também devem ser levadas em consideração neste curso, como a socialização de experiências, debates entre as diversas temáticas que aqui são abordadas.

Embora para muitos colegas, até mesmo para alguns renomados professores-pesquisadores, um pesquisador escrever sobre as suas experiências possa não ser tão relevante numa pesquisa acadêmica, hoje essa prática já é uma realidade, pois

inclusive a “experiência se converteu em tema de pesquisa, em disciplina acadêmica e motivo de escrita de teses doutorais. As formas institucionalizadas de escrever expulsam os que têm língua, os que pensam o que dizem e os que não se acomodam às formas coletivas e gregárias de trabalho que nos são impostas (LAROSSA, 2016, p. 121).

Nas minhas experiências surge como mote a Educação Financeira, que além de julgar ser de grande importância para mim, tanto na vida pessoal como profissional, acredito também ser de grande importância no ensino da Educação Matemática, pois o ensino da matemática, como de outras disciplinas, é para a vida

O que significa isso? O ensino da matemática se justifica porque será utilizado na nossa vida?

e na Educação Financeira o seu uso é fundamental.

É fundamental nesse mundo, com essa dinâmica social. E em outras dinâmicas? Sei que isso não pode fazer muito sentido, mas ocorre que essa importância é fruto de uma invenção humana, só isso, que se alinha a outra invenção humana que a vida econômica de cada indivíduo.

Por que se ensina e se aprende? Por que somos educadores? Tem que haver um sentido nisso, uma justificativa. A matemática, como outra ciência qualquer, está no mundo para compreendermos muitas coisas, não só para buscar uma prática no nosso dia a dia. Seres humanos sempre estão em busca de alguma resposta, e Matemática pode nos ajudar a dar muitas.

Não discordo de você, mas você há que convir comigo que a educação também é um meio pelo qual são proliferados discursos que são perpassados pelas relações de poder. Não verdade, eles são os próprios tentáculos das relações de poder. A educação financeira não estaria no meio desse jogo?

Sim, qualquer educação é um discurso, é uma aplicação de uma relação de poder. Concordo com Gore (2011, p. 10) que diz que poder e verdade não são algo somente entre dominantes e dominados, existe também uma ligação circular entre eles. Todos nós produzimos algum discurso, cabe o outro aceitar ou não como verdadeiro. Em qualquer segmento da sociedade haverá sempre uma relação de poder, não só na educação, penso eu, tendo como base o que estudei nas teorizações de Foucault.

Mesmo antes de ter o conhecimento que hoje tenho dela, de certo modo já a praticava desde quando recebi o meu primeiro salário, pois uma das primeiras coisas que fiz com o dinheiro recebido foi aplicar parte da quantia em uma caderneta de poupança de um extinto banco. Surgia, então, o bom hábito de economizar que faz parte do triângulo das finanças pessoais idealizado por Silva (2015, p.15).

O tema Educação Financeira, como será abordado, foge ao modelo frequente de dissertações que pesquisamos no banco de teses da CAPES<sup>2</sup> e em outras

<sup>2</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma instituição que faz parte do Ministério da Educação que regula os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em todo Brasil.

instituições. Pude observar, nessa breve pesquisa, que as dissertações de Educação Financeira, com frequência, a abordam - tendo como ferramenta de aplicação a matemática financeira - como instrumento bastante eficaz para ensinar nas escolas os conceitos de porcentagens, juros e como calculá-los com auxílio de calculadoras e planilhas eletrônicas. Eventualmente também são destacados nesses estudos os conceitos de inflação, crédito, investimentos, etc.

Ao participar de um grupo de trabalho que discutia sobre ela, no XX EBRAPEM<sup>3</sup>, em Curitiba, no ano de 2016, os trabalhos apresentados dos colegas mostravam dissertações em andamento que não se aproximavam da temática da minha dissertação, nem tampouco dos pressupostos teórico-metodológicos dela. As teorias apresentadas eram basicamente a Educação Matemática Crítica, Educação Matemática Realista e Etnomatemática.

A minha dissertação aborda a Educação Financeira vista na concepção de um professor de Contabilidade e de Matemática, que a vê sendo utilizada para uma melhora no trato das finanças pessoais e como uma excelente ferramenta no uso do trabalho dos futuros profissionais formados na área de gestão. Nos capítulos da dissertação, essa perspectiva será deslocada, onde falarei um pouco da recente tentativa por parte do governo brasileiro, apoiado por instituições financeiras privadas, de implantação da mesma como disciplina nas escolas brasileiras, além de citar como ela se apresenta nos documentos pedagógicos atuais.

Questiono se há a necessidade do governo de um país com economia instável, recorrer à ajuda por meio de uma parceria com a iniciativa privada, de modo a implantar uma mentalidade de educação financeira na população, quando deveria partir dele mesmo essa iniciativa exclusiva; pois no final das contas “a falta de educação financeira” das pessoas de algum modo poderá impactar negativamente a sua vida e, conseqüentemente, de outro modo afetar negativamente a economia brasileira.

E por que você acha que isso é feito? Quais os interesses envolvidos? Qual o impacto de ter nas mãos a educação financeira de uma população do tamanho da população do Brasil?

---

<sup>3</sup> O EBRAPEM é o Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-graduação em Educação Matemática, realizado anualmente.

Esse seu argumento precisa ser melhor desenvolvido. Impactaria negativamente na vida das pessoas, ok, mas, por que o governo precisa agir sozinho na implementação disso? Em que ele perde ou ganha agindo sozinho ou em parcerias?

No seu artigo 205 da Constituição Federal de 1988, diz que a educação “é dever do estado”, mas quando nesse mesmo artigo abre-se uma brecha para que a sociedade colabore com ela, é evidente que interesses particulares surgirão de entidades financeiras e, neste caso, se o governo não fiscalizar e controlar essas identidades poderá ele e a própria sociedade sofrer algum tipo de exploração econômica.

Analisando a profunda crise econômica que nos encontramos e a falta de vontade política dos nossos atuais políticos e gestores públicos, acho difícil o governo sozinho assumir esse papel de educador financeiro, que faz parte de uma obrigação maior que é a própria educação. Mas, pelo menos, ele poderia ser mais atuante principalmente na fiscalização de seus parceiros privados, coibindo, desse modo, possíveis abusos contra a população.

Acredito que essa parceria para a implantação da Educação Financeira responde a determinantes políticos e econômicos de uma determinada forma de governo. Isso é intencional!

Sim, nas parcerias público-privadas sempre haverá interesses maiores do que simplesmente educar a população, por parte das entidades privadas, sobretudo no campo econômico. Eu, particularmente, incentivo a todos uma Educação Financeira independente. Mas se o governo quer investir nessa educação através de parcerias, ele tem que ser o protagonista do processo, ditar as regras, de modo que a população não seja explorada.

Na primeira abordagem da Educação Financeira temos como referência os seguintes autores: Gustavo Cerbasi (2014), Cássia D’ Aquino (2016) e Mauro Halfelde (2004), dentre outros, numa visão mais econômica, onde o enfoque é autoajuda financeira. Foram uns dos primeiros autores que tive leitura, antes de iniciar o mestrado. Entrando nos “deslocamentos da Educação Financeira”

abordaremos Michel Foucault (1979), destacando elementos de suas teorizações que de certo modo tem alguma relação com a Educação Financeira por um outro prisma, como por exemplo os conceitos poder, saber e governo.

Governar um Estado significará portanto estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família . (FOUCAULT, 1979, p. 281).

Por fim, temos Zygmunt Bauman (2001) que fez um estudo sobre a sociedade de consumo, a volatilidade de ações e os comportamentos do homem na sua chamada “modernidade líquida”. Não se pode desassociar Educação Financeira do consumo desenfreado de algumas pessoas, portanto justifico a articulação também com esse autor. Dentre outros assuntos, ele discursou sobre o comportamento humano no imediatismo de se querer as coisas, um dos reflexos da chamada globalização.

Todas as questões que fazem parte da minha trajetória de vida e profissional, culminando com o meu mestrado, pelo menos até agora, estão faladas em minhas “escritas de si”, nesta obra dividida em três capítulos e as considerações finais.

No primeiro capítulo escrevo sobre o meu período escolar e o despertar sobre gostar de Matemática, a minha família, a profissão militar e a entrada na área da educação, dando ênfase na prática de professor no curso superior por doze anos consecutivos.

No segundo capítulo escrevo sobre o que seria um tema e passou a ser um mote na pesquisa: a Educação Financeira. Esta praticamente entrou na minha vida quando recebi o meu primeiro salário, “soldo” no linguajar militar. Limitei a escrever sobre a sua importância, principalmente sobre consumo e consumismo. A tentativa de se incluí-la como currículo e como vem se tornando um tema de pesquisa em Educação Matemática.

No terceiro capítulo escrevo sobre as minhas experiências no mestrado e no GPCEM. O convívio com professores, colegas mestrados e doutorandos. Abordo expectativas, incerteza, dúvidas, estranhamentos e outros sentimentos que me afetaram nessa jornada científica. Destaco um outro olhar sobre a Educação Financeira.

Para encerrar, nas minhas considerações finais, faço algumas análises do que pautou as minhas escritas de si, principalmente as experiências.



## 1 UMA VIAGEM AO MEU TÚNEL DO TEMPO

Neste capítulo falarei um pouco da minha trajetória escolar onde cursos preparatórios tiveram uma importância muito grande no meu aprendizado escolar, principalmente na disciplina de Matemática. Não poderia deixar de citar também as minhas experiências nas escolares militares que frequentei, para tal fui inspirado nas leituras de Valente (2007, p.19), que associa as origens da matemática escolar no Brasil no “meio de bombas e fortificações para a defesa da antiga colônia de Portugal”, que datam do século XVIII. Na minha passagem no Exército, por exemplo, aprendi a usar cálculos matemáticos para dar tiro de canhão.

Minha família, como não poderia deixar de ser, também é destacada. As escolas por onde passei, seja como aluno ou como professor-diretor, tem os seus significados não só em relação ao corpo docente, discente e aos conteúdos, mas, sobretudo, nas experiências ímpar que me causaram.

Finalizando, falo do magistério superior por doze anos ininterruptos que me levaram a busca de um mestrado e onde mais atuei como professor.

### 1.1 Minha vida escolar

Para poder escrever sobre o meu período escolar finalizado em 1982, vou ter que recorrer muito a minha memória, sim a minha velha memória, que às vezes acho que anda meio falha. Pois não tenho mais nenhuma anotação, cadernos, fotos ou qualquer outro documento que me sirva de fonte, exceto o histórico escolar do terceiro e último ano do ensino médio, realizado justamente em 1982.

Importante ler e estudar muito as diferentes concepções de história: história como algo que narra fatos que já aconteceram, como se tivesse cuidado para relatar exatamente o que aconteceu, sendo fiel à única história e, em contraponto a essa concepção, a história como narrativa que não pode recriar o que aconteceu, mas sim construir uma história influenciada por vários outros acontecimentos. Em síntese, você jamais poderia contar sua história, mas toda história que contar é influenciada por quem você é hoje e por suas experiências. Entende?

Sim, entendo perfeitamente. Particularmente gosto de ouvir histórias, mesmo sabendo que dificilmente serão fidedignas. Aquilo que consigo lembrar foram sobretudo experiências. Quanto aos relatos no texto serão a princípios “baseados em fatos reais” com algumas adaptações desta minha nova história.

A minha história escolar que aqui começa a ser compartilhada é o meu percurso da pré-escola, antigo ginásio, cursinho preparatório e o ensino médio. Além de falar de mim, falarei um pouco sobre a minha família, colegas de turmas, amigos e os mestres que significaram muito nesse período escolar e, de certo modo, contribuíram para o meu interesse pela Matemática e por ser professor.

Embora não haja qualquer obrigação de descrever as relações na narrativa biográfica, elas ocupam um lugar importante. As pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência. Visto que a narrativa não é constituída como um itinerário relacional, essas pessoas não dão lugar a uma descrição detalhada. São evocadas à medida que participaram num momento importante do percurso de vida. Pais, professores, amigos, “mentores”, patrões, colegas, companheiros, amantes, marcam a cronologia da narrativa (DOMINICÉ, 2014, p. 81).

Filho de José Alves da Silva (analfabeto e camelô) e Maria Ana Alves da Silva (semianalfabeta e do lar) nasci no Rio de Janeiro em 1964, em um período conturbado na política brasileira. Meus pais nasceram no Rio Grande do Norte e foram para o Rio, e como muito nordestinos tentarem melhorar de vida. Primeiro foi meu pai, deixando a minha mãe e os meus três irmãos mais velhos no nordeste, onde nasceram: Maria Lindomar, Antônio e Maria de Lourdes. Eu e o caçula, Robson, nascemos no Rio de Janeiro, depois que o restante da família chegou, após alguns anos dessa separação.

Na pré-escola a minha primeira professora se chamava Alcinda, como toda pré-escola o ensino era bastante lúdico, só lembro-me dos brinquedos nas aulas e no caminho para chegar à escola (acompanhado normalmente pelo meu falecido pai) cuja parada quase que diária sobre uma ponte, onde abaixo passava um rio pluvial, costumava jogar um barquinho de papel esperando que a correnteza o levasse para dentro de uma galeria de esgoto até que o mesmo desaparecesse, a partir daí continuava o percurso até chegar à escola. O cheiro poluído ainda consigo conectar...

Já ingressando no “primário” (hoje séries iniciais do ensino fundamental), agora morando em outro bairro estudei, paralelo à escola pública, em um reforço escolar sob a regência de um casal de professores idosos (talvez aposentados, não sei dizer), o nome do professor não me lembro, mas da professora sim: Dinorá. Nesse reforço, com relação ao ensino propriamente dito, consigo me lembrar de algumas passagens, como os “ditados” de português e os exercícios de Matemática;

pois eles enchiam o velho quadro negro com muitos exercícios e o apagador era um pano molhado, consigo até sentir o cheiro, ainda hoje, daquele pano úmido.

Como era esse cheiro? Descreva. Qual a lembrança desse cheiro? Agradável? Não? Traz boas lembranças? Não?

O cheiro em si não era agradável, mas lembra uma infância em uma escola de reforço perto de casa, que no Rio de Janeiro chamamos os professores de “explicadores”. Uma imagem bastante simples de uma escola não convencional que hoje ainda consigo me lembrar dela.

Com relação a minha passagem inicial pela escola pública, não me vem à mente lembranças de professores, colegas ou algum fato pitoresco na sala aula que pudesse relatar relacionado ao ensino em si, a não ser o zelo e a alegria com os materiais escolares novos a todo começo de ano letivo. Uma boa lembrança que tenho é a estrutura, mais precisamente a fachada da minha primeira escola pública, a Escola Municipal Cardeal Arcoverde, praticamente não mudou nada, vendo a foto recente abaixo.

**Figura 1** – Fachada minha primeira escola pública



Fonte: <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=1624>. Acesso em 12/08/2017.

A partir da 6ª série (hoje 6ª anos) eu e muitos colegas fomos obrigados a ser remanejados para a minha segunda escola pública, Escola Municipal José Emygdio de Oliveira, provavelmente por falta de espaço na escola anterior. A escola ficava um pouco mais afastada da minha casa, mas dava para ir a pé. Essa escola estava recém-inaugurada, prédio de mais de dois andares, primava belas boas instalações. Tinha um espaço interessante que funcionava como oficina de artes, onde lá tínhamos inclusive aulas de corte e costura e até de cozinhar, lá aprendi a fazer “barra” de calças e cozinhar algumas coisas.

Até a minha 8ª série, que equivale hoje ao 9º ano, gostava praticamente de todas as disciplinas e principalmente Matemática, não tive maiores dificuldades em exatas, talvez, na pior das hipóteses em química, mas nunca fiquei para recuperação e tampouco reprovado em qualquer disciplina nesse período escolar, se ficasse, naquela época teria que repetir todo o ano letivo. Entretanto, nunca fui o primeiro da turma na disciplina, considerava-me um aluno mediano e esforçado.

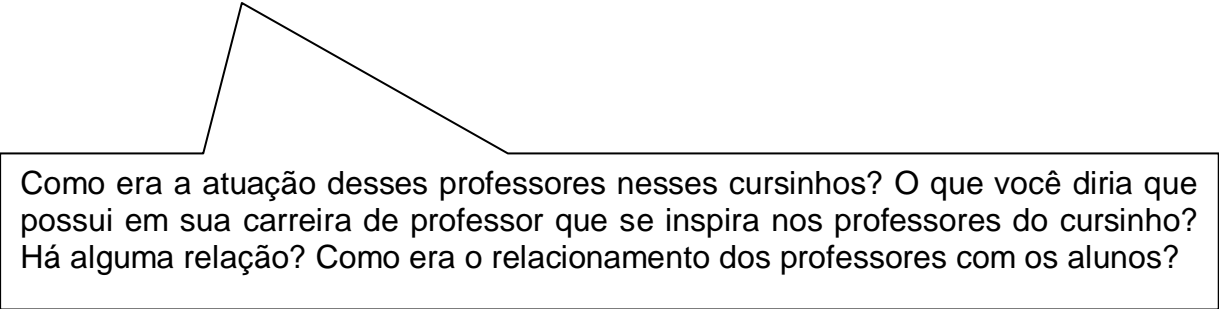
Na oitava série, em “condições normais de temperatura e pressão”, os alunos estavam na faixa de 13 a 14 anos. Eu como a maioria dos adolescentes desta faixa etária no Brasil e, principalmente no Rio de Janeiro, na maioria das vezes incentivados pela família, procurávamos nesse último ano do ginásio uma vaga nas escolas militares ou nas antigas escolas técnicas para cursar o ensino médio (antigo segundo grau), saindo ao término do curso, na pior das hipóteses, especializado em alguma profissão. Os pais se preocupavam muito em já encaminhar, desde cedo, seus filhos para uma profissão ou pelo menos dotá-los de uma boa formação de mão de obra técnica-especializada para galgar um bom emprego. As preocupações em preparar os seus filhos somente para o vestibular era um privilégio para as chamadas classes sociais “mais abastadas”.

A maioria das provas desses concursos de admissão às escolas de formação militar técnicas eram difíceis, só o ensino que praticamente todas as escolas públicas ofereciam não era suficiente para obter a aprovação nesses certames concorridíssimos. Portanto, era imperioso que paralelamente ao estudo do último ano do ginásio fizéssemos os chamados cursinhos preparatórios, desde que a situação financeira da família permitisse. Matriculei-me no tradicional “Curso Soeiro”, dirigido por um militar da Aeronáutica da reserva e um dos melhores preparatórios para concursos de admissão às escolas de nível médio naquela época em todo o

Brasil; recordista de aprovações em todo o país em praticamente todas as três forças armadas e escolas técnicas mais procuradas. Vinham estudantes de outros estados somente para estudar lá, muitos ficavam em tempo integral nas dependências do curso para um melhor aproveitamento, trazendo as suas “marmitinhas”, aproveitando a estufa (micro-ondas da época) que o curso oferecia para esquentar as suas refeições, nas pausas para o almoço.

Graças ao apoio dos meus irmãos, principalmente da minha irmã mais velha, Maria Lindomar, que bancava as mensalidades, pude cursar esse preparatório. O curso, além de preparar para os concursos, era uma excelente aula de reforço para o nosso estudo escolar nas escolas públicas, principalmente em português e nas disciplinas de exatas.

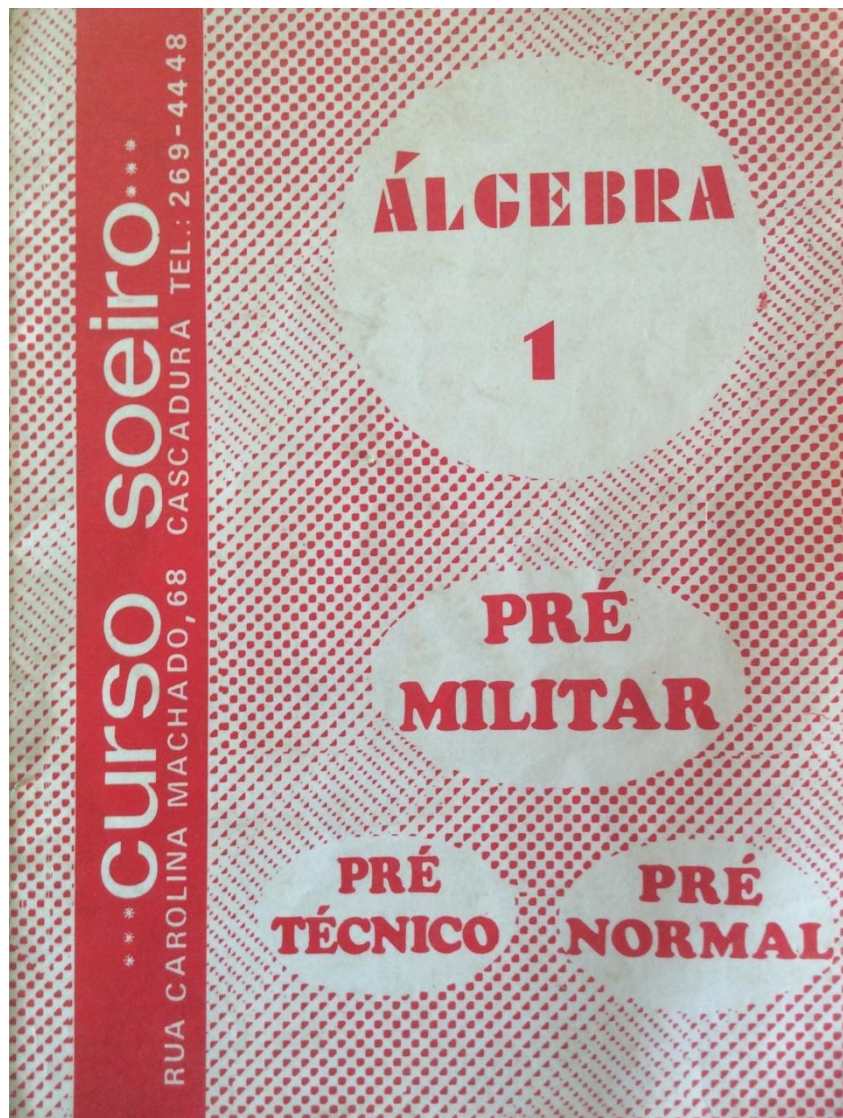
A disciplina Matemática estava presente em todos os concursos, era cobrada com bastante rigor e profundidade que nunca tínhamos visto em sala de aula nas escolas. O curioso era que a geometria ensinada na minha escola sempre ficava ao final dos livros didáticos, muitas vezes o ano didático acabava e não conseguíamos estudar os assuntos. Praticamente só aprendi mesmo geometria nos cursinhos. Ao se dividir a Matemática em quatro partes, sejam elas Álgebra, Aritmética, Geometria e Matemática Moderna, aí que eu comecei, efetivamente, a gostar de estudar a disciplina. Eram muitas apostilas com exercícios, questões de vários concursos anteriores e outras tantas listas de exercícios, além de ter professores à nossa disposição que ficavam no contraturno do curso tirando todas as nossas dúvidas em salas específicas.



Como era a atuação desses professores nesses cursinhos? O que você diria que possui em sua carreira de professor que se inspira nos professores do cursinho? Há alguma relação? Como era o relacionamento dos professores com os alunos?

Os profs de cursinhos pareciam que tinha algo a mais a mostrar para os alunos, do que os profs das escolas públicas, principalmente o bom humor. Tive e ainda tenho essa percepção, ainda mais agora que nesse momento estou iniciando, pela primeira vez, em um curso preparatório para o ENEM. Tenho a impressão que relacionamentos entre professores de cursinhos e alunos tendem a serem mais descontraídos do que os relacionamentos na escola regular. Além disso, existe um comprometimento maior por parte dos alunos em querer aprender.

**Figura 2** - Capa de uma apostila de álgebra do curso preparatório Soeiro



Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 3 - uma página de uma apostila de álgebra do curso Soeiro

Curso Soeiro

- 10 -

Álgebra

RESOLUÇÃO :

MÉTODO DE ADIÇÃO :

Consiste em somarmos algebricamente as equações do sistema. Com esta soma desaparecerá uma das incógnitas.

$$\begin{cases} 5x - 3y = 24 & \rightarrow \text{Sistema dado} \\ 4x + 3y = -6 & \rightarrow \text{Equação soma} \\ \hline 9x & = 18 \end{cases}$$

$x = \frac{18}{9}$

$x = 2$  Solução da equação soma (valor de x)

Para determinarmos o valor da outra incógnita basta escolhermos uma das equações dadas e substituírmos o valor já encontrado.

Tomando-se a 2a. equação:  $4x + 3y = -6$   
 $4(2) + 3y = -6 \rightarrow$  substituindo "x"  
 $8 + 3y = -6 \rightarrow$  nova equação  
 $3y = -6 - 8$

$y = -\frac{14}{3}$  + valor de y

A solução do sistema será :  $v = \{(x, y)\}$   
 Solução :  $v = \{(2, -\frac{14}{3})\}$

Resolva os sistemas seguintes:

(211)  $\begin{cases} 4x - 5y = 22 \\ 2x + 5y = -4 \end{cases}$       (212)  $\begin{cases} 7x - 2y = -1 \\ -7x - 3y = 16 \end{cases}$

OBS.: Caso o sistema não esteja na forma apresentada inicialmente, devemos colocá-lo.

(213)  $\begin{cases} 2x + y = 3 - 2y \\ 2x - y = 2y - 3x - 24 \end{cases}$       (214)  $\begin{cases} 4y + 3 = 3x + 26 \\ 3x - 12 = 10 - 5y \end{cases}$

OBS.: Se ao somarmos as equações dos sistemas não desaparecer uma das incógnitas, devemos determinar o MMC entre os coeficientes de uma das incógnitas:

(215)  $\begin{cases} 4x - 6y = -26 \\ 5x + 4y = 2 \end{cases}$       (216)  $\begin{cases} 2x + y = -8 - 2y \\ 5x + 7y + 18 = 0 \end{cases}$

OBS.: Caso apareça denominadores é necessário eliminá-los

(217)  $\begin{cases} \frac{x}{2} + \frac{3y}{4} = -\frac{1}{4} \\ \frac{4x}{3} + y + \frac{25}{3} \end{cases}$       (218)  $\begin{cases} \frac{5x}{2} + \frac{3y}{2} = 12 \\ \frac{3y}{4} + \frac{3}{2} = -x \end{cases}$

XIII - PROBLEMAS DO 1º GRAU COM DUAS INCÓGNITAS.

219 - A soma de dois números é 180, a diferença entre eles é 20. Calcule-os.

Fonte: arquivo pessoal

A maneira como os professores do cursinho explicavam os assuntos e, principalmente, como os resolviam no quadro, cada um com o seu estilo, me fascinava. Nas aulas de geometria tinha um professor que não usava régua, esquadros, compassos e transferidores para desenhar as figuras geométricas. Esse

professor, com uma técnica incrível, utilizava somente barbante e pó de giz para traçar as retas e até fazer as circunferências, dava vontade de imitá-lo quando chegava em casa – já que eu tinha uma porta escura no meu quarto, que servia de quadro-negro, onde escrevia diversas fórmulas de matemática, física e química que eu precisava decorar para enfrentar os concursos.

O trabalho com textos autorreferenciais pode ser proveitoso no enfoque histórico do ensino da Matemática, tendo em vista que os autores desses textos, ao narrar suas vidas, relatam, frequentemente, experiências de escolarização nas quais os conhecimentos matemáticos participam, aludindo às diferentes práticas de organização da educação escolar no que se refere à Matemática, aos procedimentos dos professores, às formas como conduzem o ensino, ao ambiente da sala de aula (GOMES, 2014, p. 821-822).

Os “macetes” que eu aprendia nas aulas e que não eram ensinados normalmente no ensino regular das escolas, eram bastante festejados no sentido de abreviar a resolução de exercícios muito trabalhosos nos certames. Embora tivessem outras disciplinas a estudar no cursinho como português, história, geografia, física, etc., a enorme quantidade de assuntos – e o grau de dificuldade - fazia com que o tempo destinado para estudar Matemática fosse infinitamente maior do que o de outras disciplinas. A Matemática nesse período começou a ser desafiadora quando eu não conseguia resolver determinada questão, aquelas mais difíceis das provas anteriores. Tais questões normalmente não saiam da minha cabeça, enquanto não as resolvessem não sossegava. Houve situações em que um bom tempo depois da tentativa de resolver uma determinada questão em casa na hora do meu estudo, ao me desligar do mesmo, estando fazendo outras coisas, como tomando um banho, por exemplo, eis que de repente vem a minha mente a resolução da questão! *Eureka!* Rapidamente, para não esquecer, corria para os meus cadernos para finalmente terminar de resolver a questão e conferir o gabarito que ficara pendente.

Esse dia a dia no cursinho fez com que, além de ter uma boa base na disciplina, eu pudesse ter esse gosto especial em estudá-la. Nessa primeira fase de “concurseiro” não consegui a aprovação nas escolas militares e nem tampouco nas escolas técnicas que almejava na época. Mas tal base matemática, com certeza, me ajudou muito a passar no concurso do tradicional Colégio Pedro II (CPII), onde cursei todo o meu ensino médio, no período de 1980 a 1982.



Como estudiosos do currículo, o que pensamos sobre uma base relacionada ao ensino de matemática. Será que existe mesmo uma tal base?

A base a que me refiro é essencialmente conteudista, são os assuntos necessários para ter uma aprovação em um certame. A base tão debatida e, principalmente, questionada, que deva fazer parte da Educação Básica como um todo, é muito difícil delimitar, penso assim após meus estudos do GPCEM. Até o momento não tive tempo de acompanhar a base da educação básica que está sendo elaborada pelo governo.

O CPIL, colégio onde várias personalidades ilustres estudaram, como Manoel Bandeira, Oswaldo Cruz, Floriano Peixoto, Heitor Villa-Lobos, dentre outros, não tinha um certame tão difícil e concorrido como o das escolares militares e as escolas técnicas, mas naquela época estudar o atual ensino médio em um colégio com a qualidade e a reputação do CPIL, sem ter que pagar mensalidades, foi uma grande conquista.

O ensino do CPIL, desde os primórdios de sua fundação, foi considerado uma referência de educação de qualidade no Brasil, conforme estudei aqui no mestrado sobre ele. Hoje não tenho condições de afirmar se permanece assim, mesmo porque o colégio se expandiu em diversas unidades por todo o Rio de Janeiro. Continuava gostando da Matemática, mas agora a matemática era uma só, um professor a ministrava a cada ano, durante os três anos do ensino médio.

Como bom observador, durante as aulas, reparava muito nos mestres, fazia até algumas caricaturas deles; destaco alguns que ainda povoam a minha fraca memória: o professor Ventura, do primeiro ano, mais tradicional,

Escreva mais sobre o que entende por “tradicional”

Seria aquele professor que não inovava na maneira de dar aula, passava a teoria no quadro, resolvia alguns exemplos e depois pedia para resolvermos alguns exercícios do próprio livro adotado, não era muito de brincadeiras.

sistemático – com a sua progressão aritmética e geométrica. O professor Vitor Hugo, do segundo ano, mais idoso e prestes a se aposentar, costumava cochilar em plena sala aula, em sua cadeira, enquanto esperava que nós terminássemos as tarefas. Ao solicitar que fôssemos ao quadro resolver alguns exercícios que continham frações, implicava conosco para que o traço da fração ficasse no mesmo alinhamento do espaço do sinal de igualdade.

E o que você achava disso? Como isso faz você pensar hoje sobre o que é ser bom professor? Isso é algo que um professor não deve fazer?

São detalhes que não influenciam em nada o processo de aprendizagem, excesso de preciosismo. Para uma disciplina que já não é tão querida pela maior parte dos alunos, esse tipo de cobrança só vem a criar mais rejeição pela disciplina.

No último ano lembro da professora Telma, de trejeitos rústicos, voz grossa, que a turma apelidou de “Tião”... não era de brincadeira, mas era competente.

O que significa isso para você?

Ser competente, em qualquer profissão, é fundamental. Quando um assunto não agrada e o professor não sabe ensinar, aumenta não só a rejeição à disciplina quanto ao próprio professor. A questão da simpatia, por parte do professor, fica tão relevante neste caso.

Ainda não entendi o que é ser competente para você... por exemplo, é saber muita matemática? É saber ensinar? Mas o que é saber ensinar? Como isso pode ser medido?

Certa vez fazendo um curso de capacitação, lembro-me que um professor sintetizou competência assim: conhecer algo, saber fazer e ter atitude para fazê-lo. Dentre as varias definições que podemos ter com relação a essa palavra, concordo com a definição. A medição, para mim, vem com a satisfação do aluno, no caso no campo da educação. A competência é algo que não deixa de ser cobrado e valorizado em toda a nossa sociedade, inclusive no meio educacional.

Ela ministrava um assunto que eu particularmente não era muito fã: geometria analítica. Costumava fazer as caricaturas dela e dos demais professores e distribuía para os colegas de sala de aula.

De outros professores, não necessariamente de Matemática, também tenho boas lembranças, como o professor mineiro (acho) de Física, Saulo, com seu inesquecível jargão: “mas que gente mole sô!”; o professor Antunes (físico também), de origem de família humilde – como costumava enfatizar - com o seu linguajar chulo, mas que era do tipo “paizão”, sempre procurando nos dar bons conselhos; a professora Zelina, esposa de um general do exército, sempre bem-humorada fazendo as suas piadas nas aulas de geografia, para citar apenas alguns

Esses (com nomes fictícios), como outros aqui não citados, com certeza, também me influenciaram de algum modo na minha prática de professor em sala de aula.

De que maneira eles influenciaram na sua atuação como professor?

Note que a descrição deles está mais relacionada a aspectos que não tem relação alguma com o ensino da matemática. Ou tem? Como eles te influenciaram? Quais são os exemplos que você considera bons e ruins?

Estes professores, numa fase em que os alunos estão caminhando para o início da sua vida profissional, com seu bom humor, bons conselhos, conseguem tirar um pouco do “gelo” das aulas e sugerem regras para viver, independente dos problemas que cada aluno carrega nas suas particularidades. Por fim, estabelecem um bom relacionamento entre docentes e discentes, que julgo fundamental na escola. Não consigo lembrar de exemplos ruins de professores na minha fase escolar. Tecnicamente eram bons professores, mas o que ficou mais marcado para mim foram as suas características individuais, não as aulas em si.

**Figura 4** – O tradicional Colegio Pedro II onde cursei o ensino médio



Fonte: <https://diariodorio.com/historia-do-colegio-pedro-ii/>. Acesso em 12/08/2017.

## **1.2 A minha passagem por escolas militares e os primeiros contatos com a arte de ensinar**

Em 1983, já terminado o meu ensino médio, com dezenove anos de idade fui servir ao Exército na arma de Artilharia, arma considerada “misteriosa” pelos outros combatentes, pois diriam que teríamos que estudar cálculos complicados para executar tiros de canhão e obus (uma espécie de canhão com cano mais curto). Os tais cálculos, complicados, só seriam possíveis de realizar com o uso de logaritmos. Estes serviam para nos fornecer a profundidade e a direção dos tiros. Temos aí um exemplo bem prático do uso dos logaritmos, que muitos alunos cobram no ensino da Matemática.

Veja um artigo do Antonio Miguel que fala sobre Educação Matemática bélica. Acho que o Ubiratan também escreve sobre isso. Você considera que eu ensino muito mais que logaritmos quando dou esse exemplo de aplicação da matemática? O que eu ensino a mais?

Sim, ao ler o artigo de Miguel (2006) verifiquei que ao buscar exemplos de aplicação da Matemática na humanidade, encontrei péssimas aplicações como essa. Mas no meu caso, aprendendo a ser um profissional da guerra naquela época, foi um exemplo que me marcou após cursar o antigo segundo grau. É evidente que os logaritmos poderiam ser exemplificados em uma utilização melhor, mas que nem sempre é perceptível para a maioria dos estudantes. Como por exemplo, se não me engano, na prevenção de

Em 1984, após terminar o meu tempo obrigatório no Exército, entrei numa faculdade particular para cursar Ciências Contábeis, por influência da minha irmã mais velha, Maria Lindomar, que é contadora. Infelizmente, fiquei apenas seis meses. Não me adaptei ao curso e precisava procurar um emprego para continuar custeando a faculdade.

O ano de 1984 foi complicado, recém-restabelecida a democracia, com inflação galopante, não estava fácil arrumar um emprego para quem só tinha de experiência profissional um ano de serviço obrigatório militar. No ano de 1985, resolvi então investir as minhas economias do tempo de Exército (sim, sempre fui controlado e tinha um dinheiro guardado na minha primeira caderneta de poupança que abri com o recebimento do meu primeiro soldo; isto é, o salário dos militares) no velho curso preparatório *Soeiro* em busca de um emprego público, que na minha primeira passagem por lá, me fez me encantar pela Matemática.

Naquela época não se tinham muitas notícias sobre os concursos públicos, pois eram esporádicos ou, talvez, de pouca divulgação, à exceção dos concursos militares que praticamente sabíamos quais e quando iriam abrir. Além disso, a divulgação dos concursos era mais frequente nos diários oficiais, poucos jornais convencionais divulgavam; o rádio e a televisão, que eram as únicas mídias da época, juntamente com a imprensa escrita, não davam muita importância para essas matérias.

Durante o período em que eu fazia o curso preparatório à noite com intuito de mais uma vez tentar a carreira militar, eis que surge a publicação do edital do concurso do Banco do Brasil, que era muito concorrido na época. Tão concorrido que não abriu a sua inscrição em todas as capitais do país, tive que fazer a inscrição para realizar a prova na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, que fica aproximadamente a três horas do Rio de Janeiro. Eu e meu amigo Nélcio Avellar fomos juntos até lá e fizemos a inscrição. Para tanto, ficamos alojados na casa do meu tio Antônio Alves, irmão do meu pai – único militar da família até então -, que morava na cidade e nos deu apoio.

Naquele período, durante o dia, me matriculei no SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC), pois haveria prova de datilografia e era eliminatória. Estava então simultaneamente me preparando para o concurso de bancário do Banco do Brasil e para o da Escola de Especialistas da Aeronáutica (EEAR) – escola de formação de sargentos da instituição de nível técnico –, um dos poucos que poderia fazer na área militar, devido a minha idade já estar um pouco avançada para a maioria dos concursos militares ofertados.

O dia da realização do concurso para EEAR veio primeiro. O local era o Estádio do Maracanã, pois esse concurso atraía na época mais de 25 mil candidatos, a maioria dos candidatos faziam as provas no Rio de Janeiro. Era quase toda uma semana de provas, pela manhã. Ao terminar as provas, ia correndo para a estação de trem do Maracanã, quase no centro do Rio, para me dirigir ao SENAC que ficava no subúrbio de Madureira (cerca de 40 minutos do estádio), para fazer as aulas de datilografia. Não podia faltar, caso contrário era eliminado do curso.

Acabei passando no concurso da EEAR, entrei na escola em fevereiro de 1986, já estando lá saíram as datas de realização das provas do Banco do Brasil. A essa altura já não me interessava mais fazer este concurso, portanto não viajei para Juiz de Fora e desisti do mesmo. Fiquei em Guaratinguetá-SP, estudando durante dois anos, ficando até dezembro de 1987. Depois de formado em 3º Sargento da Aeronáutica vim servir em Campo Grande, onde resido até hoje. Em abril de 2015 fui para a reserva, a aposentadoria dos militares.

Ao me apresentar para servir na Base Aérea de Campo Grande (BACG), em 1988, fui designado para trabalhar na Seção de Instrução Militar (SIM) do Batalhão

de Infantaria da Aeronáutica (BINFA). Essa seção era responsável pelo planejamento e execução do ensino dos futuros soldados que iriam servir na BACG, além de realizar outros cursos militares na unidade.

Na seção tive contato com vários documentos e manuais do sistema de ensino da Aeronáutica, como currículos, planos de unidades didáticas, planos de avaliação, etc.

Lembra como eram? O que achava? Foram documentos que estabeleceram para você uma “verdade” sobre currículos, planos de aula, avaliações, etc.?

Os documentos de ensino eram essencialmente técnicos, assuntos típicos da cultura e formação técnica militar, onde praticamente não era possível qualquer tipo de adaptação ou flexibilização. Existiam modelos padrões para a confecção destes documentos. As instruções (aulas) tinham que seguir todo um roteiro pelos instrutores, muito diferente, por exemplo, das minhas aulas que na faculdade ministrava.

Trabalhava tanto no planejamento de ensino, que lá se chama instrução, como também na docência das aulas. Aí começava o meu primeiro contato com toda a rotina burocrática de um sistema de ensino: planejamento, execução das aulas e avaliação de ensino.

Como era essa rotina?

Os principais cursos que eu trabalhei eram realizados duas vezes por ano, o curso de formação de soldados. Esse curso tinha aproximadamente quatro meses de duração. Três semanas antes do início já começávamos a fazer o planejamento, elaborando todos os documentos didáticos previstos e o calendário. Toda semana elaborávamos a programação de aulas da semana seguinte. Ao término de cada curso tínhamos a obrigação de enviar um relatório sobre o mesmo para o órgão superior do ensino, onde dentro de outras coisas eram propostas sugestões de melhoria do curso.

Antes de fazer o mestrado a minha visão de currículo era estritamente limitada ao modelo trabalhado na área de ensino da Aeronáutica, como também nos planejamentos das faculdades privadas que lecionei. Basicamente uma lista de conteúdos divididos em ementas, objetivos e carga horária. Os estudos no GPCEM me proporcionaram uma visão muito mais abrangente e pertinente com relação o que deve constar em um currículo em educação. Nesses estudos da composição de um currículo, destaco a importância dos elementos culturais

Só os elementos culturais? Hoje você pensa sobre as coisas que acontecem nas aulas e que não estão nos planejamentos, planos de aula, currículos e avaliações?

Com certeza outros temas, senão aqueles que fazem parte do currículo tradicional devem ser vistos em sala de aula, principalmente na Educação Básica, onde não tive oportunidade de trabalhar. Mas acho que seria, ou é, extremamente difícil para os professores abordarem esses assuntos em virtude de várias variáveis, principalmente as que fazem parte do campo político e religioso. Além de um tempo maior que deveria ser disponibilizado em um calendário que normalmente é apertado

em sua presença – como sugere Hall (2016, p. 20), na qual caracterizam uma comunidade onde a escola está inserida, pois conservar as tradições do lugar vem aproximar mais a instituições dos pais e alunos, contribuindo para uma melhor interação na comunidade da escola.

Atuando por quase vinte anos na área de ensino militar, fiz alguns cursos de capacitação ao longo desse período, tanto no âmbito da Aeronáutica como fora também por meio de convênios com a instituição, como o Curso de Orientadores de Aprendizagem do Telecurso 2000, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)/ Fundação Roberto Marinho, em São Paulo.



Cheguei a replicar alguns cursos dessas escolas nos cursos de formação de soldados, como os cursos de segurança do trabalho e qualidade ambiental, complementando o currículo oficial militar.

**Figura 5** - Capa de um currículo de um curso de formação no âmbito da Aeronáutica



Fonte: Comando da Aeronáutica

**Figura 6** - Exemplo de um conteúdo programático de uma disciplina curricular de um curso de formação na Aeronáutica

<b>CAMPO:</b> MILITAR	<b>ÁREA:</b> CIÊNCIAS MILITARES	
<b>DISCIPLINA:</b> EDUCAÇÃO CÍVICO-MILITAR		<b>CARGA HORÁRIA</b> 12 TEMPOS
<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <p>a) identificar os Hinos de outras Forças (Cn);  b) identificar os Símbolos Nacionais (Cn);  c) identificar a organização social, política e econômica do Brasil (Cn);  d) demonstrar sentimento de patriotismo, lealdade, perseverança e coragem (Cv);  e) valorizar a sua condição de cidadão e soldado (Va); e  f) cantar hinos e canções militares da Aeronáutica (Rc).</p> <p><b>EMENTA:</b></p> <p>Nacionalidade. Sociedade democrática. Organização social, política e econômica do Brasil. Ser cidadão. Ser soldado. Hino Nacional, Hino à Bandeira, Hino da Independência, Hino do Aviador, Canção Bandeirantes do Ar, Cisne Branco, Canção do Soldado, Canção da Infantaria da Aeronáutica e a Canção do Expedicionário. Símbolos Nacionais.</p>		

Fonte: Comando da Aeronáutica

Essa experiência no ensino militar fez com que eu me interessasse também em ser professor e almejasse fazer uma licenciatura em Matemática. Entretanto, na época que pleiteava fazer os meus primeiros vestibulares aqui nesta cidade, não tinha oferta do curso de Matemática noturno na UFMS e nem nas instituições privadas, único horário que poderia estudar. Em 1991, resolvi fazer o curso de Ciências Contábeis, que carregava uma boa grade de Matemática, além também de ser a formação da minha esposa, Silvana, que já era contadora e de certo modo me

influenciou dessa vez. Depois de formado em Bacharel em Ciências Contábeis, em 1995, sentia a necessidade de “usar” esse diploma, mas não como contador – pois a minha profissão de militar não permitia compatibilizar os meus horários com outra ocupação –, mas sim como professor de Contabilidade e Matemática, no caso lecionando à noite e ou sábados.

Em 1998 surge a oportunidade de exercer a função de professor. Abre no Mato Grosso do Sul um concurso para o cargo de Soldado da Polícia Militar (PM) do estado, que há tempos não havia sendo realizado. Embora o período entre a abertura do edital e a realização da prova fosse bastante curto (cerca de uma semana), houve muita procura pelo certame. Resolvi fazer um preparatório em sociedade com um amigo militar também, e formado em História, Gustavo Capibaribe. Como não tínhamos local, recursos financeiros e tudo estava sendo muito rápido para montagem do preparatório, pedi autorização à proprietária da Escola de Educação Infantil Raio de Sol, na qual estudavam os meus dois filhos, se poderia utilizar as dependências à noite para realizar o preparatório. Como foi um evento de caráter experimental, com pouco mais de 20 alunos, durante apenas uma semana, ela concordou e não cobrou nada pelo uso das dependências da escola. Retribuí a cessão do espaço, doando alguns materiais escolares.

Nesse preparatório atuei como o professor de Matemática e conseguimos um excelente resultado, tendo em vista o pouco tempo para montar toda a infraestrutura para o curso; conseguimos aprovar quatro dos 20 alunos que fizeram o curso.

Fiquei aqui pensando como se chega a análise de que aprovar 4 de 20 é excelente. Uma ótima questão pra você produzir um artigo. Tem 16 alunos que não conseguiram e esse número me parece mais significativo do que 4 alunos que passaram. Só para pensar.

Essa suposta “estatística favorável” (20%), assim considerei, foi em virtude do pioneirismo e das dificuldades de se montar o preparatório. O tempo para realizá-lo era escasso, não tínhamos uma estrutura adequada, material didático específico, experiência no concurso e etc. Dentro das nossas limitações, penso que foi um bom resultado.

A partir daí comecei a usar as dependências da escola para promover outros cursos preparatórios que iam surgindo, além de ministrar aulas particulares de Contabilidade e Matemática.

Com as minhas aulas estaria tendo uma renda extra fora dos meus horários de expediente na BACG, com o privilégio de fazer uma coisa que me apaixonara: ensinar. O que parecia ser algo provisório, uma experimentação, acabou me levando a ter um novo ofício, tornando-se uma verdadeira experiência.

No ano 1998, surge então a tão sonhada oportunidade de me tornar um professor de matemática habilitado. Graças à recém-criada Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que oportunizou a bacharéis, como eu, a fazer cursos de formação pedagógica nas áreas de Português, Matemática, História, etc., de acordo com a quantidade da carga horária referente a essas disciplinas na sua primeira graduação, participei da primeira turma do “Programa Especial de Formação Pedagógica” ministrada pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Esse curso durou cerca de um ano, me tornando ao final licenciado em Professor de Matemática para Educação Básica.

Nesta primeira turma tive a grata surpresa de reencontrar, como colegas de curso, alguns professores consagrados na cidade que foram meus professores em um cursinho pré-vestibular muito bem conceituado naquela época. Eram arquitetos, engenheiros, administradores, dentre outras profissões, que por algum motivo deixaram de exercer as suas respectivas profissões originais e engendraram para a área de ensino. Estavam bastante contentes com a oportunidade de deixarem de serem considerados professores “leigos” e serem finalmente equiparados aos outros professores licenciados, abrindo novos horizontes para a profissão.

Durante a realização do curso de formação pedagógica, ainda em 1998, a proprietária da escola Raio de Sol resolveu vender a mesma. Aproveitando essa minha inserção no mundo da educação, propus à professora da minha filha, Sarah, a professora Ana Cláudia – que praticamente era a principal professora da escola –, em sociedade comprarmos a escola. Assim, tornei-me também um empreendedor da área de educação.

Mal terminei o curso de formação pedagógica de Matemática fiz uma especialização em Administração Escolar, a escolha deste curso foi estratégica. A abertura dessa especialização veio ocorrer em um momento muito oportuno, pois

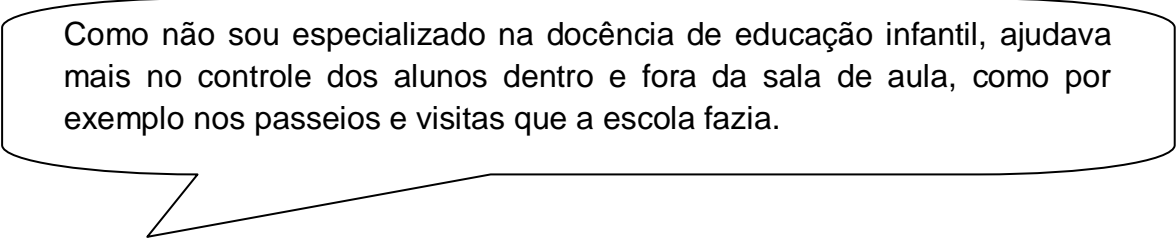
sendo proprietário da escola Raio de Sol eu e minha sócia não tínhamos habilitação para assumir a direção da mesma. A referida pós-graduação além de me conceder a tal habilitação me proporcionou a pensar no futuro a possibilidade de ingressar no magistério superior, pois teria a titulação mínima exigida na época em algumas instituições.

O cargo de Diretor de uma escola de Educação Infantil exige uma presença maior na escola do que somente ser um sócio-proprietário. Bastante motivado em fazer a escola crescer, inclusive com o projeto de instituir os primeiros anos do Ensino Fundamental na mesma, acabei me licenciando do serviço ativo da Aeronáutica por três meses no ano de 1999, por meio de uma licença por tempo de serviço que tinha direito, para poder me dedicar exclusivamente à escola.

Os três meses efetivamente dedicados na instituição foram de grande importância para, na prática, conhecer melhor a realidade da Educação Infantil, interagindo com alunos, pais, professores, cultura escolar e a realidade econômico-social desses sujeitos envolvidos. Em alguns momentos, cheguei até atuar como uma espécie de professor colaborador,



Como era isso? Fale mais sobre o que você fazia.



Como não sou especializado na docência de educação infantil, ajudava mais no controle dos alunos dentro e fora da sala de aula, como por exemplo nos passeios e visitas que a escola fazia.

interagindo com as professoras e os pequenos alunos em sala de aula e fora dela.

Infelizmente o projeto de instituir o ensino fundamental, do primeiro ao quarto ano, não foi concretizado devido algumas exigências, sobretudo estruturais, dos órgãos de fiscalização da educação municipal. De qualquer maneira, foi realizado o primeiro ano do ensino fundamental, de caráter provisório e reconhecido como histórico escolar para os nossos alunos, do qual a minha filha Sarah fez parte da primeira e única turma do primeiro ano e que logo depois tiveram que ser transferidos para outras escolas.

**Figura 7 - Registro familiar na Escola Raio de Sol**



Fonte: arquivo pessoal

Em 2004, já atuando no magistério superior, por não ter condições de contribuir mais com a gestão da escola em virtude de meus outros afazeres, vendi a minha parte da sociedade para minha sócia Ana Cláudia. Mas até hoje frequento a escola (atualmente minha afilhada, Maria Luisa, estuda lá), me considero um amigo da “escola”.

### **1.3 Do magistério superior até a entrada no mestrado**

Em fevereiro de 2003, ainda estando ligado a Escola Raio de Sol e ministrando meus cursos preparatórios, surge a oportunidade de ingressar no magistério superior. Naquele ano entrei na Faculdade Estácio de Sá de Campo Grande - MS para substituir uma professora, que estava gestante, na disciplina de Matemática e Matemática Financeira.

O meu ingresso como professor do ensino superior foi um motivo de muita satisfação, orgulho e de muitas expectativas naquele ano. Embora já tivesse uma certa experiência (tempo de sala de aula) no ensino militar e nos meus cursos preparatórios, não poderia deixar de sentir aquele friozinho na barriga ao entrar em sala de aula, principalmente quando eram as primeiras aulas.

la para aula extremamente motivado, sempre me dedicando ao máximo na certeza de poder contribuir na formação profissional dos acadêmicos. Como diz Kirst e Portal (2010, p. 269) ser professor é reconhecer a sua influência para com os seus alunos, mediante a importância de seu papel como referência pelos valores, habilidades e atitudes coerentes, demonstradas tanto dentro como fora de sala de aula.

Mesmo sendo alertado pelos meus coordenadores dos cursos de Administração e Ciências Contábeis sobre a precária base matemática que os alunos traziam da escola, achava que não seria difícil enfrentar o desafio. Mas com o passar do tempo ia percebendo que as dificuldades eram muitas, não só com a Matemática como também com a escrita dos acadêmicos. Os resultados com as primeiras provas eram desanimadores, houve momentos em que cancelava algumas provas e substituía-as por outras (por iniciativa própria) de modo a melhorar a média geral das turmas.

A faculdade, tentando minimizar as deficiências dos alunos, oferecia em horários alternativos aulas de reforço

Como eram essas aulas? Se assemelhavam com as aulas ministradas fora do reforço? Fale mais.

Não fui professor das aulas de reforço da faculdade, mas pelo que sei os alunos não mostravam muito interesse em participar. Era uma vez por semana, uma hora antes do início das aulas. Como a maioria dos alunos trabalhavam, talvez o horário fosse o empecilho para a frequência.

– que eufemisticamente chamava de aula de nivelamento –, mas, mesmo assim, a presença era diminuta e pouco contribuía para a melhora das notas.

A Matemática, pelo que já vivenciei, não é uma das disciplinas mais populares no meio estudantil, em qualquer nível. Embora os alunos soubessem da importância

da disciplina, principalmente na graduação que eles faziam, constantemente reclamavam da obrigatoriedade de fazê-la. Muitos costumavam até relatar traumas no seu histórico escolar, que não raro o professor era o vilão.

Escreva algo que relacione essas experiências que viveu com os textos que lemos sobre os processos de exclusão pela matemática.

Em minha época de aluno e de professor universitário não presenciei nenhum processo específico de exclusão pela Matemática, pelo menos que eu me lembre, a não ser dificuldades de aprendizagem que qualquer um poderia ter. Hoje em dia, baseado em algumas leituras – por exemplo, Hall (2016) – e principalmente nas discussões do grupo, não se pode negar que o ensino da matemática, como de qualquer outra disciplina, pode excluir sim algumas pessoas. Mas acho que essa possível exclusão é muito influenciada por questões culturais, religiosas, etc.

Nessa faculdade que comecei a lecionar, a Matemática era pré-requisito para cursar a Matemática Financeira. Quando iniciava as aulas de Matemática Financeira procurava tranquilizar os alunos no sentido de que ao passarem pela primeira disciplina não teriam maiores dificuldades em fazer a segunda, pois a Matemática Financeira exigia mais conteúdo básico. Na prática, infelizmente, as dificuldades eram parecidas. Alguns alunos, inclusive, achavam que a Matemática Financeira era mais difícil do que a Matemática.

Na tentativa de despertar um interesse maior pela disciplina de Matemática para os acadêmicos, me debruçava em vários livros, que não eram necessariamente os da bibliografia básica recomendada, na tentativa de achar exercícios com exemplos de aplicação na área que os alunos iriam se formar, para mostrar a real utilidade das funções, limites, derivadas, etc. que ensinava.

Nesse aspecto, achava a Matemática Financeira muito melhor de ministrar aula, pois os seus exemplos eram muito mais frequentes e “palpáveis”, em virtude de estarem presente no mercado de trabalho comercial – mesmo que os cálculos financeiros já estivessem prontos para eles –, onde a maioria dos alunos já estavam inseridos, embora ocupando cargos mais modestos nas suas empresas.



Com o passar do tempo comecei a me esquivar de ministrar aula de Matemática, preferindo ministrar somente Matemática Financeira e Contabilidade, quando era possível. Assim evitava um sofrimento de ambos os lados: de quem aprende e de quem ensina Matemática no ensino superior para alunos com deficiências que traziam da Educação Básica.

Os primeiros anos de professor enfrentando as dificuldades dos alunos, me adaptando à cultura da faculdade, foram decisivos para melhorar a minha prática e adquirir os saberes necessários para uma boa docência superior, pelo menos no aspecto técnico. Embora muito que usei e ainda uso nas minhas aulas são influenciados pelas minhas passagens em outras cátedras e na própria condição de aluno nas instituições formadoras em que passei. Pois,

em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p. 14),

Portanto, os saberes profissionais de um professor universitário, que no meu caso especificamente vêm de sistemas de ensino variados, é um somatório do acúmulo de experiências da minha vivência como professor com os ensinamentos de outros educadores. Em instituições bastante distintas entre si.

Contudo, os desafios dos professores no ensino superior privado não se limitam ao dueto ensino/aprendizagem, o fator resultado financeiro das instituições de ensino e, mais recentemente, a avaliação institucional, sobretudo externa, vem influenciar a sua prática na sala de aula.

As Instituições superiores privadas, além da forte concorrência convivem com o fantasma da evasão dos seus alunos. Existe uma preocupação muito grande das mesmas em manter o seu cliente, que logicamente se traduz em lucro, para isso muitas das vezes seu professor é “convidado” a colaborar com ela para tentar manter os alunos, desvirtuando das suas reais funções. Isso para o professor significa fazer o possível e o ‘impossível’ para que o aluno não fique de dependência (DP) em alguma disciplina e, conseqüentemente, não procure outra instituição ou abandone de vez o curso. Nessas condições, normalmente as matemáticas são as grandes vilãs dessa história de insucesso acadêmico logo no início da formação. Portanto, é

mais uma preocupação do professor quando ele verifica o alto índice de notas baixas nas suas avaliações.

Com a efetiva Implantação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em 2004, a minha instituição começou a implantar um melhor sistema de avaliação interna, inclusive contratando uma empresa especializada externa para tal. A preocupação em fazer um diagnóstico do sistema de ensino da faculdade e do clima organizacional como um todo, tinha por motivo obter subsídios para uma melhor preparação para os primeiros exames do ENADE que se aproximavam.

Os primeiros exames dos cursos em que ministrava aulas, Ciências Contábeis e Administração, os resultados não foram satisfatórios. Após as visitas e orientações das comissões de avaliação externas, o curso de Ciências Contábeis conseguiu se recuperar praticamente se equiparando as demais faculdades similares na cidade em termos de pontuação geral. Já o curso de Administração não conseguiu melhorar os seus resultados, vindo inclusive, em certo período, a ser suspensa a sua realização.

Nós, professores, tivemos que nos engajarmos nas ações de preparação dos nossos alunos, entretanto a maioria dos acadêmicos não estavam muitos dispostos a se empenhar na realização do “provão”, em alguns cursos, inclusive, houve boicote da presença deles na realização de alguns exames.

Devido à sistemática cobrança da direção por bons resultados, muitas das vezes tínhamos que mudar a programação das nossas aulas, o foco das mesmas, de modo a adequar as nossas avaliações ao chamado “padrão ENADE” de questões de prova e nos colocarmos à disposição em aulas alternativas e simulados, visando a preparação para o exame.

É interessante perceber como que as avaliações influenciam e ditam o currículo que efetivamente precisa acontecer nas instituições.

Principalmente quando existe forte concorrência, interesses políticos e econômicos por resultados. No caso das instituições privadas, elas não podem abrir mão do lucro. Bons índices de aprovação no ENADE é uma excelente propaganda para as instituições.

Em 2013 saí da “Estácio” e em 2014 ingressei na Universidade Anhanguera-Uniderp onde fiquei até o final de 2015. Além de trabalhar também nos cursos de Administração e Ciências Contábeis, tive algumas passagens nos cursos de Publicidade e Propaganda e de Farmácia.

Com essas passagens no *habitat* da sala de aula e nas instituições de ensino como um todo, fui trilhando o meu caminho nessa viagem pelo magistério e, desse modo, construindo a minha identidade docente, pois como diz Souza (2008, p. 42)

a identidade profissional docente é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto, as quais são reveladas nos memoriais acadêmicos e de formação.

Uma identidade docente bem construída, acredito, tem que ter uma boa base

É interessante você dizer mais como está pensando sobre essa identidade. O que significa essa expressão identidade para você?

Identidade é toda minha composição, é algo único, que foi e continua se constituindo ao longo da minha existência.

científica. E isso me faltou nesses doze ininterruptos anos de atuação no magistério superior.

No começo da minha trajetória de professor acadêmico a minha especialização em Administração Escolar era suficiente em termos de titulação para me manter na instituição. O mestrado já pensava, mas por enquanto aguardava o momento ideal, na localidade, de sua abertura nas minhas áreas de formação e que fosse possível conciliar juntamente com as minhas outras atividades profissionais. Todavia, com passar do tempo, a produção científica começou a ser cobrada pela minha primeira instituição. Como na minha formação acadêmica o que sobressaiu foi o lado mais técnico, voltado para o mercado de trabalho empresarial, não me sentia motivado a elaborar artigos, por exemplo, que é o mínimo que se espera em termos de produção científica, assim tenho essa percepção. Mesmo porque eu não me considerava estar preparado para fazê-lo. Nas minhas duas formações acadêmicas, assim como na minha especialização, não fiz nenhum artigo e também nenhuma monografia.

Os anos na faculdade foram se passando e o mestrado era algo que estava cada vez sendo cobrado, cheguei a pensar em fazer em outras áreas que permitissem que eu estudasse aos finais de semana, por exemplo. Tentei também, com a expansão dos cursos a distância, achar um que atendesse as minhas necessidades. Mas à época não tinha mestrado a distância reconhecido pelo MEC. A própria a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)<sup>4</sup> em seu artigo Art. 66, diz : “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Além da exigência institucional de pelo menos ter o mestrado, a partir do momento que fui escalado constantemente para orientar alguns alunos em suas monografias por término de conclusão do curso, sentia-me pouco à vontade para tal. Como iria orientar um acadêmico a fazer uma monografia, se sequer tinha feito um artigo?

Esse é um tema interessante: o que legitima alguém a orientar? O que você pensa sobre isso?

Quando alguém busca ou precisa de orientação de algo muito técnico, como a literatura científica, penso que alguém que já passou por isso é a pessoa mais indicada para orientá-la. Pode até ser que pessoas que “nunca pescaram” podem ensinar a pescar muito bem. Mas não é o meu caso.

Neste dia 11/01/2017, momento em que terminei de redigir o parágrafo acima, recebo um email de um amigo contador, Gilson, que teve uma pequena experiência como professor na Estácio de Sá no ano de 2012, sendo meu colega no Curso de Ciências Contábeis. Naquela ocasião, sem nenhuma experiência anterior como professor, o colega sentiu-se inseguro e pediu para sair da instituição após um semestre de aula. Ele gostaria de estar mais bem preparado e voltaria provavelmente depois. Com a abertura do primeiro Mestrado em Ciências Contábeis na UFMS neste ano de 2017, ele resolveu tentar fazer o curso e me pediu uma opinião sobre o seu anteprojeto que pretendia apresentar no processo seletivo. Naquele dia me senti mais seguro para expressar minha opinião sobre esse anteprojeto, mais do que na época em que orientava a monografia dos meus alunos

<sup>4</sup> LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

na graduação! Embora já tendo mais conhecimento sobre a estrutura de um trabalho científico, basicamente minhas sugestões foram mais na parte técnica do trabalho; isto é, sobre a Contabilidade. Assim, tanto para ele como para mim, a formação é algo que nos legitima muito a ser professor.

Com a implantação do Profmat<sup>5</sup> – no seu primeiro processo seletivo em 2011 – surgiu uma grande oportunidade de fazer o mestrado. A maneira como se apresentava a sua execução, um curso semipresencial com aulas presenciais aos finais de semana era o que poderia melhor atender as minhas necessidades. Tentei me preparar da melhor maneira possível para esse primeiro certame, tinha consciência de não seria fácil passar, pois só tinham três vagas na UFMS para professores que não tinham vínculo com a rede oficial.

Achei esta primeira prova muito cansativa, quarenta questões objetivas e mais três questões discursivas. Talvez a minha maior dificuldade foi o longo tempo sem passar por um processo seletivo de Matemática como esse. Não consegui nem ler cerca das dez últimas questões na prova, tive que “chutar” muito; conclusão: não passei.

Tentei (ou quase) pela segunda vez fazer a prova de acesso 2012, ainda no ano de 2011, todavia ao estar bem próximo UFMS, local da prova, sofri um acidente com meu carro que me impossibilitou de fazer o certame. Mais uma vez o sonho do mestrado era adiado.

Para compensar a falta de produção científica no meu currículo tive a ideia de escrever um livro em 2013. Esse livro não seria escrito com intenção de ganhar dinheiro com as vendas, mas sim ter uma obra publicada. O tema do livro deveria ser algo que gostasse e despertasse interesse para as pessoas de um modo geral; surgiu então o tema Educação Financeira. Tal tema já praticava pessoalmente e acredito ser de real importância para todas as pessoas. A leitura de alguns livros sobre o assunto e os anos ministrando as aulas de Matemática Financeira na faculdade e em alguns cursos técnicos colaboraram para esse projeto. Neste livro, pude inserir além da Matemática Financeira algumas noções de Contabilidade. Esta

---

<sup>5</sup> “O **Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT** é um programa de mestrado semipresencial na área de Matemática com oferta nacional. É formado por uma rede de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil/Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), e coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), com apoio do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA). O **PROFMAT** surgiu mediante uma ação induzida pela CAPES junto à comunidade científica da área de Matemática, representada e coordenada pela SBM.” (SBM, 2016)

obra eu poderia até indicar como bibliografia complementar aos meus alunos. O livro tem o seguinte título: *Educando o Bolso com Noções de Contabilidade e Matemática Financeira* (SILVA. 2015).

Embora o tema fosse bastante técnico e tivesse muitas obras no mercado editorial brasileiro que poderiam servir de fontes de consulta para me ajudar a escrever o livro, essa primeira empreitada como um autor não foi nada fácil. Meus textos costumam (ou costumavam) ser curtos e objetivos. As minhas redações sempre foram feitas utilizando o mínimo possível de linhas em processos seletivos ou em algum relatório técnico-profissional. Para mim é mais fácil sintetizar um texto do que expandi-lo.

No final de 2014, depois de quase dois anos, terminei de escrever o livro. O próximo desafio era encontrar uma editora que estivesse disposta a publicá-lo. A minha prioridade seria entrar em contato com as editoras que eu estava cadastrado como professor universitário, que eram de três a quatro, talvez fosse mais fácil, acreditava. Infelizmente a condição de professor cadastrado não ajudou em nada a aceitação dessas editoras em publicar o meu livro. Com essas primeiras negativas entrei em contato com outras várias editoras, algumas educadamente responderam que o meu livro não fazia parte da sua linha editorial no momento, outras nem responderam as minhas solicitações. Percebi, então, que o mercado editorial brasileiro é muito restrito, as dificuldades para ser publicar um livro são muito grandes, principalmente para os autores iniciantes.

Terminadas as minhas tentativas diretas de conseguir uma editora, lembrei-me do amigo e professor Luis Carlos Barnabé de Almeida, residente atualmente em São Paulo e que teve passagens por Cuiabá e Campo Grande. Barnabé, como gosta de ser chamado, é economista e professor universitário. Tem alguns livros publicados por editoras universitárias e pela editora Saraiva, além de ter a sua própria editora.

Na sua passagem por Campo Grande, anos atrás, tive oportunidade em ministrar algumas aulas de Contabilidade em um dos seus cursos de pós-graduação, em nível de especialização, que ele organizou aqui na capital. A partir daí, mesmo depois dele mudar definitivamente para São Paulo, houve sempre um bom relacionamento de amizade entre nós, além da prestação de serviços de

consultorias e assessorias para a sua pessoa na área contábil, por parte do meu escritório contábil.

Perguntei, então, ao Barnabé se ele estaria disposto a publicar o meu primeiro livro. Não só concordou como também gentilmente não cobrou os custos editoriais. Paguei somente toda a parte gráfica.

O livro ficou pronto para ser comercializado em julho de 2015, com direito à noite de autógrafos, em uma livraria de um “Shopping Center” bem conceituado da capital. Prestigiaram o evento a família, os amigos, colegas professores, ex-alunos e meus alunos da época da faculdade.

A publicação do livro em 2015 me rendeu algumas consultorias na área de finanças pessoais para alguns clientes do escritório e alguns amigos. Mas o que mais me marcou neste ano da publicação foi uma série de entrevistas na mídia universitária e em alguns veículos de comunicação na cidade, onde dei algumas dicas sobre o assunto.

Não só com a publicação de uma obra, mesmo sem características científicas, o ano de 2015 foi decisivo na minha trajetória acadêmica. Nesse ano me aposentei da Aeronáutica e tive, a partir daí, tempo livre para tentar fazer finalmente o mestrado. Era só aguardar a abertura do processo seletivo.

Com a abertura do processo seletivo para o Mestrado em Educação Matemática da UFMS, restava me preparar da melhor maneira possível. Sendo o primeiro a enfrentar, não tinha muitas referências sobre esse processo seletivo. Fui buscar algumas informações com uma amiga professora, que em anos anteriores frequentou esse mesmo mestrado, mas como aluna especial, entretanto acabou-se tornando mestre na área de informática.

Na minha preparação para a prova escrita, as minhas maiores preocupações seriam a dissertação (por motivos já descritos) e a parte que tratava de assuntos pedagógicos com os quais eu não estava muito familiarizado. As questões dos assuntos matemáticos eu achava que poderia me sair bem, pois, segundo a minha amiga, os assuntos mais cobrados eram sobre o ensino fundamental.

Com relação ao pré-projeto que deveria ser defendido na segunda fase, era ali que as coisas poderiam dar errado, pensava. Tinha a impressão, corroborada pela minha amiga, que já havia enfrentada essa fase, que a comissão de seleção não era muito simpática a professores que atuavam na educação superior.

Na minha visão estritamente objetiva do ensino da Matemática, o tema ser escolhido do pré-projeto deveria ser bem prático no seu uso, além de propiciar uma clara aplicação na educação. Sabendo que a Educação Financeira poderia ser identificada no ensino da Matemática Financeira tanto no ensino fundamental como no ensino médio, comecei a pensar no tema Educação Financeira com o uso da “ferramenta” Matemática Financeira. Esse seria o ponto de partida para dar início ao pré-projeto.

O que você pensa do papel da Matemática como “ferramenta”?

A Matemática vivenciada no cotidiano das pessoas têm percepções diferentes, acredito. A matemática do engenheiro, da costureira, do pedreiro, etc., todas elas possuem um grau de significado, importância maior ou menor, para essas pessoas, dependendo da quão necessidade nas suas atividades. Já a Matemática utilizada por professores e/ ou pesquisadores nos processos de

Como não tinha uma noção de como explorar bem um tema de pesquisa, achei que precisava acrescentar algo a mais nele; pensei em planilhas eletrônicas, o programa Excel, por exemplo. Nestas condições, talvez já estaria bem definida a linha de pesquisa: a área tecnológica. Assim, dentro desses parâmetros iniciais, comecei a escrever o meu pré-projeto.

Perdi muito tempo tentando achar um título ideal que contemplasse a Educação Matemática, Educação Financeira, Matemática Financeira e a própria Matemática Escolar. Rascunhei e modifiquei dezenas de vezes o título do pré-projeto, isso me irritava bastante. Hoje, de uma maneira geral, já estou mais tranquilo em relação a achar uma escrita ideal naquilo que escrevo, pois como diz Veiga-Neto (2013) “se quisermos atingir alguma suposta perfeição textual jamais concluiremos sua redação”.

Para minha surpresa e decepção, em meu primeiro processo seletivo para o Mestrado em Educação Matemática fiquei reprovado na primeira etapa por 0,3 de pontos. Ao pedir a revisão da prova, ao contrário do que imaginava, não fui mal na redação, pelo contrário, fui até muito bem. O que me tirou do certame foi um erro banal, depois de resolver toda uma questão com todo o desenvolvimento correto ao



chegar ao resultado final, que consistia em fazer uma divisão, não consegui achar o resultado exato, portanto apresentei como resposta um valor aproximado totalmente desnecessário.

Fiz o pedido de recurso ponderando e pleiteando alguns décimos de pontos em todas as questões em que fui penalizado, tendo angariado esse décimos que faltaram, não foi considerado nada pela comissão examinadora.

Terminado o processo seletivo, menos da metade do total de vagas foram preenchidas. Por que será que esse processo seletivo é tão rigoroso assim, comparando com outros oferecidos na instituição? Sem saber se haveria outro processo seletivo para completar as vagas ociosas fiquei muito indignado com a possibilidade de o mestrado ser realizado com tantas vagas não completadas. Ora, em um país que se prega a necessidade de se capacitar professores, uma instituição não pode fazer um mestrado sem aproveitar o máximo da sua capacidade de vagas disponíveis, pensei. Naquele momento prometi a mim mesmo que nunca mais voltaria a tentar fazer esse mestrado.

Como estavam abertos outros mestrados, que de certo modo atenderiam a minha necessidade como professor superior de cursos de gestão, fiz as inscrições para os mestrados de Administração, Administração Pública e o Profmat. Nesse ínterim, abriu o processo seletivo para o preenchimento de vagas remanescentes do Mestrado em Educação Matemática o qual havia sido reprovado. Fiquei naquela dúvida cruel: fazer ou não fazer? Pensava: no Profmat a prova era mais difícil e concorrida. Os processos seletivos de Administração e Administração Pública eram mais fáceis, mas não era bem aquilo que eu queria. Tirando o valor a ser pago pela inscrição, não custava nada tentar de novo e, afinal, já estava mais bem preparado, pois já conhecia o estilo da prova; acabei fazendo novamente.

Com a aprovação do processo seletivo do Mestrado em Educação Matemática das vagas remanescentes, abduquei de fazer outros processos seletivos de mestrado e aqui estou. Resolvi me desligar da universidade e do Instituto Federal de Educação do Mato Grosso do Sul (IFMS), onde ainda lecionava como professor temporário de um curso técnico a distância, assim que começou as aulas do mestrado. Não foi só por uma possível dedicação maior nos estudos, outros fatores também pesaram para essa decisão.

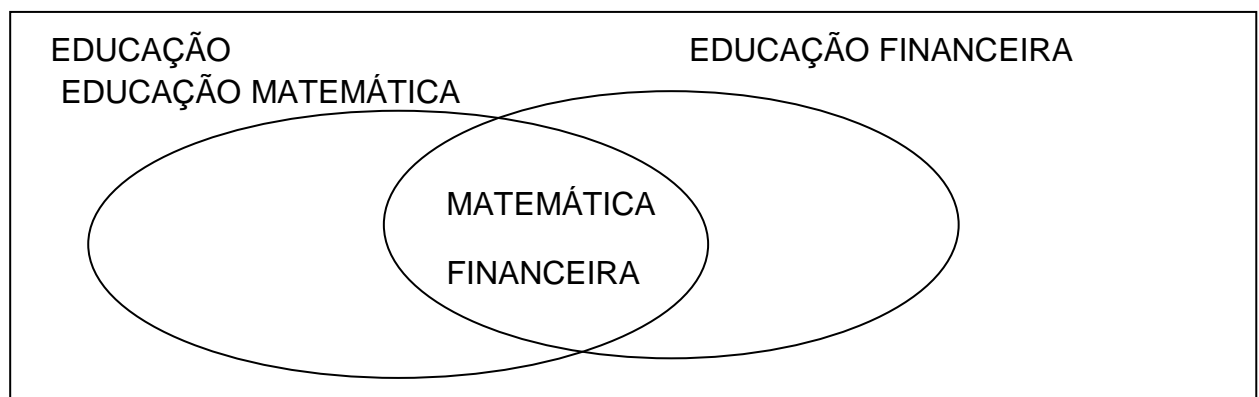
Finalizando o capítulo volto à questão inicial da minha pesquisa: como os acontecimentos e as experiências contribuem para a constituição de um professor-pesquisador? Como o leitor deverá inferir, minha constituição de educador tem fortes influências em um ensino que preparara para algo, para uma profissão. Por circunstâncias do destino, diria eu, houve uma lacuna na minha atuação de professor. Só estudei em escola pública na minha vida escolar, mas não tive a oportunidade de efetivamente lecionar em uma (pelo menos até agora).

## 2 SOBRE A EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Abro este capítulo deixando bem claro que a minha pesquisa não visa fazer uma investigação sobre a Educação Financeira, embora ela seja o mote da minha dissertação em virtude da sua importância na minha vida pessoal e profissional, que inspirou juntamente com as necessidades do magistério superior em me trazer ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática. Faremos aqui apenas algumas abordagens sobre ela no cenário brasileiro e o que achamos relevantes no objetivo da pesquisa. Apresentaremos alguns conceitos e sua importância, independente de quem a promova. Nessa abordagem, falo de algo que de modo geral está presente em tudo que fazemos: o uso do dinheiro. Embora a prática da Educação Financeira não seja uma ação que muitas pessoas deem importância, acham chato inclusive, não podemos negar a sua importância em um país instável economicamente como o nosso, e ela pode nos ajudar a enfrentar algo perigoso na sociedade atual: o consumo exagerado. Fechando o capítulo, faço um breve apanhado sobre a tentativa recente de se inserir a Educação Financeira no currículo escolar e uma nova tendência em colocá-la como tema de pesquisa na Educação Matemática.

Abaixo, inspirado no *Diagrama de Venn*<sup>6</sup>, sugiro uma relação entre a Educação, Educação Matemática e a Educação Financeira.

**Quadro 1** - Relação entre Educação, Educação Matemática e a Educação Financeira.



Fonte: o autor

<sup>6</sup> O Diagrama de Venn foi criado pelo matemático inglês John Venn, com o objetivo de uma melhor visualização e organização da relação lógica entre determinados conjuntos.

Esta relação acima é apenas um recorte do universo da educação onde se pode abordar a Educação Financeira. Nos campos da economia, psicologia, administração, serviço social, dentre outros, também cabem a abordagem sobre ela. Inclusive, a seguir, comento sobre alguns trabalhos no campo da psicologia.

## 2.1 Alguns conceitos e sua importância

Mas afinal o que é Educação Financeira? Certamente é mais do que saber as escolhas de como aplicar um dinheiro, reduzir dívidas ou calcular os juros nas transações financeiras.

Primeiramente fui buscar alguns significados de cada uma das palavras que compõe a expressão, de modo a termos uma melhor compreensão sobre ela, que hoje como nunca, é tão falada. A palavra educação, que encontramos também nas expressões Educação Matemática, Educação do Trânsito, Educação Ambiental, Educação Física, dentre outras, destaco os seguintes significados: segundo o dicionário *Aurélio*, de autoria de Ferreira (1995) é: “1. Ato ou efeito de educar (-se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. 3. Os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo, preparo. 4. O cabedal científico e os métodos empregados na obtenção de tais resultados; instrução, ensino. 5. Nível ou tipo de ensino. 6. Aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas (...)”. Para o filósofo teórico da área da pedagogia René Hubert, citado por Tomazoni (2014), a educação é

um conjunto de ações e influências exercidas voluntariamente por um ser humano em outro, normalmente de um adulto em um jovem. Essas ações pretendem alcançar um determinado propósito no indivíduo para que ele possa desempenhar alguma função nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos de uma sociedade.

Já o filósofo Rousseau (1995, p. 10), diz que nascemos carentes de tudo e precisamos de assistência; ao nascer não temos nada, tudo que precisamos na vida é dado pela educação.

Já Larrosa (2016, p. 36 e 37), movido por paixão e sensibilidade, diz que a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além da nossa própria vida, do nosso tempo e do mundo, e deseja que os novos tenham uma vida em um mundo, que cada vez mais, não será o nosso.

Portanto, a educação, baseada em todas essas definições, por tudo que vivenciamos, aprendemos, transmitimos, é algo que vem nos suprir de conhecimentos para atingirmos um certo desenvolvimento em algum ou em vários segmentos de nossa vida, de modo a conviver bem em sociedade. E de certo estejamos preparado para o novo.

A educação de uma maneira geral também pode ser perspectiva de prosperidade financeira, ou pelo menos uma melhor qualidade de vida. Se todos tiverem acesso a ela acredito que as diferenças sociais tenderiam a cair. Algumas pesquisas como as do IBGE indicam uma forte correlação entre educação e níveis de renda, conforme relata Halfeld (2004, p. 20), na tabela abaixo:

**Quadro 2** - Renda mensal do brasileiro de acordo com sua escolaridade

Anos de Estudo	Renda Mensal aos 45 anos
Menos de 1 ano	R\$ 140
Entre 1 e 4 anos	R\$ 210
Entre 4 e 8 anos	R\$ 380
Entre 8 e 12 anos	R\$ 780
Entre 12 e 15 anos	R\$ 1.700
Mais de 16 anos	R\$ 2.500

Fonte: IBGE-PNAD, 1996. In: NÉRI; CARVALHO; NASCIMENTO. Ciclo da Vida e Motivações financeiras. IPEA, 1999.

Voltando especificamente a nossa Educação Financeira, quanto à palavra “financeira” ela é relativa a finanças, onde encontramos no dicionário *Aurélio* o seguinte significado: “A ciência e a profissão do manejo do dinheiro, particularmente do dinheiro do estado”. Já o dicionário Houaiss (2004) a define como: “Recursos em dinheiro, títulos, etc.”.

A Educação Financeira, pesquisada neste capítulo, trata especificamente daquela ensinada a pessoa física, do ser individualmente preparado para lidar com as suas demandas com o uso direto ou indireto do dinheiro. Propõe relatar a sua

importância, como é constituída, como é interpretada e as ações de aprendizagens que ocorrem em nosso país que visam (aparentemente) disseminá-la com um pressuposto de um bem-estar social.

Seja em qualquer abordagem no Brasil a definição de Educação Financeira mais utilizada é a divulgada pela OCDE, citada por Silva (2015, p. 13):

A educação financeira pode ser definida como o processo pelo qual consumidores e investidores melhoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros, e obtêm informação e instrução, desenvolvem habilidades e confiança, de modo a ficarem mais cientes sobre os riscos e oportunidades financeiras, para fazerem escolhas mais conscientes e, assim, adotarem ações para melhorar seu bem-estar.

Pedro, aqui tem um ponto crucial para mim. Note as expressões: melhorar sua compreensão, obter informação, desenvolver habilidades e confiança, fazer escolhas mais conscientes... Para mim isso são instruções para saber quem você é no mundo e o que você pode fazer, a partir do seu lugar nesse mundo. Em outras palavras, imagine um estudante muito pobre e outro de uma família riquíssima. As escolhas conscientes, as compreensões sobre produtos, as oportunidades financeiras, a confiança... todas essas coisas são tão diferentes, mas aqui são colocadas para todos, como se todos fossem iguais... O que você acha disso? A economia doméstica é a mesma para famílias que tem um salário mínimo (ou nem isso) e para outras que ganham cem, duzentos mil por mês? Bem-estar é sobre escolher quando passará fome para alguns e, para outros, é sobre escolher qual país europeu irá viajar na próxima semana para descansar um pouco... Pedro, isso é muito cruel... eu noto nessas instruções uma orientação de responsabilização das pessoas por seu futuro e por suas vidas... em outras palavras, se você não se dá bem na vida financeira é porque você é incompetente para gerir seus recursos. O problema nunca é da falta de dinheiro por ter um emprego que paga pouquíssimo por muito trabalho. O problema é sempre das famílias, da má administração do dinheiro... Que escolha consciente uma família faz quando não consegue comprar comida e precisa pedir ajuda para os vizinhos? Que escolha consciente um desempregado pode ter para usar o seu seguro desemprego?

Sim, da onde viemos, por que estamos aqui? Bom, já que aqui estamos, temos que aproveitar bem esta passagem, fazendo coisas que nos pode ajudar a viver melhor, penso que a Educação financeira é capaz disso. A definição da OCDE é apenas uma definição sobre Educação Financeira, talvez não seja a melhor. Com relação às pessoas terem origens de camadas sociais distintas, não terem a mesma condição econômica e financeira numa sociedade tão desigual como a nossa, suas prioridades e anseios no campo financeiro são realmente muito específicos. A Educação Financeira, por si só, não é sinônimo de uma vida tranquila economicamente. Para aqueles que já estão numa situação muito difícil, talvez antes de uma suposta aula de Educação Financeira, outras ajudas devam ser dadas. Mas, à medida que as pessoas forem se livrando dos reveses financeiros, não custa nada, através de uma boa ação educadora, elas aprenderem algo de como se defender de outras possíveis ameaças no mundo financeiro, que não necessariamente elas são culpadas. Seria ideal, no meu ponto de vista, que a Educação Financeira se adequasse às possibilidades de cada pessoa. Como deveria ser a Educação Física também, comparando. Não podemos responsabilizar integralmente todas as pessoas pelo seu insucesso financeiro, afinal muitas pessoas já nascem miseráveis. Uma recessão terrível, como enfrentamos recentemente, também derruba pessoas supostamente estabilizadas financeiramente. Penso que uma boa educação, mesmo nas piores condições possíveis, pode ajudar a sair dessa situação. Por outro lado, conheço pessoas com sérios problemas, não só financeiros, que costumam culpar o outro, e esquecem (ou não querem) assumir a sua parcela de responsabilidade. Com relação a escolhas, algumas pessoas que recebem o seguro desemprego – por exemplo –, que é um benefício que foi instituído para ajudá-las enquanto não conseguem outro emprego, não aproveitam o período de vigência do benefício para tentar se aperfeiçoarem e paralelamente buscar uma nova oportunidade, ficam na passividade, gastam todo o dinheiro e aí resolvem procurar uma nova oportunidade, se contentando, às vezes, com um salário menor do que recebiam anteriormente. Essa escolha, que julgo errada, costumo presenciar no mundo empresarial.

“Escolhas mais conscientes”, conforme faz parte da citação acima, traduz as boas práticas na chamada economia doméstica. A palavra economia, do grego *oikonomos* – onde *oikos* = casa e *nomos* = lei (ALMEIDA, 2002, p. 71) –, tem a finalidade de estabelecer “as regras da casa” para evitar o problema da escassez.

Portanto, as escolhas financeiras estão direta ou indiretamente imbricadas nas nossas ações diárias. Decidir, muitas das vezes, é algo extramente difícil de fazermos em certas situações. Constantemente enfrentamos dilemas como: poupar ou investir, comprar ou alugar, adiar ou pagar, trocar ou vender, etc.

Infelizmente não só nossas... também dependem dos outros. Note naquela tabela que você colocou: quanto mais estudo, mais dinheiro. Você acha que é só uma questão de tempo na escola? Talvez, mas quem deixa a escola mais cedo para trabalhar e ajudar a família? Quem é filho de milionário, receberá a fortuna da família, independentemente do tempo que estudará... Quem é filho de pobre, tem que batalhar muito para continuar estudando e, quem sabe, conseguir terminar os estudos e brigar por um emprego digno. E, caso consiga ir até o final, será capa de algum jornal como exemplo de determinação e esforço. Sabe o que é isso? Responsabilização de cada um por seu sucesso ou fracasso. Também é a culpabilização de quem não chegou até o final... falta esforço, falta planejamento, falta garra...

Alguns enfrentam outros dilemas: almoçar ou jantar? Dar comida para qual filho?



A tabela colocada é apenas um estudo, com certeza outros fatores devem ser considerados, mas como educador sinto-me inclinado sempre a elevar a “bandeira da educação” como algo que pode melhorar a vida das pessoas. Alguém falou: “o bom exemplo arrasta”. Os “casos de sucessos” de pessoas que tinham tudo para dar errado na vida em virtude de suas origens humildes e da falta de oportunidades, mas que em algum momento foram ajudadas por terceiros, mas também se esforçaram muito, e aparecem destacados na mídia como um exemplo a ser seguido, realmente provocam opiniões divergentes quanto a tal exposição. Somos diferentes, nem todos irão conseguir esse mesmo sucesso com essas mesmas condições, mas pelo menos temos que lutar. O país é e será ainda por muito tempo desigual. E quando conseguimos vencer, por intermédio de ajudas de terceiros e do nosso próprio esforço – principalmente-, isso faz bem para a gente e para as pessoas que torcem por nós. Entretanto, após o seu triunfo, a pessoa tem todo o direito de enaltecer ou criticar o que ela quiser na sua caminhada, faltas de oportunidades, humilhações, etc. Eu prefiro sempre enaltecer o meu esforço nas minhas conquistas, além de agradecer aos que me ajudaram

Mas só saber os conhecimentos técnicos sobre finanças e ter uma boa base matemática não são suficientes para se ter efetivamente uma Educação Financeira e conseqüentemente se livrar dos problemas relativos à falta de dinheiro. A questão comportamental, as emoções, a disciplina pessoal fazem parte desta como qualquer outra educação. Em minha opinião o comportamento das pessoas tem um grande peso nos momentos de se fazer as escolhas financeiras e econômicas no percurso da vida.

Decidir é sempre um desafio pelo seguinte: você precisa escolher um caminho agora, no presente, tentando enxergar suas conseqüências e efeitos lá adiante, no futuro. E como o futuro ainda não aconteceu, decidir implicará mover-se em um cenário de incerteza e risco, características que nos deixam sempre um pouco inquietos, na melhor das hipóteses (FERREIRA, p.18, 2007).

Pedro, você não acha que está entrando nesse jogo da responsabilização e culpabilização pelo fracasso financeiro na vida das pessoas?

Fracassos financeiros ou não sempre poderão existir ao longo da nossa vida. A caracterização do que é um fracasso, como iremos reagir a eles, e quem ou a que culpar é de cada um. Uma conjuntura econômica desfavorável como é a nossa, afeta todo mundo, principalmente os mais pobres. Não podemos ficar apenas nos lamentando, temos que reagir, buscar ajudas. Existem pessoas que costumam sempre culpar o outro pelos seus fracassos – como já frisei –, não enxergam nenhum tipo de responsabilidade própria nos seus atos e ficam na expectativa de que alguém – que se diz pronto a defendê-lo – traga-lhe uma solução. Eu, particularmente, sempre procuro fazer uma reflexão de até que ponto também teria culpa nos meus e o que posso fazer para mudar.

Escolher, decidir é pensar em uma solução normalmente a curto prazo. Mas muitas pessoas não querem, evitam pensar em tomar uma decisão agora, preferem postergar, “empurrar com a barriga”, e aí quando a pessoa é intimada não pode esperar por decidir, a pressão envolvida para a tomada de decisão acaba contribuindo para a escolha errada.

Por outro lado, existe a impaciência, sobretudo quando o indivíduo tem que escolher entre alternativas de investimentos cujos retornos não são bem avaliados, tomando atitudes precipitadas, conforme cita Giannetti (2007, p. 137, grifos do autor):

*O grau de impaciência denota o lado subjetivo dos termos de troca entre o presente e o futuro. Ele é um índice da urgência ou intensidade com que as necessidades e desejos – não importa se oriundos do estômago ou da imaginação – cobram imediata satisfação. Quanto maior a impaciência, menor será a disposição de abrir mão de algo agora em prol de algo no futuro e maior será a disposição de, na medida do possível, comprometer-se a abrir mão de algo no futuro a fim de desfrutar algo desejado desde já. Trata-se, portanto, de um traço comportamental.*

Percebemos o grau de impaciência já nas próprias crianças, pois se os pais deixarem, elas são capazes de consumir todos os doces ou jogos disponíveis, que têm em seu alcance, em um único momento. Muitos jovens ao começarem a trabalhar também não pensam no futuro, querem curtir intensamente a vida, “queimando” totalmente o seu salário que mal dá para cobrir o mês sem sequer pensar em fazer uma poupança, esquecem que um dia se aposentarão (se o governo deixar). Tudo isso não é comportamento?

Temos que buscar um equilíbrio no tempo certo entre decidir e agir quanto às demandas das questões financeiras, e isso, definitivamente, não é tarefa fácil.

Será que realmente é possível ter um equilíbrio? Esse equilíbrio me parece algo universal, o que você pensa sobre isso. Além disso, remete ao sujeito consciente e autônomo. Será que o sujeito é realmente consciente? Quero dizer: é possível sairmos fora do mundo olhar para ele e identificar o que nos causa problemas, pois somos conscientes?

Não sei sinceramente se atingir um equilíbrio em todas as coisas é possível, mas particularmente me faz bem a tentativa. Não gosto de extremos. Em certas situações ser consciente e autônomo é necessário. Acho impossível sair do mundo – até gostaria em alguns momentos, mas mesmo assim consigo identificar alguns dos meus problemas dentro dele. Quando não conseguir identificá-los, provavelmente precisarei de ajuda.

Por que você julga que tal tarefa não é fácil? Não vale a pena explicitar melhor isso? “a autoestima está ligada à condição financeira”, não vale a pena discutir isso?

Não podemos deixar de considerar os aspectos psicológicos que envolvem a vida das pessoas. Existem pessoas que não dão a mínima importância se devem para alguém, mesmo se esse alguém está precisando muito. Eu, ao contrário, não tolero ficar com dívidas. A autoestima penso eu, sem nenhuma formação psicológica, pode ser abalada por várias coisas, inclusive pela compulsão em comprar e, evidentemente estar com o “nome sujo na praça”. Uma sociedade com moeda é uma sociedade que está vulnerável a um certo grau de consumo, sendo liberal ou não. O campo de pesquisa da psicologia econômico ou financeira já é uma realidade pelo mundo, como afirma a pesquisadora da USP, Ferreira (2007), em seu livro *Decisões econômicas: você já parou para pensar?* Portanto, o comportamento é algo a ser considerado na Educação financeira.

Estar frequentemente endividado, que é algo que uma boa educação pode ajudar a evitar, é extremamente doloroso para as pessoas que estão passando por esta situação, principalmente em nosso país que não é raro ser alvo de vários problemas econômicos. Brad Klontz (2017), professor de psicologia financeira da Universidade Creighton – localizada no estado de Nebraska, EUA –, diz que:

Gastamos mais do que ganhamos e não guardamos para o futuro. Sabemos muito bem disso e nos envergonhamos do nosso comportamento. Quanto mais a autoestima está ligada à condição financeira, mais vergonha temos quando as coisas não vão bem.

A Educação Financeira no meu ponto de vista é matéria multidisciplinar, ela exige conhecimentos de Matemática básica e financeira, Economia, Administração, Contabilidade – dentre outros – e comportamento condizente com as incertezas e nuances do mercado, como disciplina e cautela. Entendo que profissionais como terapeutas, psicólogos, psicanalistas, enfim pessoas que trabalham na área do comportamento humano podem se engajar no ensino de uma boa Educação Financeira para aquelas pessoas que precisam de apoio nessa área.

Com a Educação Financeira temos as chamadas finanças pessoais, que para Cherobim e Espejo (2010, p.1) é “a ciência que estuda a aplicação de conceitos financeiros nas decisões financeiras de uma pessoa ou família”.

Interessante a psicologia aqui. Explicações pelo comportamento. Comportamento inadequado. Uma moral sendo constituída. Como devemos nos portar, como devemos nos colocar no lugar certo.

Penso em moral, ética como algo que tem que vir prioritariamente de nós, não imposto pelo outro. Ferreira (2007, p. 123), em *Psicologia Econômica*, relata em seus trabalhos um crescimento expressivo nas linhas de pesquisa que trata do tema “finanças comportamentais” no Brasil. Sugere “a possibilidade de se fazerem contribuições a políticas econômicas a partir do conhecimento psicológico em torno de decisões econômicas” (FERREIRA, 2007, p. 124). Penso que o comportamento é algo de muita importância a ser considerado na Educação Financeira, mais do que conhecimentos técnicos sobre as finanças pessoais.

Embora alguns autores cheguem a considerar Educação Financeira e finanças pessoais como a mesma coisa, não penso assim. Vejo as finanças pessoais apenas como a gestão dos recursos financeiros das pessoas e das famílias em segmentos específicos, como poupança, empréstimos, investimentos, seguros, aposentadorias, etc. A Educação Financeira vai mais além, ela se preocupa, por exemplo, como estão preparadas as pessoas para agir e reagir frente as problemas de ordem econômica na sociedade, inclusive analisando criticamente aquilo que é oferecido como solução para esses problemas por certas instituições financeiras.

Vejo a prática da Educação Financeira essencialmente necessária para a população brasileira, pois o nosso país, como já frisei, tem uma economia frágil com vários problemas econômicos, principalmente com a temida inflação que há muito tempo está presente entre nós.

A partir da década de 1930, a inflação apresentou tendência exponencial de crescimento, só revertida com o Plano Real, em 1995. A taxa média de inflação anual foi num crescendo de 6% nos anos 30 para 12% nos anos 40; 19% nos anos 50; 40% nas décadas de 60 e 70; 330% nos anos 80 e 764% de 1990 a 1995, caindo para 8,6% de 1995 a 2000 (IBGE, 2003).

Entre a década de 1980 e 1990, lembro-me de enfrentar aproximadamente uma inflação de até 80% ao mês em alguns meses, sendo necessário, de imediato, aplicar o meu salário depositado em conta-corrente, no dia do pagamento, nas chamadas operações de *overnight* (eram operações que as instituições financeiras ofereciam, de curtíssimo prazo, com títulos públicos negociados pelo Banco Central para retirar o excesso de dinheiro em circulação da economia.) para tentar proteger o dinheiro da hiperinflação que vigorava naqueles anos.

Até a instituição do Plano Real, em fevereiro 1994, nosso país teve vários planos econômicos que não vingaram. Em um período de oito anos tivemos cinco tipos de moedas diferentes, sejam elas: cruzeiro, cruzado, cruzado novo e cruzado real; até chegar ao atual real a partir de 1º de julho de 1994.

Hoje não temos mais uma hiperinflação, mesmo assim a nossa inflação é alta em comparação com outros países. Além de enfrentarmos outros problemas econômicos como recessão, desemprego e altas taxas de juros, só para citarmos alguns.

As facilidades hoje com o acesso a informação, proporcionados pela tecnologia digital vem a facilitar a possibilidade das pessoas se inteirarem mais sobre os assuntos financeiros e econômicos. No período da hiperinflação não me lembro de se falar em estudar “Educação Financeira” ou “finanças pessoais”, de se oferecer palestras sobre o tema aqui no Brasil, embora a necessidade já imperasse naquele momento. Eu, particularmente, procurava me orientar como aplicar o meu dinheiro somente com os meus gerentes de banco. Esta prática hoje, entendo, tem que ser bem pensada, tendo em vista que o banco muitas das vezes tem interesse em vender seus produtos que mais lhe convém, em detrimento do que é melhor para o correntista. Nesse caso praticar Educação Financeira de forma crítica.

## **2.2 Consumo e consumismo**

A teoria econômica define consumo como a aquisição de bens e serviços, por parte das pessoas, para a satisfação das suas necessidades e sobrevivência. Para Almeida (2002, p. 189), o livre arbítrio das sociedades escolherem os valores para o consumo ou investimento irá determinar escassez e conflitos. Entretanto, o sociólogo e filósofo Zygmunt Bauman, que recentemente nos deixou (2017), tem conceitos e entendimentos mais amplos sobre o consumo e o consumismo, onde o último é o exagero da necessidade vital de consumir.

Bauman, considerado um dos grandes pensadores da contemporaneidade, tem como grande característica de sua obra analisar as relações afetivas da sociedade. Fez uma crítica da perda da solidez das relações humanas, onde a liquidez a substituiu, tornando as pessoas bastante volúveis em seus comportamentos e atitudes, perpassando a modernidade, pós-modernidade e chegando até aos dias de hoje.

Para Bauman (2001), o consumo quando vira compulsão vira vício, para ele nesse momento surge o consumismo. Mas o que leva as pessoas a chegarem a

esse estágio? O vício impede a satisfação, os consumidores estão sempre em “uma eterna corrida” para saciar as suas vontades,

pois no mundo dos consumidores as possibilidades são infinitas, e o volume de objetivos sedutores à disposição nunca poderá ser exaurido. As receitas para a boa vida e os utensílios que a elas servem têm “data de validade”, mas muitos cairão em desuso bem antes dessa data, apequenados, desvalorizados e destituídos de fascínio pela competição de ofertas “novas e aperfeiçoadas”. Na corrida dos consumidores, a linha de chegada sempre se move mais veloz que o mais veloz dos corredores; mas a maioria dos corredores na pista tem músculos muito flácidos e pulmões muito pequenos para correr velozmente. E assim, como na Maratona de Londres, pode-se admirar e elogiar os vencedores, mas o que verdadeiramente conta é permanecer na corrida até o fim. Pelo menos a Maratona de Londres tem um fim, mas a outra corrida - para alcançar a promessa fugidia e sempre distante de uma vida sem problemas -, uma vez iniciada, nunca termina: comecei, mas posso *não* terminar (BAUMAN, 2001, p. 86)

Essa analogia das grandes maratonas com a corrida incessante das pessoas, pela satisfação de suas necessidades de consumo será que realmente é privilégio desses tempos atuais? Ou desde que a moeda foi implantada, nos primórdios do mercantilismo, já existia a sana pelo consumo? Com relação à insatisfação, é da natureza do homem ser eternamente insatisfeito? A insatisfação move as pessoas? Talvez a antropologia possa melhor responder estas perguntas, não ousou respondê-las.

Na Educação Financeira, mas especificamente no trato das finanças pessoais, o consumo (consumismo) é algo de vital importância a ser estudado e debatido no âmbito familiar, tem uma influência significativa para a vida das pessoas e a na economia do país. Segundo especialistas da área, uma das causas do aumento da inflação é o aumento do consumo das famílias.

Bauman (2008) deixa transparecer que a cultura consumista acaba criando um tipo de sociedade – consumidora – dentro de outra sociedade, a nossa sociedade original. Tal sociedade consumidora é bastante democrática de acordo com os tipos de indivíduos que a compõem, pois

nessa sociedade, o consumo visto e tratado como vocação é *mesmo tempo* um direito e um dever humano universal que não conhece exceção. A esse respeito, a sociedade de consumidores não reconhece diferenças de idade ou gênero (embora de modo contrafactual) e não lhes faz concessões. Tampouco reconhece (de modo gritantemente contrafactual) distinções de classe. Dos centros geográficos da rede mundial de autoestradas de informações a suas periferias mais distantes e empobrecidas (BAUMAN, 2008, p. 73, grifo do autor).

Ai daqueles que não conseguirem acompanhar a essa onda de consumo, serão considerados deficientes, inadequados e ultrapassados perante as exigências

mercadológicas dessa sociedade. Serão considerados mercadorias de péssima qualidade; sim, pois Bauman (2008, p. 76) diz que: “Os membros da sociedade de consumidores são eles próprios mercadorias de consumo, e é a qualidade de ser uma mercadoria de consumo que os torna membros autênticos dessa sociedade”.

E quem não sabe controlar as despesas e fazer um planejamento financeiro também não é considerado tudo isso?

Dentro dessa corrida consumista temo pelos pobres, que mesmo em desvantagem, querem competir com os ricos na tentação da ostentação. Para eles, mais do que para os abastados, quem não consegue se controlar, planejar, ser prudente, priorizar...coisas que a boa Educação Financeira recomenda, seriam presas fáceis dentro dessa sociedade (mercadorias).

Observo que a afirmação de Bauman tem evidências de um tipo de política, da qual quando estamos anexados não conseguimos nos manter fora desse sistema. Talvez aí esteja um motivo para que os currículos escolares se preocupassem com a Educação Financeira. O que você acha disso?

Quanto a sua observação e baseado no que diz Foucault (1979, p. 281): que a introdução da economia será o papel essencial do governo. Posso inferir que o incentivo da Educação Financeira como política de estado será, na prática, uma forma de *governo* (política) econômico. Em qualquer sociedade há uma política a ser sugerida pelo governante, cabe a nós saber conviver com ela ou não.

Neste momento em que faço o meu curso de mestrado, nosso país passa por uma grave crise econômica, sem contar também com a crise política e ética que nos assola, mas que não é objeto da minha pesquisa. Evidentemente as pessoas estão mais cautelosas com relação a gastar, a própria recessão freia a corrida do consumo. Pois bem, não faz muito tempo o nosso país entrou em uma onda de



consumo generalizada em virtude de um repentino crescimento econômico, em um momento que muitos países pelo mundo amargavam uma crise mundial. Abreu (2015, p. 27) delimita este espaço temporal de crescimento econômico começando em meados de 2000, atingindo o seu ápice no ano de 2010 quando o país, em plena crise global, tornou-se a sétima economia do mundo. No ano seguinte, 2011, teve o feito de superar a Inglaterra ocupando a sexta posição entre as maiores economias do mundo.

O Produto Interno Bruto (PIB) é melhor referência para medir o crescimento de um país. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2008 o Brasil teve uma expansão do PIB de 5,2% em relação ao ano anterior, enquanto a economia mundial, neste mesmo ano, apresentou uma expansão do seu PIB a uma taxa de 3% em relação ao ano anterior.

Esses bons resultados e outras medidas tomadas pelo governo, como incentivo ao crédito e benefícios fiscais em alguns setores da economia, alavancaram o consumo no país, principalmente pela classe média. Todo esse momento de euforia econômica teve uma boa repercussão internacional, ao ponto do Brasil ser capa da conceituada revista americana *The Economist*, em novembro de 2009, onde a revista destacava as medidas tomadas pela equipe econômica brasileira para o país terem atingido esse patamar, conforme registro de Abreu (2015, p. 55).

Esse bom momento econômico brasileiro não durou muito, o aumento das taxas de juros e própria inflação, além de outros fatores, começaram a mudar o quadro da economia brasileira, provocando uma crise que teve o seu ápice em 2015, permanecendo até os dias de hoje (momento em que escrevo esse texto).

O consumo, que é a satisfação de necessidades e apenas sobrevivência pela teoria econômica, mas o seu exagero é algo que pode ser pernicioso para uma sociedade, pode ser fruto da impaciência das pessoas, como argumenta Giannetti (2012); por outro lado o consumismo é uma das características de uma sociedade individualista, narcisista, volúvel, influenciada por um mercado que impõe as “ditaduras” da beleza, da ascensão social, do poder, etc., como sugere Bauman (2008).

Em uma educação escolar há a necessidade de se alertar os estudantes que ainda não entraram no mercado de trabalho, mas o percebe por meio do convívio familiar, das armadilhas do consumismo que eles inevitavelmente irão enfrentar

quando começarem a ter a sua renda fruto do seu próprio trabalho. Os parâmetros curriculares de Matemática do 3º e 4º ciclo abordam bem esse tema, pois

com a criação permanente de novas necessidades transformando bens supérfluos em vitais, a aquisição de bens se caracteriza pelo consumismo. O consumo é apresentado como forma e objetivo de vida. É fundamental que nossos alunos aprendam a se posicionar criticamente diante dessas questões e compreendam que grande parte do que se consome é produto do trabalho, embora nem sempre se pense nessa relação no momento em que se adquire uma mercadoria. É preciso mostrar que o objeto de consumo seja um tênis ou uma roupa de marca, um produto alimentício ou aparelho eletrônico etc. é fruto de um tempo de trabalho, realizado em determinadas condições. Quando se consegue comparar o custo da produção de cada um desses produtos com o preço de mercado é possível compreender que as regras do consumo são regidas por uma política de maximização do lucro e precarização do valor do trabalho. Aspectos ligados aos direitos do consumidor também necessitam da Matemática para serem mais bem compreendidos. Por exemplo, para analisar a composição e a qualidade dos produtos e avaliar seu impacto sobre a saúde e o meio ambiente, ou para analisar a razão entre menor preço/maior quantidade. Nesse caso, situações de oferta como compre 3 e pague 2 nem sempre são vantajosas, pois geralmente são feitas para produtos que não estão com muita saída, portanto, não há, muitas vezes, necessidade de comprá-los em grande quantidade ou que estão com os prazos de validade próximos do vencimento. Habituar-se a analisar essas situações é fundamental para que os alunos possam reconhecer e criar formas de proteção contra a propaganda enganosa e contra as estratégias de marketing a que são submetidos os potenciais consumidores (BRASIL, 1998. p.35, grifo nosso).

Todos esses esclarecimentos e procedimentos quando não são passados pela família, caberia à escola, penso eu, a incutir nos seus alunos. A escola não se limita a ensinar conteúdos, vai mais além, ela prepara também para vida, o trabalho e consumo fazem parte da vida. A Educação Financeira pode contribuir na abordagem desse binômio em seu ensino.

Qual concepção de currículo perpassa tal trecho da sua fala?

Um currículo, dentro da sua abrangência, tem que considerar o contexto social que os seus alunos efetivamente vivem. Não pode ficar restrito a assuntos administrativos, burocráticos e as ementas padronizadas de suas disciplinas. Questões como política e economia, dentre outras, têm que ser apresentadas e discutidas.

### **2.3 A Educação financeira como proposta de currículo escolar, política de governo e tema de pesquisa**

Fazendo uma consulta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), observo que ela descreve a educação de forma abrangente, plural e deverá ser inserida nas escolas e em outros setores da sociedade em perfeita sintonia com as demandas das pessoas e famílias. Acompanhe o que diz o seu artigo primeiro:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. [...] A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996, p.1).

Dentre as várias “educações” que se desenvolvem no seio da família, na escola, na sociedade, etc., não podemos deixar de imaginar a abordagem da Educação Financeira na escola.

Quando comecei a pesquisar a abordagem da Educação Financeira na atual legislação brasileira escolar, que norteia o que deve ser incluído nos currículos escolares da Educação Básica, não existia ainda especificamente a expressão “Educação Financeira” (entra a partir do final de 2017 como veremos adiante), entretanto encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como já escrevi anteriormente, as palavras consumo, compra, preço, custos, etc., que, de certo modo, estão diretamente relacionadas a ela. Podemos inferir que já existia uma sugestão de abordagem dessa disciplina na Educação Básica nesses documentos mais antigos, que por enquanto ainda são referências para a elaboração dos currículos escolares na educação brasileira.

No ano de 2004, via congresso nacional, houve uma tentativa de se criar a disciplina Educação Financeira no currículo da Educação Básica, com a apresentação do projeto de lei n.º 3.401/2004, de autoria do Deputado Federal Lobbe Neto do PSDB-SP. O Projeto previa a inclusão da disciplina tanto nos anos finais do ensino fundamental como no ensino médio. Apresento o texto original abaixo:

O Congresso Nacional decreta: Art. 1º Fica criado a disciplina "Educação Financeira" nos currículos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, e do ensino médio. Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação. JUSTIFICAÇÃO: A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos

posteriores. Deve, portanto, estar em consonância com as demandas atuais da sociedade e tratar das questões que interferem na vida dos alunos e com as quais eles se veem confrontados no seu dia-a-dia. Nesse sentido, é fundamental que o tema Educação Financeira seja incorporado aos currículos dos últimos quatro anos do ensino fundamental, e do ensino médio. Conto, portanto, com o apoio dos ilustres pares para a aprovação deste projeto de lei (LOBBE NETO, 2004).

Conforme relata Abreu (2015), em sua pesquisa, este projeto tramitou pela Câmara dos Deputados por nove anos, onde a proposta foi rejeitada pela relatora Senadora Maria do Carmo Alves (DEM-AL) no ano de 2013 e, conseqüentemente, arquivada. Durante esse período de tramitação o texto original sofreu duas modificações: em 2006 e 2009. Basicamente as modificações constavam que a disciplina deveria ser incorporada na disciplina de Matemática. Acho bastante equivocada a percepção que alguns têm que a Educação Financeira é algo estritamente matemático. Conforme já relatei aqui, penso que a mesma deve dialogar com outras áreas do conhecimento, inclusive com a psicologia.

O motivo para o veto da lei pelos parlamentares foi uma questão legal, pois era de entendimento da maioria que as matérias ligadas à educação não deveriam ser debatidas pelo poder público e, conseqüentemente, transformadas em leis. Existem outros órgãos, pessoas mais competentes e amparados pela legislação pedagógica que deveriam tratar dessas demandas, como por exemplo: educadores, secretarias e conselhos de educação, escolas e etc.

A própria LDB em seu artigo 9º, número IV, diz que caberá a união

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já está definida, no momento, somente no Ensino Fundamental, já contempla a Educação Financeira como uma das habilidades dos componentes curriculares, “cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (BRASIL, 2017, p. 20).

Antes da entrada da Educação Financeira na BNCC, após a tentativa parlamentar de se introduzir a mesma no ensino brasileiro, destaco a criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) no Brasil, por meio do Decreto

nº 7.397/2010, seguindo uma tendência internacional de implantação da mesma, inspirado em países como Estados Unidos, Reino Unido e Austrália, dentre outros.

A ENEF, que é considerada como política de Estado de caráter permanente aqui no Brasil, encontra-se alojada no sítio [www.vidaedinheiro.gov.br](http://www.vidaedinheiro.gov.br), compondo uma estrutura multissetorial com outros órgãos governamentais, sociedade civil e da iniciativa privada, formando assim um comitê denominado: Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF). Destaco o objetivo da ENEF:

contribuir para o fortalecimento da cidadania ao fornecer e apoiar ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes (BRASIL, 2010).

O movimento de criação da ENEF deu-se em um momento importante da economia brasileira, onde havia um certo crescimento econômico diante de um cenário de crise da economia mundial, que teve as suas origens nos Estados Unidos. A justificativa então para a sua criação era que os brasileiros precisavam melhorar a sua Educação Financeira, tendo em vista que devido a esse crescimento da economia, cada vez mais os brasileiros estavam entrando no sistema financeiro usufruindo dos seus produtos e serviços, precisariam estar capacitados para fazerem as escolhas certas com relação às questões econômicas e financeiras no seu dia a dia.

A ENEF tem as suas origens na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é uma organização internacional atualmente composta por 35 países. O Brasil não faz parte da organização, mas atua como membro colaborador. A OCDE tem como missão promover políticas públicas para desenvolvimento econômico e o bem estar social das pessoas em todo mundo.

Internacionalmente, para instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a educação financeira torna-se importante para consumidores, investidores e para todas as famílias que diariamente tentam controlar suas finanças. Segundo a Organização, o letramento financeiro é cada vez mais essencial para a família média tentar identificar a melhor maneira de chegar ao equilíbrio de seu orçamento, selecionar opções de financiamento e aquisição de um imóvel, garantir a educação dos filhos e, até mesmo, planejar a renda da aposentadoria. Os crescentes índices de endividamento e as precárias condições financeiras de idosos que tiveram problemas de controle financeiro ao longo da vida passam a ser tão críticos para as iniciativas educativas quanto a contínua sofisticação do mercado financeiro, cuja crescente complexidade se torna um risco para os neófitos e insuficientemente informados consumidores de ativos financeiros (MORO; HOFMANN, 2012, p. 48).

O período de 2003 - 2004 são os anos da inclusão da Educação Financeira oficialmente na agenda de trabalho da OCDE, como afirma Martins (2013, p.34). A OCDE incentiva vários países pelo mundo a instituir a sua própria Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). No ano de 2006 são intensificados os trabalhos de divulgação das estratégias com apoio do Banco Mundial. Apenas os EUA, o Reino Unido, a Índia, a Malásia e o Japão tinham implementado suas estratégias até 2006. De 2007 até 2012, mais dez países seguiram a recomendação da OCDE, entres eles, o Brasil (MARTINS, 2013, p. 41).

Todo esse movimento de implantação da Educação Financeira pelo mundo pela OCDE e Banco Mundial, a partir de 2003, e que o Brasil acabou aderindo, mesmo ser membro da OCDE, ocorreu em um momento em que lecionava Contabilidade e Matemática na faculdade. Aproveitava essas aulas para inserir a Educação Financeira nas disciplinas, de modo independente, pois eu nem conhecia esse movimento. Sabemos que existem interesses muitos específicos dessas entidades em introduzir a “sua Educação Financeira” pelo mundo, principalmente em países com potencial de desenvolvimento. Mas essa é a única ação no Brasil, chancelado pelo Estado, até o momento, de se oferecer institucionalmente uma Educação Financeira, principalmente nas escolas, como comentarei a seguir.

Pouco depois da efetiva criação da nossa ENEF, em 2010, o bom momento econômico brasileiro começou a declinar, principalmente com os crescentes índices de inadimplência do crédito e de endividamento das famílias.

Com relação à inserção de seus programas de implantação da “mentalidade” de Educação Financeira em nosso país, faço agora uma síntese das suas principais ações. Praticamente a instituição dividiu em dois grupos o seu público-alvo: Crianças e Jovens; adultos. É na escola que a ENEF pretende atingir as crianças e jovens, ela lembra que os próprios atuais PCN já tratam a Educação Financeira como um dos temas transversais na educação básica.

Para as crianças e jovens do *Programa Educação Financeira nas Escolas*, em linhas gerais destaco a proposta de trabalho dando enfoque na interdisciplinaridade e na abordagem da questão comportamental dos estudantes. Com relação à parte comportamental, a “consciência” e a “cidadania” são as palavras de ordem. O comportamento esperado é destacado na individualidade, onde, por exemplo, espera-se que as crianças e jovens já sejam capazes de pesquisar preços, pagar

impostos e contribuições e escolher as melhores opções de poupança. O outro comportamento esperado é no âmbito social, destaco a execução da cidadania na recomendação de exigência da nota fiscal nas relações de compra de serviços e produtos, e no acompanhamento e fiscalização das ações do Estado.

No ensino fundamental foi implantado um projeto piloto de distribuição de material didático (livros) envolvendo, além da Educação Financeira, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Esse material foi finalizado em outubro de 2014 e distribuído para 200 escolas nas cidades de Joinville/SC e Manaus/AM. Coube ao Banco Mundial fazer a avaliação desse projeto nos anos de 2015 e 2016.

No ensino médio o projeto piloto se iniciou nos anos de 2010 e 2011, abrangendo 891 escolas públicas de ensino médio escolhidas em um universo de seis unidades da federação.

Visando uma melhor expansão da disponibilidade do material didático, em 2014, foi criada a **Plataforma Aberta de acesso aos livros (e vídeos) de Educação Financeira** no site da ENEF (acesso no sítio <http://www.edufinanceiranaescola.gov.br>). Tal plataforma disponibiliza os livros de forma gratuita tanto para alunos como para professores.

Com relação ao programa para os adultos, a justificativa da ENEF é que a população está vivendo mais. Segundo ela, em 2010, a expectativa de vida do brasileiro era de 73 anos. Por ser um público mais resistente a mudanças do que os jovens e as crianças a abordagem tem que ser de maneira muito peculiar, mesmo porque eles não se encontram nas escolas. A educação tem que ser reparadora, equalizadora e qualificadora, segundo a estratégia apresentada. Os objetivos para esse público são: desenvolver a cultura da prevenção e da proteção; fazer planejamento para curto, médio e longo prazo e tentar sempre melhorar a sua condição econômica. A instituição espera que os adultos ajudem a disseminar a cultura da boa Educação Financeira pela a sociedade.

O foco nos adultos são os aposentados e as beneficiárias do programa Bolsa Família. Como sabemos, os aposentados são muitos vulneráveis à exploração financeira, muita das vezes por parte da própria família e apresentam, segundo o INSS, um alto grau de endividamento. Ainda hoje possuem um baixo nível de instrução. Citando Paulo Freire, a ENEF diz: “O aprendizado deve fazer parte da vida do adulto”.

Dados de 2010 do Cadastro Único do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), revelam que 92,5% dos responsáveis pela retirada do Bolsa Família são mulheres, por isso a atenção especial com elas com relação ao programa dos adultos.

Dentro de toda a estrutura da ENEF existe a presença da Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF-Brasil) – que praticamente é quem opera as ações da estratégia-, vejamos a sua missão:

A missão da Associação de Educação Financeira do Brasil é tornar a Educação Financeira um tema relevante, com atuação nacional e sua forma de cumprir com sua missão é atuar no desenvolvimento de tecnologias sociais e educacionais com o objetivo de que estas sejam colocadas à disposição da sociedade gratuitamente. Por acreditar na importância da Educação Financeira para a solidez do sistema financeiro e para a qualidade de vida da sociedade brasileira, quatro instituições representantes do mercado financeiro, ANBIMA – Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiros e de Capitais; BM&FBOVESPA – Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros; CNSeg – Confederação Nacional das Empresas de Seguros Gerais, Previdência Privada e Vida, Saúde Suplementar e Capitalização; e FEBRABAN – Federação Brasileira de Bancos, instituem a AEF-Brasil para elevar esta causa ao patamar das mais relevantes no Brasil. Possibilitar que a Educação Financeira chegue a todo brasileiro, é dar oportunidades igualitárias de tomada de decisão financeira autônoma e saudável para sua vida, fortalecendo, portanto a cidadania. Assim, a AEF-Brasil ao desenvolver seus projetos contribui para o desenvolvimento econômico e social, e especialmente, para o exercício da plena cidadania e a prática da democracia. A AEF – Brasil possui uma equipe técnica qualificada, especializada em educação e em desenvolvimento de projetos, que colocam sua expertise à disposição da construção de tecnologias educacionais e sociais desenvolvidas para diferentes públicos, como crianças, jovens e adultos, em diferentes fases de sua vida (BRASIL, 2010).

A AEF-Brasil, com relação ao tipo de sociedade, é considerada uma Organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP). Uma das suas principais funções é fazer o mapeamento das ações da ENEF em todo o país. Na prática esse tipo de sociedade é privada, atuando no setor público, considerada sem fins lucrativos, podendo ser financiada pelo Estado ou pela própria iniciativa privada<sup>7</sup>.

O que está sendo relatado até agora sobre a única e oficial estratégia de implantação da Educação Financeira no Brasil, tem o intuito de apenas de informar ao leitor o que efetivamente vem sendo feito sobre o tema, principalmente em algumas escolas brasileiras até o momento. Não considero que seja o modelo ideal de ação ou até mesmo de um suposto currículo a ser adotado na educação brasileira. É evidente que os organismos internacionais e as instituições privadas

---

<sup>7</sup> Informações retiradas do site [www.sebrae.com.br](http://www.sebrae.com.br).



brasileiras, que fazem parte da estratégia, têm o seu interesse em tomar a frente em todas essas ações que foram descritas aqui. Antes de conhecer a ENEF eu sempre defendi uma Educação Financeira independente. Quanto a sua inserção em um currículo escolar, vejo uma boa sugestão no *Design de uma Proposta de Currículo para Educação Financeira*, no artigo de Silva e Powell (2013, p.11).

Fazendo agora um olhar sobre a Educação Financeira no ensino superior, não encontrei nenhuma ação específica de sua disseminação nesse nível de ensino, inclusive por parte da ENEF. Interessante, pois o que me provocou o interesse por esse assunto foi justamente as minhas aulas ministradas na faculdade. A universidade tem autonomia para elaborar seus currículos nos seus diversos cursos e programas, conforme prevê a LDB em seu artigo 53, nº II. Todavia poucas instituições superiores tem efetivamente essa disciplina em sua grade curricular, tenho conhecimento apenas da UTFPR e da UFRJ (similar).

Amadeu (2009, p. 63) fez uma pesquisa de campo com os acadêmicos dos cursos de Administração, Matemática, Ciências Contábeis e Economia da Universidade Estadual no Norte do Paraná (UENP) – campus FAFICOP – verificando qual a importância de se inserir a Educação Financeira como disciplinas nas suas respectivas matrizes curriculares. Conforme vemos na figura abaixo.

**Figura 8** – Tabela de interesse dos alunos em ter uma disciplina de Educação Financeira

**TABELA 23** - Interesse dos alunos em ter uma disciplina específica de Educação Financeira e sua grade curricular por curso

Curso	Muito import.	%	Média import.	%	Pouca import.	%	Nenhuma import.	%	Total
C. Contábeis	157	80,10	31	15,82	8	4,08	-	-	196
Administração	168	86,15	22	11,28	5	2,56	-	-	195
Economia	89	90,82	3	3,06	5	5,10	1	1,02	98
Matemática	66	67,35	18	18,37	11	11,22	3	3,06	98
Total	480	81,77	74	12,61	29	4,94	4	0,68	587

Fonte: O autor. Pesquisa de campo, nov. 2008.

Fonte: Amadeu (2009, p. 60)

Os quesitos foram: (i) muito importante, (ii) média importância, (iii) pouca importância e (iv) nenhuma importância. O resultado nos mostra que para os

estudantes é positiva a proposta de inclusão da disciplina, pois do total dos 587 alunos pesquisados, pelo menos 99,32 % atribuíram alguma importância.

Embora essa pesquisa tenha sido feita em apenas uma instituição e que a maioria dos cursos pesquisados foram da área de gestão, acredito que esses resultados devam também espelhar a opinião de outros acadêmicos pelo Brasil de maneira favorável a inclusão da disciplina. Percebe-se o bom índice apresentado no curso de Matemática.

Com relação a sua investigação nos programas de Pós-graduação *stricto sensu*, já existe um movimento considerável de trabalhos realizados sobre a Educação Financeira, como atesta Almeida (2015) na sua pesquisa: *O Movimento das Pesquisas em Educação Matemática Financeira Escolar de 1999 a 2015*, onde ele mapeou um total de 55 produções realizadas entre teses, dissertações, TCC e artigos.

A pesquisa de Almeida (2015) é delimitada na abordagem da Educação Financeira Escolar, fazendo inter-relações com a prática e a formação de professores que ensinam Matemática. As produções pesquisadas estavam inseridas em vinte programas de pós-graduação na área de Ciências Exatas.

Com relação especificamente a Educação Financeira o autor concluiu em sua pesquisa, no período destacado, que a grande abordagem sobre o ensino e aprendizagem do tema ficou mais concentrado nas séries fundamentais e médias. Praticamente não houve pesquisas envolvendo as séries iniciais e no ensino superior o assunto foi visto nas disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral.

Dentre outras propostas é sugerida na investigação a formação de grupos de pesquisas colaborativas que permitam a contextualização da Educação Financeira na Educação Matemática, envolvendo o ambiente escolar e sociocultural dos professores, priorizando a integração entre Universidade e escola.

Inspirado nesse autor resolvi fazer um “Estado da Arte” dos trabalhos apresentados no XX EBRAPEM no grupo de discussão (GD) nº 15 – Educação Financeira, realizado em 2016, na cidade de Curitiba, do qual eu fiz parte. Essa pequena amostra das pesquisas em andamento dos alunos pós-graduandos em Educação Matemática, poderá nos indicar como se está pesquisando o assunto mais recentemente.

Por intermédio de Almeida (2015, p. 36), citando Fiorentini, o Estado da Arte: “[...] procuram inventariar, sistematizar e avaliar a produção científica numa determinada área de conhecimento”; citando novamente Fiorentini, agora também com Lorenzato: busca “identificar tendências e descrever o estado do conhecimento de uma área ou de um tema de estudo” – pude entender melhor o significado dessa expressão com esses dois conceitos.

A denominação “Estado da Arte”, quando eu comecei a ter os primeiros contatos com esse tipo de pesquisa, achei estranho essa expressão. Muitas das vezes me confundia e a chamava de “História da Arte”.

Considero oportuno fazer essa abordagem das nossas pesquisas em andamento apresentadas no encontro de 2016. Além de inventariar esses trabalhos, é importante fazer uma comparação dessas produções de alunos de programas de pós-graduação distintos, de mestrandos contemporâneos a mim, muito dos quais já estavam naquele ano na fase final de seus trabalhos, prontos para defendê-los.

Elaborei um quadro comparativo dos dez artigos (projetos) apresentados, destacando os pontos mais relevantes, pois

Os estudos do tipo Estado da Arte chamam a atenção para aspectos pontuais, como um curso ou uma área de formação com sua proposta específica e os temas que têm preocupado os seus pesquisadores. Apontam também quais subtemas e conteúdos têm sido priorizados em pesquisas, assim como aqueles que se encontram silenciados (PALANCH; FEITAS, 2015, p. 787).

Neste sentido, destaquei os pressupostos teórico-metodológicos, um pequeno resumo do assunto e os objetivos do trabalho.

**Quadro 3** – Resumo dos trabalhos sobre Educação Financeira apresentados no XX EBRAPEM

<b>Título</b>	<b>Resumo</b>	<b>Objetivo geral</b>	<b>Pressupostos teórico-metodológicos</b>	<b>Autor/ Orientador</b>
Educação Financeira: como está sendo abordada nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental? (UFPE)	Investiga como o trabalho com Educação Financeira (EF) vem sendo abordado nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Faz um mapeamento das escolas que sistematicamente vem adotando esse tema nas suas aulas.	Investigar como o trabalho com Educação Financeira (EF) vem sendo abordado nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.	Educação Matemática Crítica (EMC), de Ole Skovsmose.	Anaelize dos Anjos Oliveira/ Profª Drª Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa.
Educação Matemática Financeira no Ensino Médio: Projeto “De olho na Economia”. (IFES)	A pesquisa é baseada no projeto “De olho na economia”, realizada com alunos do 1º ano do ensino médio regular de uma Escola Estadual de Ensino	Realizar uma sequência de atividades com alunos do 1º ano do Ensino Médio visando transmitir conhecimentos e criticidade relacionado à Educação Financeira.	Educação Matemática Crítica (EMC), de Ole Skovsmose.	Anderson José Silva/Prof. Dr. Hélio Rosetti e Prof. Dr. Alex Jordane.

	Fundamental, no município de Vitória no estado do Espírito Santo. Onde se faz pesquisas de preços em cestas básicas e em eletrodomésticos.			
Educação Financeira em Aulas de Matemática: ambientes de aprendizagem a partir de atividades propostas em livros didáticos. (UFPE)	Investiga como professores do 2º ano do Ensino Fundamental trabalham atividades de Educação Financeira propostas em livros didáticos de Matemática, por intermédio de cenários de investigação.	Verificar as práticas docentes no que concerne a atividades sugeridas em livros didáticos de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na temática de Educação Financeira.	Educação Matemática Crítica (EMC), de Ole Skovsmose.	Arlam Dielcio Pontes da Silva/ Profª Drª Cristiane Azêvedo dos Santos Pessoa e Profª Drª Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho.
As contribuições das tecnologias na discussão sobre o consumo de bens de luxo com alunos do Ensino Médio. (UFJF)	Pesquisa a importância da Educação financeira no ensino. Foca como o consumo está presente na vida das pessoas e o uso das tecnologias no ensino.	Conhecer as concepções de consumo de bens de luxo que alunos do Ensino Médio possuem e investigar as contribuições que as atividades tecnológicas	Metodologia da Engenharia Didática. O consumo por Zygmunt Bauman.	Cristiane Neves Mello/ Profª Drª Chang Kuo Rodrigues.

	A pesquisa está sendo realizada com alunos do Ensino Médio de uma escola estadual no interior de Minas Gerais.	proporcionam para alterar ou solidificar essa concepção.		
Educação Financeira e o Ensino de Matemática em uma escola Waldorf: currículo, professores e estudantes.  (UFJF)	A pesquisa versa sobre um trabalho de campo, em uma escola Waldorf do estado de Minas Gerais, que consistiu em observações dos participantes das aulas de Matemática de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental composta por 20 alunos.	Compreender como acontece a Educação Financeira no 6º ano escolar de uma escola Waldorf.	Pedagogia Waldorf em Rudolf Steiner.	Thais Sena de Lanna Albino/ Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior.
Uma Proposta de tarefas para Educação Financeira à luz da Educação Matemática Realística para adolescentes em situação de desproteção	Propõe desenvolver uma proposta de ensino, construída à luz da Educação Matemática Realística, em uma	A partir dos pressupostos da Educação Matemática Realística elaborar, aplicar e discutir tarefas que sirvam para a Educação Financeira	Educação Matemática Realística – RME, de Hans Freudenthal.	Daniela Harmuch/ Profª Drª Marcelle Mendes Tavares.

social. (UTFP)	instituição filantrópica com adolescentes em situação de desproteção social e, por meio dela, investigar possibilidades para a aprendizagem de conceitos da Educação Financeira.	de jovens em situação de desproteção social.		
Algumas dificuldades apresentadas por alunos da EJA na resolução de questões envolvendo Porcentagem. (UEPA)	Uma pesquisa sobre o ensino de Porcentagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Verificar quais são as principais dificuldades apresentadas por alunos da EJA na resolução de questões envolvendo Porcentagem.	Construção do instrumento, aplicação do instrumento, sistematização e análise das informações.	Eliane Cristina Teixeira Corrêa/ Prof. Dr. Ducival Carvalho Pereira.
Educação Financeira no Ensino Médio: Contribuições da Educação Matemática Crítica. (IFES)	Um estudo utilizando resolução de problemas que se aproximem da realidade dos alunos, buscando criar um cenário para investigação para que ao final consigam escolher de maneira crítica as decisões	Analisar e refletir sobre como um ambiente com características de um cenário para investigação pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação financeira crítica.	Educação Matemática Crítica (EMC), de Ole Skovsmose.	Flávia Arlete Lovatti/ Prof. Dr. Alex Jordane.

	financeiras e sejam capazes de fazer um planejamento financeiro pessoal.			
Educação Financeira em livros didáticos de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental: quais as atividades sugeridas nos livros dos alunos e as orientações presentes nos manuais dos professores?  (UFPE)	A pesquisa pretende-se analisar as atividades encontradas nos livros dos alunos à luz dos ambientes de aprendizagem de Skovsmose (2000), que são a matemática pura, a semirrealidade e a realidade, no paradigma do exercício ou dos cenários para investigação.	Analisar como livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2016 abordam a Educação Financeira (EF).	Educação Matemática Crítica (EMC), de Ole Skovsmose.	Laís Thalita Bezerra dos Santos/ Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa.
Experiências em um Programa de Pós-Graduação: deslocamentos de um pensamento sobre Educação Financeira.	A pesquisa trata das experiências de um aluno de um programa de pós-graduação por meio das escritas de si.	Descrever experiências que me acontecem em um caminho de pesquisa, tendo a Educação Financeira como um mote, para se discutir a formação de um professor	Experiências de Jorge Larrosa e narrativas autobiográficas na modalidade de escritas de si.	Pedro Alves da Silva/ Prof. Dr. Marcio Antonio da Silva.



(UFMS)		pesquisador.		
--------	--	--------------	--	--

Fonte: O autor

Neste levantamento é forte a presença da Educação Matemática Crítica (EMC) nas pesquisas recentes sobre a Educação Financeira, além de estar também com bastante frequência em outros temas da própria Educação Matemática, como eu já tive oportunidade de anotar em minhas leituras e no próprio GPCEM.

O que mais você evidenciou nos trabalhos? O que te chamou a atenção?

Outras temáticas que podem ser investigadas na Educação Financeira, amparadas em outros pressupostos teórico-metodológicos que eu não tinha ouvido falar até então. Acho, por exemplo, que trabalhos com foco na proteção social, tendo a EF como uma ferramenta de ajuda são interessantes.

O meu então projeto de pesquisa que estava ainda começando e, evidentemente, já sofreu algumas modificações, não apresentava nenhuma similaridade com os demais. Vejamos: o meu trabalho era o único que tinha uma metodologia de escrita de si focando em minhas experiências, a Educação Financeira não era (é) a temática propriamente dita do meu trabalho, na realidade ela é um mote, ela orbita em toda a minha trajetória profissional e acadêmica.

É importante resaltar que não havia um grupo específico de trabalho que atendesse o meu tema de pesquisa nesse encontro. Eu e meu orientador, Prof. Dr. Marcio Antonio da Silva, achamos melhor entrar no GD da Educação Financeira, porque a minha pesquisa a faz referência e está mais próxima desse grupo de discussão.

Ao investigar essas propostas da inserção da Educação Financeira em um currículo escolar, acadêmico e em linhas de pesquisas, não poderia deixar de questionar: Por que a Educação Financeira precisa ser um componente curricular, afinal o que é um currículo?

O uso da palavra *currículo* é amplo e, muitas vezes, utilizado para se referir a um conjunto de conteúdos ou saberes ou temas que devem ser ensinados em uma determinada disciplina e em um espaço escolar (SILVA, 2016, p. 330).

O trabalho de Amadeu (2009) traz definições diversas de currículo, reproduzo algumas:

Conhecimento possuído pela sociedade, que sistematizado na escola, é transmitido ao educando para que ele construa o seu próprio conhecimento no intuito de (re) construir, edificar e manter em funcionamento os sistemas sociais (AMADEU, 2009, p. 37).

Nesta, Amadeu (p. 36), tem uma definição mais sucinta: “rol de disciplinas que uma mesma escola proporciona aos educando”.

Sacristán, refletindo sobre a prática, define assim o currículo:

É uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Sendo integrante do GPCEM – grupo liderado pelo Prof. Dr. Marcio Antonio da Silva –, que tem como essência o estudo do currículo, não poderia deixar de trazer as impressões de Silva (2005) sobre currículo, retratada em sua obra: *Documentos de Identidade*, uma das minhas primeiras bibliografias a serem estudadas no início do mestrado. Esse livro me trouxe muitos esclarecimentos sobre as diversas teorias do currículo.

Para o autor uma teoria define-se pelos conceitos a qual concebe uma realidade. “Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não ‘veríamos’” (SILVA, 2005, p. 17). A teoria é algo que existe e deva ser explicada.

O currículo, segundo Silva (2005), pode ser definido em pelo menos três teorias a saber: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. As teorias tradicionais são aquelas que descrevem o currículo como a maioria das pessoas imaginam, ou seja é um conjunto pedagógico formado por ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, planejamento, objetivos, etc. As teorias críticas já o descreve pontuando as ideologias, as classes sociais, a resistência, poder, etc. Por fim, as teorias pós-críticas dão uma ênfase no “discurso” onde são destacados os elementos: identidade, alteridade, diferença, gênero, sexualidade, multiculturalismo, etc.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados. Buscam justificar por que “esses conhecimentos” o não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 2005, p. 15).

Estabelecer um currículo único que contemple todas as demandas na educação brasileira é algo extremamente complexo, principalmente pela dimensão continental do nosso país e da diversidade cultural. Além das questões culturais, outros elementos têm que ser considerados para que um assunto faça parte de um determinado currículo.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o quê? [...] o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 2005, p. 14-15).

O currículo tem que estar consoante com a nossa realidade, penso que algumas questões econômicas têm que fazer parte de um currículo escolar também, sobretudo em nosso país, e a Educação Financeira, nesse sentido, pode, quando bem ensinada, ser um dos instrumentos a vir a facilitar a compreensão dessas questões. Portanto, penso que a Educação Financeira pode fazer parte do currículo da Educação Básica brasileira.

Por fim, as teorias críticas e pós-críticas vêm nos mostrar uma outra perspectiva de currículo na educação, não se limitando apenas ao ensino e aprendizagem e ou em uma mera listagem de conteúdos.

Você tem algum posicionamento teórico em relação ao currículo?

Ainda em Silva (2005, p. 16), ele pontua que o currículo é também uma relação de poder, na medida em que ele determina o que deve fazer parte e o que deva ser excluído, onde é adotado. Concordo com o autor, mesmo porque o currículo sempre será mínimo, pois as subjetividades das pessoas que estão envolvidos no seu estudo e posterior aplicação deveriam ser consideradas em sua elaboração. Mas na prática essa abrangência é impossível. Portanto, qualquer currículo em um sistema de ensino nunca será o ideal e, mais ainda, sempre será excludente.

### 3 ACONTECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Neste capítulo destaco os acontecimentos mais importantes como as aulas, seminários, eventos e encontros no GPCEM, e as experiências que me causaram.

Começo falando sobre experiência e acontecimento, tentando de certo modo diferenciá-los, principalmente do senso comum. Depois falo sobre o período letivo, onde destaco principalmente algumas disciplinas que me marcaram neste mestrado e alguns estranhamentos na pesquisa. Fechando o capítulo falo sobre as minhas experiências no GPCEM, onde a entrevista concedida por mim ao grupo considero o destaque, e termino falando sobre os deslocamentos sobre um pensamento em Educação Financeira. Será que realmente é válida a grande importância que eu atribuo a ela na educação?

#### 3.1 Sobre acontecimento e experiência

Sobre acontecimento, não podemos pensar exclusivamente no significado de algo que chega, cuja origem latina vem da palavra *eventus*. Nas minhas leituras de autores filósofos, pude perceber que para eles esta palavra possui significados diferentes, conforme os três filósofos citados por Zevallos:

Para Heidegger, a noção de *acontecimento* indica algo que se apresenta para ser experimentado, mas que também resiste a uma totalidade de compreensão e apropriação. Já Derrida propõe a ideia de acontecimento não como um *evento* do ser (ou da História, da sociedade, da economia, etc.) e sim, uma interrupção de totalidade que se deve à intervenção de outros. Segundo Larrosa (2001, p. 282), o acontecimento é a figura contemporânea do *álteron*, do que escapa a qualquer integração e a qualquer identidade: o que não pode ser integrado, nem identificado, nem compreendido, nem previsto. É desse pensamento que decorrem, naturalmente, as dificuldades de apropriação do acontecimento e, conseqüentemente, a imprevisibilidade, a surpresa absoluta, a pura e simples incompreensão, a novidade que não poderá ser antecipada. Ainda que de outro modo, há outras palavras que podem nomear o acontecimento, como, por exemplo, interrupção, novidade, surpresa, catástrofe, entre outras (ZEVALLOS, 2010, p. 46).

Considero que no meu mestrado me identifiquei com esses três significados, mas provavelmente a cada um a seu momento. Com relação à experiência, como já escrevi no capítulo 1, reforço as suas duas definições, a primeira, mais ligada ao

senso comum, é uma apropriação do tempo, é a vivência, é um caminhar em um novo território. Com relação a território, penso como um espaço a ser demarcado por vários movimentos na Educação Matemática, como sugere Miarka e Silva (2017, p. 755). Percorri alguns desses espaços bem distintos no território da educação como um todo.

A segunda definição de experiência, talvez a mais importante nesta dissertação, é a mais sintetizada de Larrosa (2016, p. 68): “A experiência é o que nos acontece, mas não o que acontece, mas sim o que nos acontece”. Ainda em Larrosa (2016, p. 69), a experiência não pode ser antecipada e tem a haver com o acontecimento que não se pode “pré-ver”.

Por esse prisma, o que “me acontece” é algo que não vem de mim, vem até a mim, é algo exterior, que Larrosa (2011) chama de princípio da alteridade.

Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar (LARROSA, 2011, p.5).

Portanto, a minha passagem no curso de Pós-graduação de Educação Matemática me fez atravessar por vários territórios distintos entre si, mais representados, é verdade, pela revelação de vários significados encontrados nos acontecimentos e nas minhas experiências que começo a descrever adiante.

### **3.2 Primeiro semestre letivo: expectativas, dúvidas e alguns estranhamentos**

Seminário de abertura do ano letivo de 2016 e as boas vindas para os calouros do programa. Naquele dia observava, no anfiteatro, os alunos e os professores, perguntava-me: Será que terei capacidade e disposição para enfrentar as aulas? Porque, com certeza, eu deveria ser o aluno mais velho da turma! Fazia muito tempo que não frequentava uma sala de aula sob a condição de aluno. O que, principalmente os jovens, estariam pensando daquele senhor se candidatando a fazer um curso de mestrado? Pois, talvez, a minha aparência era mais para quem já estava pedindo uma aposentadoria.

Por falar em aposentadoria, nos momentos em que antecediam a minha apresentação para toda a plateia ali reunida, estava na dúvida como deveria me apresentar. Tendo no mínimo três profissões: militar, contador e professor, fiquei

receoso em revelar que era militar. Por que o receio? Achava e talvez ainda ache que a comunidade acadêmica tem algum tipo de restrição com relação aos militares, devido aos longos anos de governo militar e os históricos de confrontos com eles nos chamados “anos de chumbo”, sobretudo com a classe estudantil. Na hora “h” de me apresentar acabei revelando as minhas três profissões, fazendo questão de dizer que era militar da reserva (aposentado). Como cedo ou mais tarde o pessoal saberia que eu era militar, então resolvi logo falar. Para corroborar com essa minha desconfiança, ao me apresentar no primeiro dia de reunião no GPCEM já ouvi uma piadinha sobre militares, levei na esportiva, mesmo porque tive uma boa impressão do grupo, inclusive nesse dia uma colega do GEPCEM estava fazendo aniversário e teve até pequena comemoração.

A questão da idade aos poucos fui deixando de lado, pois existiam outros alunos mais “experientes” no programa também, talvez não com a mesma idade do que eu, mas com idade próxima a minha. Com relação a ser militar, eu sempre fiz ou faço questão de dizer que estava ali na condição de professor na academia. Sei que muitos companheiros da profissão militar, inclusive amigos meus, costumam apresentar certos estereótipos, posicionamentos, típicos da profissão, que facilmente os “denunciam”, mas eu me julgo um pouco diferente deles - talvez por frequentar durante muitos anos, paralelo à atividade militar, outros ambientes como o do magistério e da área empresarial -, o fato de ser militar, contador ou até mesmo professor não significa necessariamente que eu tenha que concordar com todos os seus atos e a maneira de pensar dessas categorias.

Após as apresentações do corpo discente e docente, homenagens à coordenadora que saía e votos de boa gestão à coordenadora que entrava, alguns veteranos conversaram com a gente, falando das dificuldades que provavelmente iríamos enfrentar; deram algumas dicas de como estudar, os cuidados com algumas disciplinas, alguns desabafos, algumas obrigações que deveríamos assumir a partir daquele momento, como por exemplo, ter o novo responsável pelo “cafezinho”.

Ao começarmos a estudar as disciplinas obrigatórias, já que estávamos todos juntos, foi o momento de conhecer melhor os colegas. Na sua maioria eram professores atuantes em sala de aula. Dos 20 alunos, talvez um ou dois tivessem menos que dois anos de experiência no magistério. Fiquei um pouco receoso com relação a minha pouca experiência na educação básica, pois o foco maior no

mestrado são temas que sejam relacionados ao ensino fundamental e médio – ninguém falou isso no programa até agora, mas é apenas a minha impressão.

Lá estava eu novamente enfrentando a velha batida de um aluno convencional, tendo as tradicionais aulas expositivas, com direito a chamada, provas escritas e apresentação de trabalho em grupo. Muitas das atitudes e comportamentos comuns dos nossos alunos – que frequentemente criticávamos como professores –, como, por exemplo, a preocupação do que iria cair na prova, se teríamos uma chance de uma prova substitutiva, caso fôssemos mal na primeira avaliação, ao escolher um grupo para fazer um trabalho escolher aqueles com quem tínhamos mais afinidade ou que sentavam mais próximo da gente; enfim fazíamos as mesmas coisas, voltamos efetivamente a ser alunos.

Aconteceu até alguns momentos de traquinagem durante as aulas, como esse que me vem agora à lembrança: certa vez no dia de uma prova encontravam-se alguns tópicos do assunto escritos no quadro-negro que não foram apagados na última aula. Antes da chegada dos professores foi dada a ideia de se esconder o apagador para que eles não apagassem a “cola” que estava lá. Não é que esconderam realmente o apagador debaixo de uma carteira? Mas não adiantou nada, os professores logicamente viram as dicas no quadro e acabaram achando o apagador, apagaram o quadro, achei um momento hilário.

No último dia letivo do primeiro semestre, na disciplina Elaboração de Projetos, um dos professores da disciplina de didática trouxe as notas da última prova escrita e solicitou ao professor da primeira disciplina que pudesse entregar as mesmas – nesse mesmo dia entregamos o artigo como complemento da nota de didática e foi última esperança de uma melhora da média final da mesma. Para alguns, como eu, foram momentos de tensão. O professor ia chamando um a um, fazia um breve comentário sobre a prova e já nos falava quanto iríamos precisar tirar no artigo para passar direto na disciplina. Muitos estavam numa situação delicada, tinha colega que teria que tirar dez, eu precisava tirar sete, era possível, mas esse seria o meu primeiro artigo e os professores eram um pouco exigentes na escrita, estava com um pouco de receio. Consegui tirar exatamente sete, pena que até hoje não consegui ver esse artigo corrigido.

Só restava agora a divulgação, por email, do resultado da disciplina mais exigida do primeiro semestre. Tal disciplina não foi considerada a mais exigente só por mim, a maioria dos colegas também a achavam. Por ter um conteúdo muito

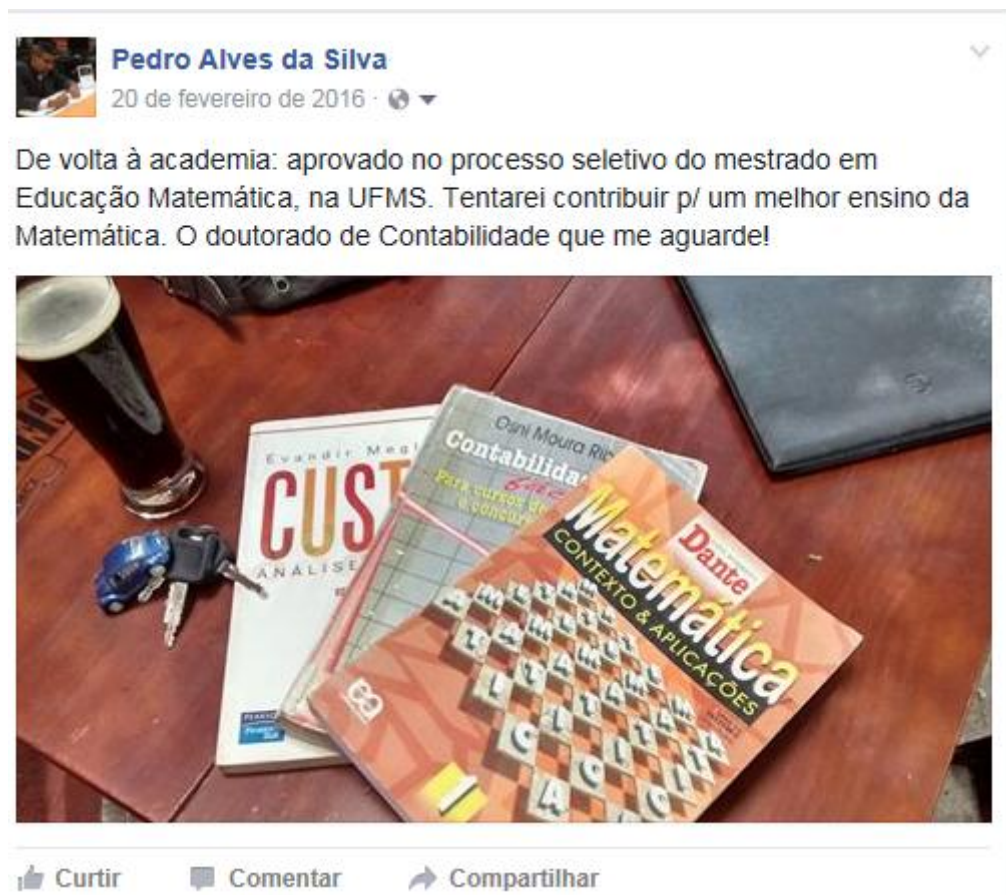


extenso, envolvendo quatro tipos de didáticas distintas e uma avaliação bastante diversificada, foi eleita “a mais temida”.

Conseguí exatamente o que precisava e assim consegui passar em todas as disciplinas.

Este primeiro semestre foi um pouco tenso e de muitas dúvidas, será que estava valendo a pena eu realmente fazer um mestrado onde o foco não era, necessariamente, resolver os problemas educacionais diretamente relacionados com a sala de aula, onde os atores principais são o aluno e o professor? Este questionamento faz lembrar-me da minha publicação na página pessoal do Facebook do dia 20 de fevereiro de 2016, quando saiu o resultado final de aprovação do processo seletivo do mestrado e eu resolvi comemorar em um bar tomando um chope, conforme consta o registro no recorte abaixo:

**Figura 9** - Publicação em minha rede social



Fonte: Facebook

Depois de ter abandonado a ideia de desistir de fazer o mestrado em Educação Matemática na UFMS, lá estava eu sendo aprovado. Naquele dia estava bastante eufórico, pois nem sabia direito o que era fazer um mestrado e já estava pensando em fazer um doutorado em Contabilidade, a minha primeira graduação. .

A minha expectativa, no começo das aulas, ao frequentar um Mestrado em Educação Matemática era estudar, investigar coisas de Matemática, dificuldades de alunos, dificuldades de professores, problemas da escola, etc. Causou-me estranheza, neste começo, estudar assuntos que me pareciam tão distantes da Educação Matemática/Matemática que imaginava. Entretanto, esse sentimento não era algo que só me demandava, percebi, principalmente, nas primeiras disciplinas estudadas, onde tivemos contatos com várias teorias e autores (notadamente filósofos), que alguns colegas também tiveram, com certeza, uma certa surpresa por as aulas não focarem os problemas e as demandas da Educação Matemática, ou da própria educação como um todo no Brasil, ou pelo menos no nosso estado.

Entendi com o passar dos estudos que a pesquisa acadêmica em uma área de educação possui muita coisa a ser pesquisada, não sendo necessariamente somente os problemas que ocorrem diretamente em sala de aula.

Com relação às disciplinas estudadas no primeiro semestre, faço, digamos assim, algumas análises. Ao ter o contato com a disciplina *Didática*, percebi que não seria uma disciplina tranquila de trabalhar, em virtude dos detalhamentos dos assuntos, onde as palavras e as expressões pareciam sinônimas, mas na realidade tinham significados distintos, tendo como referência autores franceses. Talvez, devido a essa complexidade, ela foi ministrada por dois renomados professores.

Complexidade está ligada à quantidade de coisas para estudar? Explique melhor.

Como essas classificações são feitas? Como um professor se torna renomado?

Quanto à complexidade da disciplina, ela apresenta quatro tipos de didáticas com origens franceses que eu particularmente nunca tinha ouvido falar. Achei os assuntos muito técnicos de não tão fácil entendimento, foi difícil para eu fazer uma conexão do que foi ensinado com aquilo que vivenciei como aluno e professor em sala de aula no período escolar.

Considero um professor renomado aquele que é reconhecido positivamente como uma referência na educação através da sua atuação e divulgação dos seus trabalhos. Onde todos os principais agentes da educação como professores, alunos e outros profissionais da área, sempre o apontam como referência no processo ensino-aprendizagem. Provavelmente é o que a maioria das pessoas consideram.

A avaliação da disciplina *Didática* foi bastante diversificada, que exigiu demais dos alunos, causando grandes preocupações para a maioria, inclusive para mim, conforme já relatei.

Escreva sobre exigência e avaliação. O que é exigir demais? É bom exigir demais? Vocês estudaram mais? Aprenderam mais? O que lembra dessas aulas e dessas provas? Quais conceitos ficaram? E das outras disciplinas? O que lembra? O que marcou?

Percebi, durante o curso, que a avaliação é um assunto polêmico na educação, mesmo não a estudando mais profundamente. A minha expectativa era que no mestrado a avaliação praticada não seria aquela mesma tradicional do meu período escolar – que sempre detestei; isto é, ter que responder quase que ao “pé da letra” fragmentos de conteúdos extensos. Esse tipo de avaliação, pelo que já ouvi falar, é uma das mais criticadas por especialistas da área. As outras disciplinas não tiveram essa modalidade de avaliação.

Nas provas tradicionais não fui bem nas duas primeiras avaliações, apenas na última consegui tirar a média. Só restava para conseguir a aprovação fazer um bom seminário e ter também uma boa nota naquele que seria o meu primeiro artigo científico na vida. Sim, pois apesar de ter mais de doze anos no magistério superior eu nunca tinha escrito um artigo científico. Mesmo tendo duas graduações e uma especialização no meu currículo acadêmico, não tinha sequer redigido também uma monografia. Acho que isso seria uma espécie de “complexo de vira-lata” de professor.

Dissertar era (ou é), não só para mim, mas como para muitos colegas o nosso grande desafio a ser vencido nesse programa de pós-graduação, pois como disse Larrosa (2013):

ler o que você mesmo escreve é uma das coisas mais horríveis que existem. Você sempre tem a sensação de que não conseguiu escrever o que queria e vê que poderia melhorar aqui e ali. Pode ser um sofrimento, mas o resultado disso pode ser bom.

Consegui passar na temida disciplina em cima da média, volto a frisar. As outras disciplinas do primeiro semestre, no caso optativas, foram muito importantes, não só pelos assuntos estudados em si, como pelo tipo de avaliação que era aplicada: relatos escritos das aulas e um seminário final. Nos relatos corrigidos referentes à disciplina *Métodos de Pesquisa* tivemos oportunidades de identificar erros de português e sugestões de melhor construção da estrutura do texto, que veio a melhorar consideravelmente a nossa escrita tão necessária em um curso de mestrado.

Com relação à disciplina *Currículo e Educação Matemática*, é própria essência do meu grupo de pesquisa: GEPCEM, liderado pelo meu orientador-Professor Márcio. Nessa disciplina fui além de compreender currículo escolar como uma grade de conteúdos esmiuçados em ementas, objetivos e sistemas de avaliação. As aulas ministradas além de mostrar a evolução do currículo, suas fronteiras e além-fronteiras, me ajudou a entender melhor o livro *Documentos de Identidade*, principalmente no que tange as chamadas teorias do currículo. Destaco um trecho abaixo que fala da verdadeira dimensão de um currículo:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico o currículo pode ser todas essas coisas, pois ele é também aquilo que dele se faz, mas nossa imaginação está agora livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-lo de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, 2005, p.135).

Sim, hoje consigo pensar em currículo muito mais abrangente do que aqueles que tive contato, ajudei a elaborar e trabalhei na área de ensino militar e no ensino universitário, principalmente.

Passado o perigo de ficar dependente de alguma disciplina, ou até mesmo ser reprovado no curso – como aconteceu com alguns colegas –, começava o segundo semestre. Nesse momento conheci melhor os projetos (ou as pesquisas) dos demais colegas. Achava que as investigações deles eram mais estruturadas do que a

minha, embora quase todos eles, como eu, tivessem várias dúvidas com relação os aportes teóricos e metodológicos.

### 3.3 Fechamento do primeiro ano letivo

O começo do segundo semestre surge, praticamente, com a realização do X SESEMAT que deveria ter sido realizado (como era de praxe) no começo do ano. Com recursos modestos o evento foi um sucesso em minha opinião, embora tenha percebido algumas críticas de professores e veteranos alunos com relação à sistemática apresentada especificamente naquele evento. Palestrantes de alto nível, cada um com suas perspectivas educacionais próprias, defendendo as suas bandeiras teóricas e epistemológicas da educação. Mostraram, como não poderia deixar de ser, muita sabedoria e conhecimento nas suas respectivas falas.

A abertura da palestra começou com o renomado Professor Veiga-Neto, para deleite dos componentes do nosso GPCEM<sup>8</sup>. As diferenças, as desigualdades, as chamadas políticas brasileiras de inclusão foram destaques na sua fala. Ele que não é um atuante da Educação Matemática – como confessou –, embora quase tenha se formado na área, mas mostrou também quão é importante e referenciado nessa área da educação.

Entendi que ele ressaltou que a pesquisa em educação pode ter outros vieses; não ser, necessariamente, apenas paradigmática. Ao olhar a pesquisa como ciências humanas ou filosóficas, tais pesquisas serão mais profundas e críticas, portanto mais trabalhosas em sua elaboração. Nem sempre esse tipo de pesquisa terá a simpatia das autoridades que limitam na gestão da educação e, com certeza, possíveis incentivos financeiros serão mais raros de serem oferecidos.

Ao opinar que Educação Matemática não é um misto da Educação com a Matemática, ele deixou bem claro a missão ímpar dessa área de pesquisa no campo de todas as pesquisas educacionais do nosso país. Lembrei-me das aulas de Currículo, onde com certeza a Educação Matemática é um resultado de um hibridismo, onde uma nova identidade se forma.

A outra convidada a proferir palestra foi a professora Ednéia, da UNESP, onde sua fala inicial era fazer uma contextualização da Educação Matemática na história e

---

<sup>8</sup> O professor Alfredo Veiga-Neto é um dos maiores estudiosos sobre currículo e sobre Michel Foucault no Brasil. É uma referência frequente para os estudos do GPCEM.

na própria educação. A professora deu grande destaque nas metodologias, métodos de historiografia e narrativas.

Nosso palestrante do PPGEducMat, professor Luiz Carlos Pais, fez um resumo da história da Matemática no Brasil, relatou a importância da sua trajetória na EM e convocou uma maior integração com os estados mais afastados do centro do país e países fronteiriços no sentido de ampliar o campo de estudos das pesquisas. É uma das coisas que se espera nas pesquisas ditas como contemporâneas sobre o currículo: atravessar fronteiras.

Fechando o ciclo de palestras, proferiu as palavras finais o Professor Clayton da UnB. Ele preferiu falar mais em vencer desafios a projetar perspectivas. Bastante conservador na maneira como se deve ser o texto da pesquisa, ele optou por fazer uma apreciação (sem estudar a fundo) dos trabalhos submetidos pelos mestrandos e doutorandos no seminário. Onde mostrou ser bastante crítico com relação à fundamentação teórica, método e metodologia dos trabalhos apresentados, a tradicional estrutura dos trabalhos acadêmicos.

Nesse seminário tirei conclusões no sentido de que existem várias maneiras de se elaborar uma pesquisa. Professores altamente gabaritados e de vasta experiência divergem bastante na sua maneira de elaborar os seus trabalhos. Não existe um único tipo de pesquisa certa, no começo desse meu mestrado buscava modelos padrões, únicos.

Sobre as últimas disciplinas obrigatórias e optativas estudadas, destaco a disciplina *Epistemologia e História da Matemática*, além de falar de história (que gosto também), me fez lembrar dos meus primeiros contatos com álgebra, aritmética e geometria em um curso preparatório para concursos, da minha passagem no Colégio Pedro II – bastante citado nas aulas – onde fiz o ensino médio, lembrar das aulas de logaritmos no Exército, onde utilizei os seus conceitos para calcular um tiro de canhão na artilharia, enfim momentos muito importantes de estudante na minha vida.

Em *Seminário de Pesquisa*, as primeiras aulas-debates foram de momentos de tensão para mim, houve questionamentos de até que ponto falar de minha trajetória de vida seria importante para a Educação Matemática. Mas acho que conseguir justificar para todos a importância da minha pesquisa, pois como diz Souza

Os estudos das histórias de vida no campo educacional centram-se na *pessoa do professor*, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores (SOUZA, 2008, p.45, grifo do autor).

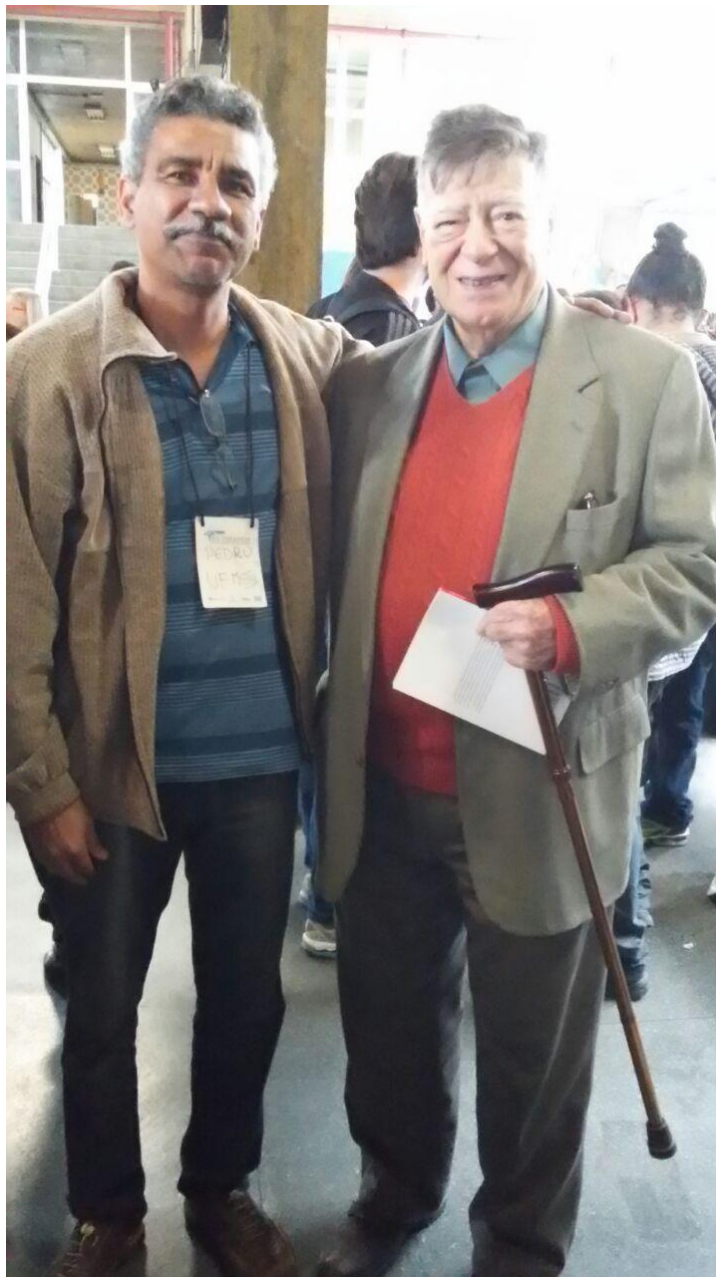
Nessa disciplina, a priori já não estávamos mais elaborando um projeto de pesquisa, mas sim uma pesquisa em andamento e seria importante nesse debate a contribuição não só da professora como também de todos os colegas no sentido de melhorarmos a nossa investigação.

A minha participação no XX EBRAPEM foi de um significado muito importante para mim. Nem nos tempos de acadêmico no curso de Ciência Contábeis e depois já formado como profissional de contabilidade, tinha participado de encontros, seminários, congressos, coisas do gênero. A expectativa de apresentar um trabalho em um evento nacional foi muito grande, além de saber o que os meus pares estavam escrevendo sobre a Educação Matemática, mas especificamente sobre Educação Financeira.

Tive oportunidade de conhecer autores consagrados da área, em especial a sumidade, o Professor Ubiratan D' Ambrósio, que só tinha ouvido falar nele meses antes da minha entrada do mestrado, quando pesquisava autores que poderiam me ajudar a preparar o pré-projeto a ser submetido no processo de seleção.

No dia seguinte à fala do ilustre professor, no meio dos participantes, encontro-o sendo bastante solicitado para fotos, autógrafos, abraços e etc. Naquele momento, fugindo as minhas características, acabo de improviso me dirigindo a ele e o presenteio com o meu livro – com certeza ele não deve ter entendido nada – com direito a uma dedicatória. Talvez aquele ato foi de muita audácia de minha parte, mas de muito orgulho, foi uma verdadeira experiência, que fiz questão que fosse registrada nessa minha história que tenho a oportunidade de contar.

**Figura 10** - Encontro no XX EBRAPEM com o Professor Ubiratan D'Ambrósio



Fonte: arquivo pessoal

Fechando este primeiro ano letivo, destaco durante a realização do Colóquio de Educação Matemática, na UFMS, o oferecimento da disciplina *Teoria Antropológica do Didático (TAD)*, ministrada pelo professor convidado Hamid Chaachoua. Quanto a esse assunto, não tive um bom entendimento do mesmo quando estudei ele pela primeira vez ainda no primeiro semestre, na disciplina *Didática*. Entretanto, nessa segunda abordagem entendi melhor e acabei gostando



da TAD, principalmente porque foi demonstrado na prática a sua real aplicação e importância.

Desta vez o professor mostrou como bem utilizar os elementos essenciais da TAD – tarefa, técnica, tecnologia e teoria – numa situação que acho crucial na EM, mas que não foram muito abordadas no Programa de Pós-Graduação até agora: estudar os possíveis problemas de aprendizagem dos alunos. Baseado nas suas pesquisas com alunos franceses, ele exemplificou como a TAD poderia ajudar as dificuldades dos alunos a resolverem alguns exercícios de álgebra. Portanto, essa disciplina concentrada foi muito proveitosa para mim.

Quase que simultaneamente à disciplina concentrada, participei do Colóquio de EM. Foi interessante conhecer um dos autores de uma das teorias estudadas no meu mestrado, no caso Gerard Vergnaud, com sua teoria dos Campos Conceituais – assunto que cheguei a apresentar um trabalho em grupo. A interação do ilustre professor com outros professores, mestrandos e doutorandos agradou muito a plateia, principalmente o pessoal do grupo de pesquisa em Didática Matemática, que estavam à caráter.

O primeiro ano letivo foi o mais intenso em relação a disciplinas ofertadas, minhas expectativas quanto ao curso em si e como se desenvolvem as aulas em um curso de mestrado. Houve abordagens diferentes de um sistema escolar, mas também houve semelhanças, principalmente no aspecto da relação de poder entre professor e aluno.

### **3.4 Encontros no GPCEM**

A minha primeira participação no GPCEM foi cercada de expectativas, pois como seria participar de um grupo de pesquisas acadêmicas, onde todos tinham, no mínimo, um ano de participação em grupo de pesquisa acadêmica, além do que a maioria antes de entrar no próprio mestrado/doutorado já tinha uma certa “batida” acadêmica, pois tinham feitos algumas disciplinas especiais? A recepção foi muita boa, inclusive no dia da minha estreia o grupo comemorava o aniversário de uma colega, com direito a bolo, essa primeira experiência no grupo foi marcante.

Tinha recebido, aproximadamente uma semana antes, o material a ser estudado: os dois primeiros capítulos da tese do doutoramento do Anderson e a segunda parte da tese de doutorado de Fabiane Marques de Carvalho Souza (não

fazia parte do grupo), o título da tese do Anderson era *A questão do sujeito na genealogia de Michel Foucault*.

Confesso que não tinha dado tempo de ler na íntegra os dois textos para aquele primeiro dia do encontro, mas o que mais me causou dúvidas nas leituras iniciais foram duas coisas: saber o significado de *sujeito* em ambos os textos, e quem era Foucault, o que ele teria a ver com a Educação Matemática. Esse *sujeito*, debatido nas discussões, seria o sujeito que eu entendo, como uma pessoa qualquer? A sexualidade na obra de Foucault é um assunto a ser estudado na educação matemática?

O filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) analisou como um de seus temas o lugar da sexualidade como campo de experiência e produção discursiva própria ao Ocidente Moderno. Foucault questionou o porquê de se falar tanto de sexo e como essa falação delimitou um campo de experiência atravessado por práticas e discursos diversos, associados à emergência de comportamentos e de novas relações do sujeito com seu corpo e com os outros. Segundo Foucault (1976/2006), a sexualidade, antes de ser condenada ao mutismo ou ao silêncio por uma suposta repressão, foi produzida por práticas sociais que, por sua vez, se sustentaram em uma formação discursiva da modernidade denominada *scientia sexualis*. Nesse sentido, a existência de uma Ciência Sexual foi o contraponto necessário de práticas educativas, médicas, psicológicas, entre outras (VAHLE; SANTOS, 2014, p. 3 e 4).

Não sei se tem alguma relação, mas a morte de Foucault ocorreu nos anos de 1980, década da provável descoberta e a revelação para o mundo da AIDS, que com certeza causou mudanças de comportamento em relação às questões de sexualidade em muitas pessoas. Talvez a questão sexual para Foucault o tenha causado muitos conflitos, isto é apenas uma opinião de alguém que conhece muito pouco desse filósofo, faço questão de frisar.

Neste primeiro encontro, com não poderia deixar de ser, só ouvi, e fiquei admirado com o conhecimento e entrosamento dos componentes ao discutir os assuntos abordados e as intervenções dos veteranos, principalmente, mediados pelo professor.

O grupo não tinha o “professor-dependência”, pois em pelo menos dois encontros que o nosso orientador não pôde participar no primeiro semestre de encontros, as discussões ocorreram normalmente. Destaco o segundo encontro onde a colega Camila apresentou alguns recortes de livros didáticos sobre matemática financeira, assunto bastante interessante para mim, pois fazia parte do meu, até então, tema: a Educação Financeira. Os veteranos deram boas sugestões

de como ela poderia melhor inserir esses recortes. Neste primeiro semestre que participei no grupo, a maior parte dos assuntos escolhidos para as discussões se referia a Foucault, onde termos como biopolítica, governamentalidade, problematização, desconstrução subjetivação imbricar e etc. começaram a fazer parte também do meu vocabulário - mesmo não tendo certeza, naquele momento, do que significavam.

Não só essas como outras palavras que eram frequentes, não só no grupo, mas também nas aulas do mestrado, cuja maioria nunca tinha ouvido falar, fez com que eu começassem a minha pequena maratona aos dicionários, Google e no Youtube, tentando saber o significado delas. Mas nem sempre achava o sentido correto dessas palavras no contexto estudado ou falado pelos professores. Além de Foucault, precisava saber mais também sobre quem era Derrida, Deleuze, Wittgenstein, *Nietzsche*, dentre outros; haja pesquisa no Google! Todos eles filósofos e eu nunca tinha estudado filosofia.

Não sei se é coincidência, mas um bom número de filósofos que estudei nas leituras feitas até agora, além do próprio Foucault, como Nietzsche e Wittgenstein, em algum momento das suas vidas foram considerados loucos. Será que doses de loucura é uma característica peculiar dos filósofos mais referenciados nos campos de pesquisa de Educação e Educação Matemática?

O nosso GPCEM, como os próprios colegas mais antigos do grupo dizem, é considerado um grupo de pesquisa “diferente”<sup>9</sup> pela maioria dos mestrandos e doutorandos de outros grupos. Talvez por internamente nós irmos além da estrutura padrão de texto e estudar teóricos muito peculiares a nossa pesquisa, em detrimento aos teóricos mais frequentes em educação que os outros estudam, sobretudo em didática. Buscamos outro paradigma na pesquisa: deslocarmos de alguns discursos e teorizações tidas como estáveis. Na visão do líder do GPCEM, Silva (2016, p.48), “um dos principais objetivos do nosso grupo de pesquisa é desconstruir visões enraizadas de quem somos, desestruturando o que é tido como natural”. Essa desconstrução se dá por intermédio da problematização; problematizar, eu diria, é o lema do grupo.

---

<sup>9</sup> Ao estudar a composição de um currículo, assuntos como a exclusão de grupos sociais minoritários, questões de gêneros, dentre outros, não têm uma abordagem tão sistemática, por parte de outros grupos, como o nosso tem em nossos estudos. Pelo menos, essa é a percepção que tive.

Ao longo desta minha participação no grupo, muitos assuntos foram debatidos, alguns bastantes polêmicos, como as diferenças em sala de aula, as influências políticas que vêm de fora para dentro nesta mesma sala de aula, por exemplo.

As discussões, pelo meu modo de enxergar, sempre tinham como o pano de fundo o estudo do currículo, tendo como referência o pensamento de Foucault e de seus comentadores. Dando mais ênfase às chamadas teorias críticas, pós-críticas e no pensamento contemporâneo.

Um momento que considero importante nos nossos encontros foi quando fui entrevistado pelos componentes do grupo e pelo seu líder, Professor Márcio. Naquele dia me senti como os entrevistados do programa Roda Viva da TV Cultura de São Paulo. Estava no centro das atenções.

Antes de transcrever essa entrevista gostaria de colocar aqui, nesse espaço, a finalidade da entrevista na pesquisa biográfica, segundo Mombberger (2012).

Qualquer que seja o quadro ou o campo do estudo mobilizado (mulheres imigrantes, alunos em situação de fracasso, jovens em busca de inserção etc.), a finalidade da entrevista é mesmo colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa num momento x de sua existência e de sua experiência. O fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade (MOMBERGER, 2012, p 526).

A entrevista, que preferi inserir nesta seção, é uma estratégia pedagógica que nosso grupo GPCEM resolveu adotar, no intuito de me ajudar a desenvolver mais a escrita, pois como já relatei antes costumo ser muito conciso nos meus textos. Tal artifício foi muito bom para mim.

Por mais que estivesse ficado com receio de responder algum tipo de questionamento, achei válida essa iniciativa. Pois, muito provavelmente, muitos pontos importantes para a minha pesquisa do meu eu não sairia de modo espontâneo nas minhas narrações.

No dia da entrevista, além de mim, estavam presentes o Professor Márcio (M), Julio (J), Deise (D), Camila, Vanessa e Terezinha. Sendo que essas três últimas colegas não fizeram questionamentos.

E assim transcrevo a entrevista:

*M: fale um pouco da sua experiência, vida profissional e da Educação Financeira.*

*P: experiência geral ou só do magistério?*

*D: do início...*

*M: de tudo.*

*P: cheguei aqui em Campo Grande, em 1988, por intermédio da Aeronáutica. Sempre gostei de Matemática, gostaria de fazer o curso na área, mas pelo fato de trabalhar durante o dia e não ter cursos oferecidos à noite logo assim que cheguei, acabei optando por fazer o curso de Ciências Contábeis, o qual já tinha tido uma experiência em 1984 no Rio de Janeiro, influenciado pela minha irmã mais velha, Maria Lindomar, que é contadora. Minha esposa, Silvana, que também é contadora foi mais uma influência também. Em 1992 comecei o curso de Ciências contábeis, logo depois fiz uma especialização em Administração Escolar e na sequência fiz o curso de formação pedagógica em Matemática, me habilitando em ser professor licenciado em Matemática. Nestes últimos cursos tive os primeiros contatos com a área pedagógica do ensino. Com esses cursos, paralelamente a minha atividade militar, montei alguns cursos preparatórios no espaço da escola de Educação Infantil em que os meus filhos estudavam. Logo depois eu viria a ser sócio-proprietário e diretor dessa escola. Em 2003, ao substituir uma professora que estava grávida, estreei no magistério superior na Faculdade Estácio de Sá de Campo Grande. Ministrei primeiramente a disciplina Matemática Financeira, onde comecei a gostar dela, pois achava muito prática no dia a dia das pessoas. Tinha a concepção que muitos alunos não gostam de Matemática pelo fato de não conseguirem enxergar a sua aplicação no seu dia a dia. Fora da faculdade comecei a elaborar meus próprios cursos na área dos cálculos financeiros e dando ênfase na Educação Financeira. Passados doze anos de ensino na faculdade, comecei a me preocupar em fazer um mestrado, pois precisava do conhecimento científico como professor universitário, principalmente quando era designado a ser orientador de alguns trabalhos de conclusão de curso (TCC). Sentia-me inseguro nessas horas, pois nunca tinha feito sequer um artigo científico até aquele momento. Inclusive no término do meu curso de Ciência Contábeis não foi exigido fazer uma monografia. Pensei em fazer alguns mestrados que eram oferecidos à noite e aos finais de semana pelas instituições particulares, em virtude do meu compromisso profissional durante o dia. Acabei desistindo da ideia, pois os cursos oferecidos não eram da minha área:*

*Contabilidade e Matemática. O único mestrado de Matemática oferecido na época era na UFMS, durante o dia, optei então por esperar entrar na reserva (me aposentar) em 2015 e tentar fazer o processo seletivo para ingressar em 2016, onde teria disponibilidade durante o dia para estudar. No primeiro processo seletivo, no final de 2015, fui reprovado por um erro bobo na prova escrita, entrei com recurso, mas a banca não levou em consideração minhas considerações. Fiquei muito indignado, principalmente pelo fato de que quase a metade das vagas não foram preenchidas. Pensei em nunca mais tentar novamente esse processo seletivo, tentei buscar alternativas de mestrado, até o mestrado profissional que havia tentado em 2011, me escrevi novamente. Em janeiro de 2016 abre o segundo edital do mestrado em Educação Matemática, “repescagem”, digamos, uma segunda chamada para completar as vagas que não foram preenchidas no primeiro processo seletivo. Preparei-me melhor, acabei passando, deixei de lado as outras possíveis alternativas e aqui estou. No começo do mestrado fiquei um pouco apreensivo com relação à Educação Matemática, o que eu ia estudar, pois achava que iria estudar alguns problemas na área e como tentar resolvê-los (achava que meus colegas tinham essa mesma percepção). Foi quando no primeiro contato com o professor Marcio (orientador), ele disse que eu não iria estudar nada disso, sim outras teorias que tinham alguma relação com a Educação Matemática. Fiquei em dúvida se deveria realmente fazer o mestrado em Educação Matemática (balancei), mas a Contabilidade que seria outra opção nunca abria. Para piorar a situação fui mal na disciplina de Didática, quase fiquei reprovado. Ao iniciar o grupo de estudos do GEPCEM, os temas estudados, o Foucault, me causaram estranheza... no primeiro texto que li falava sobre sexualidade. O que tem a haver sexualidade com a Educação Matemática? Perguntei a mim mesmo. A medida que ia passando o tempo aqui no programa, refleti bem, estava sendo muito interessante essa minha passagem por aqui, estou vendo coisas novas, inclusive uma outra maneira de ver a Educação Financeira, por exemplo. Escrevi um livro sobre ela e agora estou vendo outro lado da moeda... realmente é esse curso que deveria fazer. Acho que tenho dificuldades com esse tipo de escrita acadêmica, por ser muito objetivo. Tenho dificuldades em fazer as articulações entre as teorias que estudamos aqui. Estarei me colocando agora à prova quando começar a fazer o primeiro capítulo da minha dissertação. Bom, basicamente é essa minha trajetória até aqui, como professor e agora como futuro pesquisador.*

*M: Fale mais um pouco sobre a opção por Ciências Contábeis, alguma coisa que você admirava ou não nessa área, a questão da sua irmã, se tinha um professor que admirava...*

*P: A minha família, meus pais eram de origem humilde, meu pai era analfabeto e minha mãe era semianalfabeta, não tinham estudo nenhum, a minha irmã mais velha foi a... (emoção) perdi meu pai muito cedo, minha irmã mais velha praticamente assumiu esse lado de pai... (emoção), somos cinco irmãos, eu sou o quarto, tinha o meu irmão caçula que não trabalhava também, todos meus irmãos mais velhos trabalhavam, minha irmã mais velha era única formada com curso superior... quando meu pai morreu eu tinha doze anos, ela que praticamente assumiu mais a parte financeira da família, enquanto era solteira; era ela inclusive que pagava o meu curso preparatório para concursos militares, na época em que estudava em escola pública. Em 1983 ao entrar no serviço obrigatório do Exército, por já ter o antigo 2º grau, entrei no processo seletivo para servir no CPOR/RJ (Centro de Preparação de Oficiais da Reserva), que formava futuros oficiais temporários para servir no máximo sete anos na força, diferenciando dos demais alistados que com pouca escolaridade deveriam servir como soldados. Após terminar o curso (um ano), para tentar conseguir a vaga, após o estágio no ano seguinte de quarenta em cinco dias (1984), era necessário estar fazendo uma faculdade. Nesse sentido, a minha irmã Lindomar me sugeriu fazer o curso de Ciências Contábeis e estudar onde ela tinha estudado; ela pagava as minhas mensalidades já que a instituição era particular. Estudei no segundo semestre de 1984, depois de realizar o estágio em uma unidade militar. Naquele primeiro contato com a Contabilidade, não me adaptei, na primeira prova tomei um “pau”... não consegui continuar no Exército e acabei desistindo da faculdade. Passado esse tempo, comecei a procurar emprego, quando em 1985 surgiu o concurso do Banco do Brasil e ao mesmo tempo o concurso para a Escola de Especialistas da Aeronáutica (EEAR) – escola que formava os sargentos da força - , acabei passando na Aeronáutica e desisti de fazer a prova para o Banco do Brasil. Depois de dois anos de formação na escola, acabei vindo servir aqui em Campo Grande, onde estou até hoje. Realmente a minha Irmã tem uma influência muito grande por eu ter me formado primeiramente em Ciências Contábeis. Até porque neste curso se*

*estuda muita Matemática, que me deu condição de fazer posteriormente a formação pedagógica em Matemática que tanto procurava.*

*D: você fez engenharia?*

*P: não, eu fiz Ciências Contábeis. Sou contador também, não atuo muito na área, na realidade sou mais um auxiliar da minha esposa, onde nós somos sócios em um escritório de Contabilidade. Estou atualmente “aposentado” da Aeronáutica, praticamente só fazendo o mestrado, dou algumas aulas particulares e alguma ajuda lá no escritório.*

*M: seus outros irmãos chegaram a fazer esse curso? Por que essa sua irmã indicou este curso?*

*P: como ela trabalhava na área, ela achava que a Contabilidade seria um bom curso para mim.*

*M: seus outros irmãos também têm curso superior?*

*P: Meu irmão mais novo, que está em Brasília, hoje também tem curso superior, a gente não dava muito por ele. Ele é oficial da Aeronáutica, já terminou o seu mestrado, portanto já até me ultrapassou. O meu irmão mais velho teve sorte na vida de conseguir um bom emprego depois que ele serviu o Exército também, pois apenas com pouca escolaridade conseguiu passar em um concurso na Petrobras e, por ter começado a trabalhar muito cedo, acabou-se aposentando cedo também. Infelizmente o vício do jogo fez com ele ficasse um pouco isolado da família. A minha outra irmã é casada (a do meio), não tem curso superior e hoje não trabalha, tem formação técnica de professora, ela me ajudava a fazer algumas tarefas escolares.*

*M: Sua irmã mais velha é formada em Ciências Contábeis?*

*P: sim ela é formada, é contadora. Ela sempre me incentivou a estudar... Fazia às vezes o pai de família... para vocês terem uma ideia da importância dela, como todos devem saber sou um torcedor fanático pelo Botafogo e quando eu era moleque, sempre que dava, ela me levava para assistir os jogos no Maracanã sem nem mesmo ela gostar de futebol...(emoção) recentemente ela teve um problema de*



saúde no coração e teve que passar por uma cirurgia. Já está recuperada, mas eu fico ainda preocupado. Ela foi uma grande incentivadora na minha trajetória.

*J: Fale mais sobre essa sua questão pedagógica.*

*P: O meu curso de Ciências Contábeis não me deu uma formação pedagógica e almejava ser professor, principalmente no curso superior. Logo depois de me graduar resolvi fazer uma especialização em Administração Escolar, que já me daria, na época, a condição de ser professor universitário e mais tarde me habilitaria a ser diretor da escola que meus filhos estudavam. Neste curso estudei um pouco a parte pedagógica que faltava, como a recém-criada LDB, o Construtivismo, etc. Terminando essa especialização, na sequência, fiz o curso de formação pedagógica em Matemática, onde eu pude estudar um pouco mais as disciplinas pedagógicas, fazer estágios de regência em algumas escolas e a sim estar habilitado em dar aulas. Mas é aqui no mestrado que realmente estou tendo uma maior formação pedagógica, estudando diversas teorias e autores.*

*D: E como começa essa ideia de ser professor, era ser só professor de Matemática ou ser qualquer professor?*

*P: Tudo começou lá atrás, na minha adolescência, quando estava terminando o antigo ginásio (ensino fundamental) quando a minha irmã me matriculou em um cursinho preparatório para as escolas técnicas (atuais institutos federais) e escolas militares. Antigamente no Rio de Janeiro existia uma cultura das famílias (pobres) já encaminharem seus filhos, cedo, para uma profissão. Muitos jovens eram incentivados a fazerem esses concursos, principalmente os concursos militares que eram considerados um dos bons empregos da época. Só ensino da escola pública não dava a base necessária para fazer esses concursos. Lá no cursinho tinha uma base muito grande de Matemática, ela era dividida em Álgebra, Aritmética, Geometria e Matemática Moderna (que realmente vim a conhecer o seu real significado aqui no mestrado). Ficava muito admirado com a profundidade dos assuntos que via, muitos nunca tinha estudado no ensino regular e, principalmente, a maneira com que os professores ministravam as aulas com seus estilos muito peculiares. Quando estava em casa resolvia muitos exercícios, simulava a maneira como eles resolviam utilizando uma porta escura, que ficava no meu quarto, como se fosse um quadro-negro. De tanto resolver exercícios de Matemática, comecei a gostar muito, aquilo já*

*me instigava, até que já começava a pensar em um dia dar aulas. Já tendo a profissão militar resolvi paralelamente ser professor, pois além de ser uma coisa que eu gostava de fazer ainda eu poderia ter um ganho a mais. Comecei a ser professor montando os meus próprios cursinhos preparatórios, utilizando, com autorização dos proprietários, as dependências da escola dos meus filhos. O grande incentivo para eu ser professor foi quando no final dos anos 1980, surgiu um concurso para Polícia Militar do MS, que há muito tempo não ocorria. Em tempo recorde, uma semana, que foi o período de inscrições para o concurso, consegui, juntamente com um colega, montar um curso para vinte e cinco pessoas, era o máximo que cabia na escolinha dos meus filhos. Conseguimos um excelente resultado, aprovamos cerca de seis alunos naquela ocasião. A partir daí sempre tive um curso preparatório, independente da minha profissão militar, ou de algum outro estabelecimento de ensino que fui contratado para dar aulas. Hoje possuo uma sala, anexo ao meu escritório de Contabilidade, que monto de vez em quando alguns cursos para concursos e treinamentos empresariais. Ultimamente a demanda por cursos preparatórios presenciais diminui, talvez por causa da internet, mas eu nunca abandonei a ideia de dar as minhas aulas, às vezes fico um bom tempo sem ter aulas. De repente aparece um aluno querendo ter aula particular, aí volta aquela vontade, acho que já é um vício, voltar ao velho quadro branco ou negro... dou aulas normalmente de Matemática e Contabilidade, mas gosto mais mesmo da Matemática.*

*M: Quando a gente fala de currículo a gente pensa em objetivos mesmos, pensar em quem está formando, para quê... sua fala tem muito em experiências em cursos preparatórios, concursos. Como você vê essa importância em preparar para concurso e em relação a outras possibilidades como professor, como por exemplo você poderia preparar para formar cidadania, preparar alunos para entrar na faculdade, preparar para qualquer coisa, enfim como você vê essas possibilidades de diferentes formações e o que você, como professor, viu, o que te motivava mais em preparar os alunos?*

*P: Acho que o professor tem uma missão muito nobre em educar, seja para qualquer coisa. Citei aqui que na adolescência me preparei para ingressar em uma escola militar ou escola técnica. Acabei não passando naquela época. Mas tive uma base necessária para passar em um concurso no Colégio Pedro II, muito tradicional no*

*Rio de Janeiro e que apresentava um bom ensino. Que tive oportunidade de conhecer melhor a sua história, estudando uma disciplina aqui no programa que fez muita referência a ele. Foi o primeiro concurso que passei na vida. Portanto acho muito nobre o professor, nessa área de ensino e educação, em preparar as pessoas para qualquer que seja o objetivo, área de trabalho ou qualquer outra formação. Além de preparar para concursos, tive experiência em preparar também para o mercado de trabalho, seja nas duas faculdades que trabalhei, seja no Instituto Federal que tive uma pequena passagem no curso técnico de Administração. Acho muito importante a profissão de professor em um país onde temos grandes problemas com a educação. Com esses péssimos resultados que são divulgados na mídia com relação ao desempenho dos nossos alunos, nestes atuais sistemas de avaliação, fico pensando como as pessoas, sabendo que nós trabalhamos com educação, acham o que pensamos sobre isso. De repente alguma pessoa me poderia fazer essa pergunta (até pra vocês mesmo): Pedro, você que está fazendo mestrado em Educação Matemática, por que o país não progride, por que só piora, o que você acha? Acho muito nobre essa nossa área, aqui todos nós somos professores, acho muito importante nossa profissão.*

*M: Fale sobre o seu livro, o que motivou a escrever.*

*P: Em 2012, 2013 lecionando na faculdade (há mais de dez anos) pense comigo: não tenho produção científica de nada. Não tenho mestrado, só especialização em Administração Escolar. Nunca escrevi um artigo, aliás, nem sei escrever. Vou escrever um livro. Mas que livro? Um livro sobre mim? Não. Eu preciso escrever um livro que possa despertar algum interesse nas pessoas. Como as áreas que mais atuava na faculdade era Contabilidade e Matemática Financeira, e elas tratam do uso dinheiro, da própria Educação Financeira, pensei em escrever um livro cujo tema achava que era de interesse geral, inclusive dos meus próprios alunos: Um livro sobre finanças pessoais que fizessem um pouco de abordagem nessas áreas do conhecimento. Surgiu então a ideia de escrever “Educando o Bolso com Noções de Contabilidade e Matemática Financeira”. Esse era o primeiro desafio, escrever o livro. O segundo desafio era arrumar uma editora que estivesse disposta a publicar um livro de um “ilustre desconhecido”. Comecei a procurar as editoras “tops” na qual era cadastrado como professor universitário: Saraiva e Atlas. Mas como se pode imaginar, nenhuma se interessou. Tentei outras várias editoras, muitas respondiam*

gentilmente que a proposta não fazia parte da linha editorial delas, outras nem respondiam. Bom, eu tinha que fazer um livro de qualquer jeito, mas esse livro teria que ter o ISBN, teria que estar registrado, para pelo menos contar como uma publicação minha, pensava. Foi quando eu me lembrei de um professor amigo meu (Luiz Carlos Barnabé) que estava morando atualmente em São Paulo, possuía uma pequena editora, e que em sua breve passagem aqui em Campo Grande, tive a oportunidade de ministrar aulas em cursos de pós-graduações que ele havia implantado em parceria com uma universidade de fora do estado. Barnabé, professor universitário, têm livros publicados em diversas editoras, como a própria Saraiva. Fiz a proposta a ele e ele aceitou prontamente, inclusive nem cobrou pelo uso do selo da sua editora. Eu só deveria arcar com os custos da edição apropriada para o formato do livro e da gráfica em São Paulo que iria imprimir. Praticamente comecei a escrever o livro em 2013 e terminei em 2015, achei bastante dificultoso escrevê-lo, embora não passe de 117 páginas. Fiz um livro não para vender, sim para ter algo publicado, que fosse divulgado na classe acadêmica e que entrasse no meu currículo de professor. Os custos que archei foram altos para mim, a primeira edição teve cem exemplares. Consegui, por meio de uma livraria de renome nacional, localizada no Shopping Center de Campo Grande, fazer o lançamento do livro com direito a uma noite de autógrafos sem pagar nada, onde convidei amigos, professores, alunos, ex-alunos para compareçam nesse grande momento da minha vida, onde me achei “o máximo”! Meu livro se encontra a venda apenas em Campo Grande, nessa livraria (Primeira Leitura) e na livraria Maciel. O Julio se interessou pelo livro e eu acabei vendendo diretamente a ele, com desconto. Escrevi mais esse livro para ter uma obra, mas agora com essa experiência do mestrado (melhorando a escrita) pode ser que escreva outros, em outras áreas da literatura. Até sobre o meu fusca já pensei em escrever; quem sabe até uma segunda edição deste primeiro também.

M: Fale mais sobre o fusca, fiquei interessado sobre essa história...

P: O fusca veio de São Paulo junto com a minha esposa em 1989, ano em que nos conhecemos aqui em Campo Grande. Durante todos esses anos de casado acabei que assumindo o fusca; muitas histórias aconteceram, por isso a ideia, depois do mestrado, de fazer um livro sobre ele. Irei destacar, por exemplo, numa dessas primeiras tentativas de fazer um mestrado, por ocasião do deslocamento para fazer

*o concurso para o PROFMAT aqui na UFMS, ter me envolvido em um acidente, onde acabei perdendo a prova. Outro momento aconteceu quando eu era ainda universitário nos anos de 1990, por ter flagrado dois assaltantes tentando levar o carro que estava estacionado junto ao prédio da faculdade em uma semana de provas, a qual eu tinha saído mais cedo da aula.*

*D: Pedro, você falou quando começou a dar aula de Matemática Financeira lá na Estácio de Sá, você notou, ao escrever o seu livro, que faltava muito sobre as questões financeiras. Como que é para você passar da Matemática Financeira para a Educação Financeira?*

*P: Eu acho que o patamar maior seria a Educação Financeira, a Matemática Financeira é um dos instrumentos para se praticá-la. Acho também a Educação Financeira algo mais comportamental, mais disciplinar; inclusive acho que todo mundo sabe o que é e qual a importância da Educação Financeira. No fundo, no fundo todo mundo sabe o como agir para praticar uma boa educação financeira, mas por vários motivos, que eu não sei explicar, acabam não a fazendo. Talvez seja a falta consciência, disciplina. Eu vejo a Educação Financeira muito maior que a Matemática Financeira.*

*D: O que engloba a Educação Financeira nessa questão da consciência, da disciplina?*

*P: É o comportamento das pessoas. As pessoas têm que se doutrinar... vou usar um termo: as pessoas dizem que eu sou muito centrado. Por exemplo, o meu primeiro salário quando estava servindo o Exército, parte eu apliquei em uma caderneta de poupança. Eu já tinha comigo essa questão de economizar, pensar no futuro. Desde daquela época eu sempre tive uma reserva, lógico, com os meus conhecimentos de hoje eu procuro as melhores opções para investir, economizar. Acho fundamental qualquer educação para o povo brasileiro, não só a financeira. Às vezes vejo na cidade, no deslocamento pelo trânsito, as pessoas nos seus carros jogando sujeira na rua, quando poderiam colocá-las naqueles saquinhos apropriados de veículos que nós costumamos ganhar de brinde. Isso me incomoda. Teve um dia que vi numa reportagem como estava a sujeira na baía da Guanabara na época das olimpíadas do Rio de Janeiro. As pessoas jogam geladeira, animal morto, tudo ali. Então a educação de maneira geral no Brasil é precária, deficiente, e uma das*

*coisas que prejudicam muita a vida das pessoas é justamente essa falta da Educação Financeira. Isso destrói lares, causam problemas. Eu vejo assim. Por isso, eu como professor, ao ministrar as minhas aulas de Matemática Financeira procurava passar esse aspecto aos meus alunos da importância da Educação Financeira.*

*J: Pedro, fiquei curioso com relação a sua experiência como professor universitário, já que você era professor de curso preparatório, como foi isto?*

*P: Bom, tudo começou quando ao chegar para servir na Base Aérea de Campo Grande (BACG) eu fui designado para trabalhar na Seção de Instrução Militar, que era o setor responsável pelo planejamento e execução dos cursos de formação de soldados e outros cursos militares da BACG. Aprendi muito sobre currículo (o de conteúdos), objetivos, ementas, avaliação, etc., graças a um companheiro e amigo que era o encarregado do setor, que me ensinou tudo isso, o Suboficial Almir (que há cerca de 3 anos atrás veio falecer). Essa experiência fez com que eu começasse a me preparar como professor, pois no quartel acabei exercendo essa função nas disciplinas militares, que lá dentro chama-se instrutor. Ali fui obrigado a perder a timidez em falar em público, aprendi como se devem preparar umas aulas, etc. A minha passagem pelo ensino da Aeronáutica foi muito importante na minha formação como professor. Uma preparação que já vinha se solidificando antes mesmo de eu ministrar meus cursos preparatórios e entrar no magistério superior.*

No grupo, aprendi que ser entrevistado assim como gravar a minha própria fala em casa, seriam boas técnicas para desenvolver uma boa escrita, com relação a gravar a minha própria fala tentei, mas não consegui, acabei desistindo dessa segunda.

O que o GEPCEM atualmente lê, investiga e produz não são assuntos de fácil compreensão para a maioria das pessoas. Os autores que são referência para o grupo, com destaque para Foucault, dificilmente são estudados nos outros grupos de pesquisa do nosso mestrado. Eu mesmo para entender algumas coisas que Foucault escreveu, tive que me amparar no entendimento de alguns comentadores como Alfredo Veiga Neto, Tomaz Tadeu de Aquino, dentre outros. Também tive ajuda dos mais antigos do grupo quando surgiam dúvidas nos textos.

### 3.5 Deslocamentos em um pensamento em Educação financeira

As perspectivas estudadas no GEPCEM praticamente têm como base as chamadas teorias do currículo. Resumidamente as teorias estudadas pelo nosso grupo se dividem em teorias críticas e teorias pós-críticas, na visão de Silva (2005, p. 100). É dada uma ênfase muito grande nas teorias pós-críticas, cujo autor citado chama também de contemporâneas. Dentro dessa ótica comecei a ver a Educação Financeira sobre um outro aspecto, onde os autores estudados no mestrado – sobretudo no GEPCEM – não tinham nenhum tipo de pensamento que se alinhasse com os autores da linha de finanças pessoais que eu já havia lido. Sendo que o principal autor contemporâneo estudado é o filósofo Michel Foucault, que a princípio não foi considerado um educador, entretanto muitos pesquisadores desta área o consideram de grande importância para a educação.

Mas o que vem a serem as chamadas teorias (?) contemporâneas, o que é ser contemporâneo? Para Souza (2013) as teorias contemporâneas na aprendizagem

[...] se constitui como um referencial importante para o campo da Educação Sociocomunitária por abrir perspectivas de compreender os fenômenos educativos numa ótica mais ampliada, do que aquela mais tradicionalmente vinculada à aprendizagem formal escolar.

Olhar os professores e alunos com outros “óculos”, que não sejam necessariamente somente o olhar didático, como o olhar político, emocional, social, cultural, dentre outros, é o que muitos educadores (considerados contemporâneos) nesses últimos anos vêm enxergando-os em suas obras. Por outro lado, para Agamben (2009, p. 62) “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro”. Portanto, ser contemporâneo é não ser totalmente fiel as regras do seu tempo, é ser capaz de transgredir, enxergar muito mais do que as coisas que normalmente parecem estarem expostas nas coisas.

Pelas minhas leituras iniciais sobre Foucault e principalmente acompanhando as discussões sobre seus textos, por parte dos colegas que há mais tempo estudam o filósofo, pude perceber que a Educação Financeira poderia se vista de uma outra maneira do que aquela do senso comum, tomando como base o seu pensamento. Pensamento bastante crítico com relação ao capitalismo e ao liberalismo, este último

introduzido por parte de alguns economistas, nos meados do século XVIII, como uma nova racionalidade: as práticas do mercado.

Na sua obra, Foucault, talvez seja mais conhecido pelo seu pensamento sobre a relação de poder e saber. Ao fazer algumas leituras do e sobre o filósofo vi a Educação Financeira deslocada para uma outra dimensão de estudo nessa minha passagem pelo mestrado. Para Roberto Machado, em Foucault (1979, p. VII):

A questão do poder e saber não é o mais velho desafio formulado pelas análises de Foucault. Surgiu em determinado momento de suas pesquisas, assinalando uma reformulação de objetivos teóricos e políticos que, se não estavam ausentes dos primeiros livros, ao menos não eram explicitamente colocados, complementando o exercício de uma arqueologia do saber pelo projeto de uma genealogia do poder.

Em minhas leituras sobre esses termos: arqueologia do saber e genealogia do poder, interpretei-as como uma tentativa do filósofo em procurar buscar as condições históricas do saber – na primeira – e uma tentativa de explicar, analisar como o poder se instalou (se instala) nas instituições, na segunda.

Mas o que é esse poder e saber tão citado pelos estudiosos e comentadores? Onde eles se situam? Atingem todas as pessoas? Para responder esses e outros questionamentos, ainda em Roberto Machado, agora em Foucault (1979, p. XIV) encontro (e concordo com) possíveis repostas, nesta longa citação abaixo (desculpem-me, mas senti a necessidade de colocá-la na íntegra):

Podemos dizer que quando em seus estudos Foucault foi levado a distinguir no poder uma situação central e periférica e um nível macro e micro de exercício, o que pretendia era detectar a existência e explicitar as características de relações de poder que se diferenciam do Estado e seus aparelhos. Mas isso não significava, em contrapartida, querer situar o poder em outro lugar que não o Estado, como sugere a palavra periferia. O interessante da análise é justamente que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura



social. Foucault rejeita, portanto, uma concepção do poder inspirada pelo modelo econômico, que o considerava como uma mercadoria. E se um modelo pode ser elucidativo de sua realidade é na guerra que ele pode ser encontrado. Ele é luta, afrontamento, relação de força, situação estratégica. Não é lugar, que se ocupa, nem objeto, que se possui. Ele se exerce, se disputa. E não é uma relação unívoca, unilateral; nessa disputa ou se ganha ou se perde (FOUCAULT, 1979, p. XIV).

O poder, ao contrário do que a maioria das pessoas possa imaginar, para Foucault não é algo necessariamente negativo e, por outro lado, o saber não é uma ferramenta que pode desafiar este suposto poder. O poder pode ser algo positivo, pode visar à eficiência, aproveitar e explorar potencialidades. Não precisa ser imposto com violência, pode ser colocado de maneira “adocicada”, incitado, sugerido, etc. Todavia o poder tão presente na obra desse autor, segundo Santos (2010, p. 20) , não é definido de forma categórica, metódica e profunda de modo que produza bases suficientes de se estabelecer uma teoria geral do poder. Aliás, tudo que se estuda nas teorias contemporâneas não tem uma única definição, pelo menos é o que eu percebi até agora no meu grupo de estudo.

Em suas pesquisas Foucault revela várias faces do poder em alguns momentos da história. Essas faces do poder, de uma maneira geral, são denominadas: o soberano, o disciplinar e o biopoder. O tempo (espaço) das relações de poder, que me interessa na minha pesquisa, são justamente os dois últimos, onde para Foucault o modelo político vigente é o que toma a vida como preocupação e a população como uma espécie viva, a biopolítica, e no momento de nascimento de um novo modo de poder, o biopoder (SANTOS, 2010, p. 22).

Neste deslocamento da Educação Financeira e, principalmente, para tentar situá-la bem, tive que entender o significado de governo e governamentalidade para Michel Foucault.

O governo pode ser entendido de duas formas:

Em seu sentido amplo o governo deve ser entendido tal como era aceito no século XVI, ou seja, quando não se referia apenas as estruturas políticas e a gestão dos Estados, “*mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes*”. O que significava que ele não agia apenas sob “*formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica*”; pelo contrario, é preciso tomá-lo como o conjunto de “*modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porem todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos indivíduos. Governar, neste sentido e estruturar o eventual campo de ação dos outros*” (FOUCAULT, 1995: 244). Já o governo político, por outro lado, diz respeito à atuação do Estado. E o governo no sentido da ação política, por meio dos métodos,

técnicas e mecanismos que este dispõe para gerenciar um Estado ou uma região. Neste aspecto, a ação político-governamental liga-se a aplicação prática de procedimentos administrativos efetuados pela racionalidade política tendo em vista a otimização do espaço público, um melhor ordenamento das relações de convivência e um maior controle sobre as pessoas e coisas que circulam dentro do território que esta sob a alçada de um poder estatal (SANTOS, 2010, p. 12-13, grifos do autor).

Para Veiga-Neto (2007, p. 72), governamentalidade é uma gestão governamental que "têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos".

Os dispositivos de segurança formam uma rede contendo elementos tais como: instruções, técnicas, processos, práticas, leis, estruturas físicas, dentre outras cuja finalidade é coibir supostas más condutas e impor determinadas formas de poder.

O Estado possui a “arte de governar”, pois

desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade. Governamentalização do Estado, que é um fenômeno particularmente astucioso, pois se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado (FOUCAULT, 1979, p. 292).

A governamentalidade, a arte de governar nada mais é do que o Estado moldar a conduta das pessoas na construção de identidades de seu interesse.

Em nosso país a governamentalidade está associado ao pensamento neoliberal, pensamento vigente como atesta Abreu (2015, p. 66):

Não é demais lembrar que o Brasil já há algumas décadas está inserido no contexto neoliberal não apenas no que tange aos aspectos econômicos, mas também sociais, culturais, políticos e educacionais, embora simultaneamente o país mantenha em vigor algumas políticas de cunho social. Retomando o tema desta pesquisa (educação financeira) podemos afirmar que se trata de mais um claro exemplo das relações existentes entre a educação (escolarizada ou não) e a governamentalidade neoliberal.

Nestes últimos anos vários pesquisadores e comentadores, alinhados ao pensamento de Foucault, tem dado um destaque especial à educação na chamada governamentalidade neoliberal. Com relação ao neoliberalismo, apresentamos uma definição:

Um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia. Em sua racionalidade, o estado se desvincula de algumas obrigações, retirando seu papel intervencionista e

passando essa responsabilidade para o sujeito ou grandes corporações (CORADETTI, 2017, p. 62).

As escolas e a educação de uma maneira geral, para Foucault, apresentava o que ele chamava de poder disciplinar. Para ilustrar esse poder de vigilância, quase todos pesquisadores dele citam o seu *Panóptico de Bentham*, representado por um observatório em uma torre que fazia uma vigilância de outras dependências em uma edificação, de uma posição estratégica de modo que se possa ver sem ser visto – muito utilizado nas prisões. Para ele, as escolas, fábricas, hospitais, quartéis e etc. se pareciam com as prisões, nesse sentido de serem constantemente vigiadas. Esse poder disciplinar pode explicar a autorregulação dos estudantes, que mantém seus comportamentos mesmo quando os professores saem das salas de aulas (GORE, 2011, p. 13).

Mas esse poder disciplinar vai mais além, pode ser estendido à economia, ao mundo do trabalho e à prática social. O incentivo à Educação Financeira por parte do nosso governo – uma educação dentro de uma educação maior sob responsabilidade do estado – pode ser vista como uma forma de controle de uma população, uma forma de “governar os corpos”, pode ser considerada uma aplicação de um dispositivo político de saber e poder.

Digamos que a disciplina é o processo técnico unitário pelo qual a força do corpo é com o mínimo ônus reduzida como força “política”, e maximalizada como força útil. O crescimento de uma economia capitalista fez apelo à modalidade específica do poder disciplinar, cujas fórmulas gerais, cujos processos de submissão das forças e dos corpos, cuja “anatomia política”, em uma palavra, podem ser postos em funcionamento através de regimes políticos, de aparelhos ou de instituições muito diversas (FOUCAULT apud ABREU, 2015, pag. 39)

Numa economia tipicamente capitalista, não tão sólida como a nossa, é interessante ao governo que ele incentive as pessoas a se preocuparem com o uso do dinheiro e de certo modo possam ter habilidades para fazerem o bom uso dele, sob pena de não se prejudicarem financeiramente e, principalmente, impactar também negativamente a economia. A implantação da ENEF, como política de Estado, faz esse papel atualmente. O Estado neoliberal busca menos responsabilidades, as delega para a sua população.

Embora as políticas neoliberais de privatização dos recursos estatais e de comercialização da esfera pública possam ter levado a um estado mínimo ou, ao menos, a uma “diminuição” significativa, o Estado tem retido seu poder institucional através de uma nova forma de individualização; na qual

os seres humanos transformam-se em sujeitos do mercado, sob o signo do *Homo economicus*. Esta é a base para compreender o "governo dos indivíduos" na educação como uma técnica ou forma de poder que é promovida por meio da adoção de formas de mercado (PETERS, 2011, p.213, grifo do autor).

Além dos cuidados com as suas próprias finanças existe também o incentivo do, digamos assim, "empreendedorismo de si", onde pessoas tenham capacidade de montar o eu próprio negócio, colhendo seus frutos, diminuindo a intervenção do estado e contribuindo com a política econômica vigente.

Esta "política de educação liberal" é criticada por Foucault no sentido do ser humano ser individualista, autônomo e não medir esforços para conseguir as suas escolhas em mercado tipicamente consumista e concorrente.

Assim, o meu pensamento sobre Educação Financeira – que antes só a via pelo viés de uma prática de uma boa ação para uma vida mais tranquila, financeiramente para as pessoas – agora é deslocada, em uma nova dimensão (perspectiva contemporânea), nos meus estudos aqui no programa de pós-graduação, sobretudo no GEPCEM, onde a vejo agora também como uma técnica de governamentalidade, uma arte de governar, onde o Estado tende a se eximir de algumas de suas responsabilidades. Portanto, a Educação Financeira, principalmente quando incentivada como política de Estado, pode ser considerada como uma prática social, política e econômica de gestão de uma população por parte de um governo neoliberal.

Embora esta seção fale em deslocamentos sobre a Educação Financeira, na realidade meus deslocamentos durante estes dois anos foram além dela. De posse de vários "óculos" a minha visão sobre a educação de uma maneira geral foi ampliada. Outras maneiras de pensar, criticar e analisar, sobretudo na relação ensino-aprendizagem, foi me constituindo como professor, respondendo a questão da minha pesquisa.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se narra em primeira pessoa, as escritas de si, conforme afirma Oliveira (2015) é o eu a voz que fala, “é o narrador que conta a sua própria experiência”. Neste meu texto autobiográfico onde agora finalizo, pude, inspirado em Larrosa e no meu entendimento sobre experiência, escrever aquilo que me deu prazer, me deu saudade, me motivou, me estranhou, me angustiou, me pois em xeque; enfim me afetou, desde a fase escolar na minha adolescência, passando pela minha formação até chegar, finalmente, no mestrado em Educação Matemática.

As escritas de si, como já falei anteriormente, tem a sua utilização há pouco tempo na literatura científica, comparada com outras metodologias mais tradicionais, entretanto faz muito tempo em que ela é utilizada na literatura em geral. Para Foucault (1992), já na antiguidade, por intermédio de filósofos como Sênica, Epicteto, Putarco, dentre outros, a escrita do eu já se fazia presente na cultura greco-romana. Para ser mais exato, nas palavras de Foucault, as origens das escritas de si se deram antes do cristianismo. Existem alguns outros estudiosos do tema, como Philippe Lejeune e Costa Lima, citados por Oliveira (2015, p. 72), que não concordam com essa data remota como o início dessas escritas. Para eles, só se pode pensar nas origens das escritas do eu a partir da obra *Confissões* de Rousseau. Mas, o que vale para uma parcela considerável de pesquisadores é que esse tipo de escrita já é uma realidade nos diversos programas de pós-graduação pelo Brasil.

Ainda em Oliveira (2015, p. 69), atualmente o mercado editorial encontra respaldo no público para a publicação de relatos pessoais que tematizem experiências próprias, pois conferem credibilidade. Portanto, o gênero literário das escritas de si não é somente privilégio da literatura científica.

Voltando ao “mundo acadêmico” das pesquisas, destaco, mais uma vez, a importância das escritas de si nas pesquisas que pesquisam a formação de professores e/ ou pesquisadores, onde logicamente me incluo,

A pertinência epistemológica da pesquisa autobiográfica no domínio das Ciências da Educação, conforme Delory-Momberger (2001 e 2006) tem possibilitado apreender características, bases teórico-científicas dos modelos biográficos através da biografização, do trabalho e espaço biográfico como marcas das identidades e subjetividades dos sujeitos em processos de aprendizagens e desenvolvimento cotidianos. As ideias de biografia, trabalho biográfico, biografização e aprendizagem biográfica emergem e enraizam-se no curso da vida, como uma maneira que

representamos a nossa existência e como contamos para nós mesmos e para os outros, em estreita relação com a história e a cultura. Os modelos biográficos e, mais especificamente, os memoriais de formação ou acadêmicos revelam modos discursivos construídos pelos sujeitos em suas dimensões sócio-históricas e culturais numa interface entre memória e discursos de si. Os modelos biográficos assentam-se na inserção individual e coletiva da memória e nas histórias de vida, os quais centram-se na temporalidade, nos territórios, na individualização e individuação da existência e do sentido da vida (SOUZA, 2008, p.39).

Nesta minha escrita final concluindo o mestrado, minhas experiências tanto como aluno e como professor foram relatadas onde significados foram produzidos, com certeza com influências de pessoas, locais e de deslocamento de vários pensamentos.

Há pouco mais de dois anos eu entrava no “mundo científico”, um território que era desconhecido para mim. Pode parecer estranho, mas alguém que por quase trinta anos trabalhou na educação, seja no ensino militar, profissional e acadêmico, não conhecia esse mundo. A necessidade das titulações científicas por parte do magistério superior me fez chegar finalmente a um mestrado no ano de 2016, embora, por iniciativa própria, tenha saído do ensino superior simultaneamente com a entrada no mesmo.

É claro que tive na minha formação pedagógica em Matemática algumas noções de construtivismo, tecnicismo, LDB, etc., mas muito pouco para quem é também um profissional da educação, inclusive até porque eu já tivera sido diretor de uma escola de educação infantil. Um profissional da educação não pode se limitar somente a ao ensino em sala de aula, tem que ter conhecimento também sobre a história de professores, alunos, instituições e as teorias educacionais, pelo menos as teorias mais aplicadas a nossa realidade.

Para Larrosa (2016), a educação deve ser vista pelo ponto de vista da relação entre ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação teoria e prática. Até agora na minha atuação como professor achava a educação essencialmente prática, que se caracteriza por um positivismo; eu, poderia dizer assim, era um legítimo representante dele antes de ingressar no mestrado. As aulas do curso e, principalmente, os estudos do GPCEM me proporcionaram (ou estão me proporcionando) a ser menos positivista e ser mais político e crítico com relação aos assuntos específicos sobre a educação.

A influência do ensino militar, altamente técnico e pragmático, e depois os anos no magistério superior preparando meus alunos para o mercado de trabalho, com certeza, foi o que mais contribuiu para minha formação de professor. Formação essa mais voltada para a educação profissional, uma formação objetiva, sem dúvida.

Sinto falta no meu currículo de ter atuado na escola pública, que deve ser um campo fértil de inquietações e questionamentos políticos e sociais que diretamente ou indiretamente influenciam a educação. Minhas atuações em sala de aula nesta escola foram algumas poucas horas de regência quando fazia o “Curso de Formação Pedagógica em Licenciatura Matemática” (minha segunda graduação) e algumas poucas aulas de substituição. Como já comentei anteriormente, fiquei preocupado durante o processo seletivo do mestrado de que essa lacuna de atuação poderia me fazer falta, caso viesse a ser aprovado no mestrado.

A chamada Matemática Escolar, principalmente, apoiada e esmiuçada no meu período de aluno em cursos preparatórios para concursos foi o que me inspirou a ser professor, inicialmente na disciplina de Matemática e posteriormente em Contabilidade. Já comentei sobre a sua importância para mim no primeiro capítulo. Essa tal Matemática que não foi, não é, e talvez nunca será, penso eu, a mais querida das disciplinas nas escolas brasileiras, muita das vezes me angustiava nas minhas primeiras aulas ministradas, principalmente nos reforços escolares que oferecia por não agradar a maioria dos alunos. Não era raro meus alunos da faculdade reclamarem porque tinham que estudar Matemática. Além de acharem difícil, não conseguiam enxergar a sua aplicação na sua vida diária. Com relação às dificuldades de aprendizagem eu costumava falar para eles que todos tinham condições de aprendê-la, não era questão de ter mais capacidade, inteligência; mas sim de esforço, atenção e principalmente disciplina nos estudos. Agora, exemplificar a sua real prática nas vidas deles – que muitos cobravam –, nem sempre era possível ao abordarmos determinados assuntos.

E os desafios para quem se propõe a ensinar Matemática? Gostar de aprender matemática é uma coisa, mas ensinar, principalmente para quem não está disposto a aprender pode ser um drama, principalmente para os futuros professores em formação, conforme descreve Nacarato (2010, p. 908):

A cada primeiro dia de aula num curso de Pedagogia, a reação das alunas é sempre a mesma: como enfrentar a Matemática? Dúvidas, incertezas, inseguranças... algumas até explicitaram que sempre se saíram bem na

disciplina e que têm facilidade. No entanto, outras inquietações começaram a surgir: Como ensinar Matemática? De onde partir?

Tentar pesquisar alguma coisa relacionada com a efetiva aplicabilidade da Matemática, no dia a dia das pessoas, foi praticamente a minha primeira preocupação em elaborar o meu pré-projeto de pesquisa que eu iria apresentar no meu processo seletivo de ingresso ao mestrado, devido a essas questões de dificuldades tanto na aprendizagem como no ensino da disciplina.

Durante as aulas da disciplina *Conceitos Fundamentais da Matemática II*, ministrada pelo meu orientador, na qual, dentre outras coisas, analisávamos os exemplos de aplicação de exercícios e problemas dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), fez-me lembrar das minhas aulas de Matemática e Matemática Financeira no curso superior. Onde eu pesquisava alguns exemplos de exercícios em vários livros para ilustrar as aulas, mas nem sempre era possível achar esses exemplos que eu achava serem adequados. Em alguns recortes de livros didáticos apresentados na disciplina estudada, às vezes chegava a ser cômica a tentativa de alguns autores em formularem exemplos que pudessem contextualizar os assuntos, muitos totalmente sem sentido e desnecessários. Nesse caso, o afã de sempre querer contextualizar acaba tendo um efeito contrário, pois os alunos também são dotados de um senso crítico capaz de inviabilizar essa estratégia. A Matemática escolar, por intermédio destes exemplos inapropriados, acaba se afastando da demonstração correta do seu uso e talvez isso venha a contribuir para falta de interesse de muitos alunos em aprendê-la.

Pelo que percebi em alguns depoimentos de alunos oriundos tanto da educação básica como do curso superior, em relação aos seus professores, infelizmente, eles contribuíram de algum modo pela rejeição de se estudar Matemática, conforme queixas e desabafos. Essa “culpa” atribuída ao professor me deixava, no mínimo, curioso para saber os reais motivos, antes mesmo de eu pensar em fazer o mestrado. Com relação a minha atuação em sala de aula, penso hoje como meus alunos me viam (veem) tanto no aspecto pessoal como profissional, pois todos nós com certeza devemos ter também alguma lembrança de um professor – de Matemática ou não – que não nos agradou em algum momento em nossa época de escola. Talvez as personalidades de alguns professores de algum modo corroboraram para um péssimo desempenho escolar também de seus alunos. Diria até a própria vaidade deles. Segundo Nóvoa, citado por Matos (2016, p. 63), “não é



possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”.

No aspecto dessa relação pessoal entre professor e aluno, achei interessante um artigo assinado pelo jornalista Antônio Gois (2017) na sua coluna sobre educação no jornal *O globo*, onde ele cita uma pesquisa recente realizada por um professor na Universidade de Stanford, Eric Bettinger, em que ela aponta a empatia por parte de professores em relação aos seus alunos como uma estratégia que pode diminuir a evasão de estudantes universitários. Atitudes como o professor de manter alguns contatos com alunos, fora da sala de aula, procurando saber as suas possíveis dificuldades estudantis deram bons resultados nas pesquisas.

Segundo ainda nesse mesmo artigo, depois de cinco anos iniciados no curso superior no Brasil, a taxa de evasão dos universitários é de 53% em instituições privadas, e de 43% nas públicas.

Nos meus primeiros anos de professor no curso superior, lecionando Matemática, a minha preocupação com a falta de base matemática e a possível rejeição por parte dos meus alunos com a disciplina, era tanta que até chegava a fazer enquetes com as turmas nas primeiras aulas, para saber deles quais eram as possíveis causas dessas dificuldades.

Os professores, em sala de aula, vivem num espaço carregado de sentimentos e conflitos. Nele gerenciam alegrias, tristezas, sucesso, insucessos dos sujeitos com os quais convivem. Frequentemente percebem-se envolvidos em situações que lhes provocam mal-estar docente e dizem que prefeririam não se envolverem com tantos problemas, mas sabem que tal distanciamento seria a negação do próprio trabalho (ABRAHÃO; FRISON, 2010, p. 269).

Nesta relação, além de pedagógica, por não dizer também social, o professor tem que ser pai, mãe, irmão, psicólogo e etc. Ao entrar em sala de aula ele tem que fazer um esforço em deixar de lado os seus problemas e mergulhar nos de seus alunos, para que não seja ele mais um problema para ambos.

Embora ainda ache válida a tentativa dos professores em procurar ao máximo contextualizar os assuntos nas aulas de Matemática, reconheço que não é tarefa fácil, muitos assuntos são de pouquíssimas aplicações no dia a dia da maioria das pessoas comuns e, talvez até de nenhuma aplicação.

Ao tentar pensar na minha futura pesquisa no mestrado – aliás, eu nem sabia ao certo o que era fazer uma pesquisa de mestrado – antes de entrar no curso, meu

repertório sobre possíveis temas era diminuto, pois não tinha ideia das potencialidades dos temas que só viria a conhecer, justamente quando entrei no curso. Achava então a alternativa da Matemática Financeira/Educação financeira um bom assunto para eu dissertar, pois além de gostar, era algo que vinha ministrando nestes últimos anos.

Com relação a fazer uma dissertação de mestrado estava equivocado no como fazer, pensava que basicamente era sugerir algum método, estratégia de se lecionar ou aprender algum assunto de Matemática e escrever sobre. Nesse meu pensamento inicial, o meu pré-projeto era escrever sobre planilhas eletrônicas na utilização da Matemática Financeira, visto que essa matemática faz parte do currículo tanto do ensino fundamental como do ensino médio (pelo menos nos livros didáticos). O fato de ter publicado um livro sobre finanças pessoais, antes de entrar aqui, reforçou mais ainda essa escolha.

Hoje tenho a noção de quão é vasto o campo de exploração em pesquisa de Educação Matemática, não podendo se limitar apenas a pesquisar os problemas educacionais que ocorrem em sala de aula. Pude verificar na minha passagem no mestrado a diversidade de assuntos, questões e aspectos que envolvem a Educação Matemática e que nos dão outras possibilidades de pesquisa. Esses elementos a serem considerados aparecem na filosofia, história, epistemologia, política, só para citar alguns. Mesmo assim, senti a falta da abordagem dos possíveis motivos que estão relacionados ao péssimo desempenho dos nossos alunos na aprendizagem da Matemática, nas aulas, encontros, seminários, etc., até o momento no nosso curso de Pós-graduação em Educação Matemática. Talvez incomodado com as notícias frequentes que circulam na mídia sobre esse óbice.

Os conhecimentos adquiridos, juntamente com minhas experiências, nesta minha passagem pelo território da pesquisa acadêmica, com certeza vieram a preencher lacunas no meu currículo de professor e futuro pesquisador. O estudo de alguns filósofos, que até então eu não conhecia as suas obras, vieram me dar um salto de qualidade em minha formação, pois como diz Chené (2014. p.121), no campo das filosofias bastante diferentes o saber pode ser enriquecido pela sua própria compreensão. Os conhecimentos também sobre didática, tendo como referência a escola francesa, fortaleceram meus saberes teóricos, proporcionando um melhor entrosamento com a minha prática em sala de aula. Conhecer um pouco da história da Matemática foram também outras experiências bastante significativas

neste percurso acadêmico. Além de, evidentemente, compreender que o nosso currículo que por mais que seja debatido nestes últimos tempos é sempre incompleto e excludente. Tudo isso contribui demais para a minha formação de professor.

Quanto a essa formação inicial de pesquisador, já me até sinto mais seguro em dar algumas sugestões a colegas que estão iniciando os seus respectivos mestrados, embora reconheça que ainda tenho muito aprender também.

Nesta minha viagem neste mundo científico ficaram algumas impressões – impressão, para mim, tem o significado de “ponto de vista, opinião, comentário acerca de algo, fruto de um pensamento e/ou um sentimento” (HOUAISS, 2004) –, sobre algumas coisas que a meu ver colocava em xeque a finalidade das pesquisas acadêmicas. Participando de encontros como o SESEMAT, estudo de algumas disciplinas, grupos de discussões, etc., ouvi comentários de alguns professores e alunos que provavelmente não estão atuando na pesquisa ou que nunca atuaram, de que na escola as coisas funcionam diferente. Tive a sensação de que eles, em sua maioria, não acreditam que as teorias que pesquisamos aqui, em curso de mestrado, tem aplicabilidade na realidade deles na sua rotina na escola pública. Corroborar com isso, no meu entendimento, o que ouvi de uma conceituada professora do nosso programa de Pós-graduação em Educação Matemática: que a pesquisa acadêmica tem que se aproximar mais da escola. Não frequentei a escola pública como professor, não sei se a maioria dos professores pensam assim, portanto a minha referência quanto a isso são apenas reflexões como base nessas opiniões que ouvi aqui no meu mestrado, mais uma vez lamento a minha não passagem pela escola pública.

Algo que não vi com bons olhos e também é uma espécie de divisão de território na pesquisa Matemática: de um lado temos pesquisadores em Matemática e, do outro, pesquisadores em Educação Matemática. Embora muitos pesquisadores se desloquem de um território para outro quando saem do mestrado e vão cursar o doutorado, não enxerguei uma sintonia, harmonia, no sentido de se tentar trabalhar juntos em prol da pesquisa em Matemática, proporcionando desse modo uma melhora no ensino e na aprendizagem dessa disciplina tão importante e contestada, principalmente em sistemas de avaliações vigentes.

Não posso deixar também de falar que senti certa rejeição de alguns pesquisadores “mais acadêmicos” – permitam-me expressar assim – ao mestrado

profissional, que inclusive foi a minha primeira tentativa em cursar um mestrado. Não sabendo ao certo qual seria o motivo, se, por exemplo, um é mais valorizado do que outro, fui pesquisar na página da CAPES sobre as possíveis diferenças – se é que existem, onde reproduzo agora uma resposta da seção “Perguntas frequentes”:

**Qual é a diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional?**

"Mestrado Profissional" é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação stricto sensu, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (Parecer CNE/CES 0079/2002). Responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe, sob nenhum ponto de vista, à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela pós-graduação. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é responsável por regular a oferta de programas de mestrado profissional por meio de chamadas públicas e avaliar os cursos oferecidos (BRASIL, 2015).

A minha tentativa de entrar primeiro no mestrado profissional se deu porque na época de sua implantação ainda estava trabalhando durante o dia. E logo quando o curso começou a ser oferecido, a expectativa era que o mesmo fosse ministrado aos sábados, desse modo eu teria condições de cursá-lo. Quanto a não oferta de mestrados à noite ou aos finais de semana pelas instituições públicas – pelo menos aqui no estado – sou bastante crítico a essa falta, pois existem muitos professores que não tem condições de serem liberados dos seus afazeres profissionais para poderem se dedicar exclusivamente a essa pós-graduação durante o dia. E quem mais precisa é justamente o professor que está na sala de aula o dia todo.

As questões políticas nesse mundo de pesquisa, como não poderiam deixar de ser, influenciam também muito os rumos da pesquisa acadêmica. Muitas propostas de eventos, parcerias, etc., enfim, atividades que devam fazer parte da rotina acadêmica e ter certa continuidade, são tolhidas ou modificadas, em virtude de políticas novas de gestão a todo o momento por parte da alta rotatividade de gestores educacionais, obedientes às determinações de seus grupos políticos. A política educacional não acaba sendo da educação em si, mas sim de interesses ideológicos, econômicos, religiosos e etc.

Chegando ao fim da minha “escrita de si”, onde procurei relatar acontecimentos e minhas experiências que mais me marcaram antes e depois dessa aventura científica, quero ressaltar que os pensamentos são meus. Não houve preocupação, por minha parte, dos conceitos apresentados seguirem determinadas normas, mas sim me basear nas minhas próprias experiências.

Não sei se esse principal instrumento, a dissertação de mestrado, é digna de louvor, mas tentei dentro das minhas possibilidades escrever um texto autobiográfico que pudesse contribuir com a pesquisa acadêmica, abordando o que pelo menos sugere Abrahão, citado por Souza:

Considera-se pertinente as contribuições teórico-metodológicas das pesquisas com narrativas autobiográficas, conforme Abrahão (2006a), ao entendê-las em seu tríplice aspecto: como fenômeno - o ato de narrar-se; como método de investigação – recolha e construção de fontes para pesquisa e, ainda, como processo de autoformação e de intervenção – reflexão sobre as dimensões da formação, no que concerne à construção identitária de professores e formadores (SOUZA, 2008, p. 38).

Escritas de si, memórias, narrativas (auto) biográficas, etc. como um tipo de pesquisa, com certeza deve ainda causar estranhezas em algumas pessoas da comunidade acadêmica como metodologia de pesquisa, mas é notório o aumento desse tipo de pesquisa, como já frisei. Movimentos como os congressos internacionais sobre pesquisas (auto) biográfica (CIPA) e até a criação de uma revista específica sobre o tema, a recém-criada Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica vem consolidar esse campo de pesquisa.

Aqui finalizo uma caminhada em um território de pesquisas, confesso que me deixava preocupado essa travessia em terreno totalmente desconhecido para mim. A preocupação maior era justamente este ato final: a dissertação. Não o tema em si, que antes de entrar seria a Educação Financeira, mas que acabou se transformando em mote, mas a arte de escrever, e principalmente escrever sobre mim. Sempre falei para os professores, meu orientador e colegas que escrever uma dissertação seria o meu maior desafio como professor. Consegui superá-lo.

Ao longo desse percurso, nesta jornada científica, muito coisa me passou, sim muitas experiências, que como diz Larrosa (2016) nunca se repetirão. Antes mesmo de entrar já houve uma experiência da frustração, que por pouco não me levou para outros territórios da pesquisa acadêmica: a reprovação no meu primeiro processo seletivo para o mestrado em Educação Matemática. Consegui superar esse revés

inicial. Ao longo do curso outras experiências foram acontecendo, a maioria agradáveis outras nem tanto.

Muitos saberes foram adquiridos por mim nas mais diversas vertentes de pesquisas, onde a liderança, boa vontade e o profundo conhecimento dos professores-pesquisadores do PPGEduMat foram fundamentais na minha aprendizagem. A vertente de pesquisa do GPCEM que tem o seu foco na problematização foi de extrema importância, visto que me vez enxergar muitas coisas, que às vezes estão tão próximas na nossa atividade educacional e não percebemos (ou talvez não queiramos), as “segundas intenções” nos discursos tão batidos em vários segmentos das sociedades, por exemplo.

Os excluídos, as minorias, invisíveis do processo educacional de uma maneira geral e sua luta para se inserirem em iguais condições na educação brasileira, são temas que meus colegas de grupo de pesquisa investigam muito bem e têm muito a contribuir no currículo, que hoje, mais do que nunca, tenho a consciência que tem que ser mais do que um rol de conteúdos.

Quanto a um currículo ideal? Recorro novamente a Silva (2005, p. 15): “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?”. Vou mais além: o que o aluno quer aprender? Penso que todo currículo é mínimo, como sugere o título do modelo da Aeronáutica apresentado por mim neste texto. Sendo assim, sempre haverá alguma coisa a ser acrescentada, sempre haverá algum tipo de exclusão.

Estou cômico que os professores que ensinam Matemática e têm a oportunidade de cursar um mestrado na área, têm algo a acrescentar do que foi significativo no seu percurso e que poderá contribuir no ensino e aprendizagem na Educação Matemática para outros colegas, por meio das suas escritas de si, pois

a produção e análise de narrativas em Educação Matemática tem permitido a construção de diversas e diferenciadas (no sentido de ir além de práticas normativas) perspectivas, fomentando uma contínua compreensão dos processos de formação e ensino de/em Matemática (CURY; SOUZA ; SILVA, 2014, p. 924).

Parece que consegui superar o meu grande desafio: escrever esta narrativa. No começo do curso me preocupava em escrever bem, desenvolver as ideias, ser fiel aos objetivos da pesquisa. Cheguei até estipular uma meta: escrever no mínimo cem páginas. O apoio, as estratégias metodológicas, como as entrevistas, foram

fundamentais no processo da escrita, fruto das várias “conversas” com o meu orientador e colegas do GEPCEM.

Vários foram os acontecimentos compartilhados com muitas pessoas neste espaço acadêmico, mas como diz Larrosa (2016, p. 32) as experiências foram singulares e dificilmente se repetirão. Destaco algumas experiências a seguir.

A grande expectativa de novamente frequentar bancos escolares, sentir aquela apreensão de “bombar” em uma disciplina ou mais, culminando com a temível reprovação, fantasma dos alunos nos meus tempos de escola, que particularmente consegui evitá-la naquela época, para a minha alegria e da minha família. A possibilidade de ser reprovado no mestrado seria algo terrível para mim, confesso.

A própria entrada no PPGEduMat nas vagas remanescentes, quando quase desisti e ia fazer outro curso foi redentor. A não aprovação no primeiro processo seletivo foi muito frustrante, me senti um verdadeiro fracassado (me cobro muito!). Fazer um outro mestrado em uma área que não fosse a minha, só para atender às exigências do magistério superior, não seria tão gratificante como ser um Mestre em Educação Matemática.

Ter que sair da objetividade que me acompanha em alguns momentos, talvez em razão das minhas próprias origens profissionais e do tipo de ensino que ensinava, para entrar no campo das subjetividades foram também experiências marcantes numa mistura de estranhezas, dúvidas, euforias, satisfação e conflitos. Reconhecer que realmente não existem “verdades absolutas” e que muita coisa nesta vida podemos e devemos problematizar.

A cada “óculos” que um professor representante da sua linha de pesquisa “me emprestava” fez com que eu enxergasse outras possibilidades em educação, tantos os docentes de dentro como os de fora da UFMS. Em especial os pesquisadores do currículo.

Esses “óculos” que usava era um deslocamento fora das minhas fronteiras do conhecimento, procurava entender o que os outros pesquisavam e acreditavam – o entusiasmo com que os colegas defendiam suas linhas de pesquisas eram contagiantes – e até tentava me colocar no lugar deles, embora nem sempre concordassem com tudo que eles defendiam.

Acompanhar, aprender e até mesmo participar dos debates de assuntos tão distantes da minha prática no magistério, com os meus colegas veteranos do GPCEM e o meu orientador, foi muito enriquecedor.

Nunca poderia imaginar que em certos momentos da minha entrevista junto ao GPCEM passaria por fortes emoções, verdadeiros tremores.

Citei apenas algumas experiências, houve muitas outras, difíceis até de escrever, mas que dão um nó na garganta...

A minha passagem pelo mestrado, coberta de várias emoções, foi algo que nunca poderia ter imaginado, antecipado, como é a própria experiência de Larrosa. E ter a oportunidade de escrever os meus pensamentos a partir dessas experiências, a cada deslocamento, foi desafiador. O lado organizado, pragmático de um professor predominantemente universitário na área de gestão em sua carreira, em muitas vezes deu lugar a um professor mais atento aos seus próprios sentidos, subjetividades e, por não dizer, a de outros também. Hoje me sinto um professor mais completo, respondendo a questão inicial da pesquisa.

Aqui termino esse primeiro desafio científico, como também termina aqueles filmes que sugerem uma continuação e que não temos certeza se um dia haverá mesmo esta continuação. Afinal, “a experiência tem a ver com o não saber” (Larrosa, 2016, p. 69).



## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica**. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30223/pdf> >. Acesso em: 22 abr. 2016.

ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B. Narrativas (auto) biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. In: ABRAHÃO, M. H. M. B (Org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS/Natal: Editora da UFRN/São Paulo: Paulus, 2010, p. 257-280.

ABREU, R. J. R. de. **Educação financeira: aspectos discursivos, subjetivação e governamentalidade**. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** Tradução Vinícius de Castro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALMEIDA, L. C. B. **Introdução ao Direito Econômico: conceitos de economia**. Cuiabá: EDUNIC, 2002.

ALMEIDA, M. A. **O Movimento das Pesquisas em Educação Matemática Financeira Escolar de 1999 a 2015**. 169 f. Dissertação (Mestrado em educação matemática). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora, 2015.

AMADEU, J. R. **A educação financeira e sua influência nas decisões de consumo e investimento: proposta de inserção na matriz curricular**. 91 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2009.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

Brasil. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)> Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação** – Página inicial. Acesso à informação. Brasília, DF: CAPES, 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7419-mestrado-profissional>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.

CERBASI, G. P. **Como organizar sua vida financeira: inteligência financeira pessoal na prática**. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2009. (Coleção Expo Money)

CHENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2 ed. Natal, RN. EDUFRRN. 2014, p. 121-132.

CORREIO, C. F. R. G. V. Michel Foucault: a genealogia, a história, a problematização. **Revista Prometeus Filosofia**. Sergipe, v. 7, n. 15, p. 103-123, jan./jun. 2014.

CURY, F. G.; SOUZA, L. A; SILVA, H. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática. **Bolema**. Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 910-925, ago. 2014.

D` AQUINO, C. **E o que é a educação financeira?** Disponível em: <http://educacaofinanceira.com.br/index.php/escolas/conteudo/513>. Acesso em: 30 set. 2016

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionados. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2 ed. Natal, RN. EDUFRRN. 2014, p. 77-90.

FERREIRA, V. R. M. **Decisões econômicas: você já parou para pensar?** São Paulo: Saraiva, 2007.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 14 ed. São Paulo: Graal, 1979.

GIANNETTI, A. **O valor do amanhã: ensaios sobre a natureza dos juros**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GOIS, A. **Um pouco mais de empatia**. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/um-pouco-mais-de-empatia-21435251?loginPiano=true>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

GOMES, M. L. M. História da Educação Matemática, formação de professores a distância e narrativas autobiográficas: dos sofrimentos e prazeres da tabuada. **Revista Bolema**. Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 820-840, ago. 2014.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação, estudos foucaultianos**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 10.

HALFELD, M. **Investimentos: como administrar melhor o seu dinheiro**. 2 ed. Curitiba: Fundamento Educacional, 2004.

HALL, S. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

KIRST, I. B.; PORTAL, L. L. F. Recorte (auto) biográfico: evocações do vivido e a expressão na experiência docente de professores de inteireza no ensino superior. In:

ABRAHÃO, M. H. M. B (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS/Natal: Editora da UFRN/São Paulo: Paulus, 2010, p. 257-280.

JOSSO, M. C. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B (Org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS/Natal: Editora da UFRN/São Paulo: Paulus, 2010, p. 9-16.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Educação Depois de Babel**. São Paulo: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. **Tremores, escritos sobre experiências**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. São Paulo: Autêntica, 2016.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. da (org.). **O Sujeito da Educação, estudos foucaultianos**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 56.

\_\_\_\_\_. Teorias Contemporâneas da Aprendizagem. ILLERIS, Knud (ed). Obra resenhada. **Revista de Ciências da Educação**. Americana, v. 2, n. 29, p. 150-159, jan./Dez. 2013.

LOBBE NETO, A. A. **Projeto de lei nº 3.401, de 27 de abril de 2004**. Cria a disciplina “Educação Financeira” nos currículos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, e do ensino médio. Câmara dos Deputados, Brasília. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=213204](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=213204)>. Acesso em: 21 Nov. 2016.

MATOS, R. S. S. M. Identidade e profissionalismo docente: Uma revisão da abordagem narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**. Salvador, v. 01, n. 01, p. 61-74, jan./Abr. 2016.

MOMBERGER, C. D. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira da Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

MIARKA, R.; SILVA, M. A. Geni, a Pesquisa em [E]educação [M]matemática e o Zepelim. **Revista Perspectivas da Educação Matemática**. Campo Grande, v. 10, n. 24, p. 252-267, out./dez. 2017.

MIGUEL, A. Pesquisa em Educação Matemática e mentalidade bélica. **Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro, v. 19, n. 25, p. 1-16, 2006.

NACARATO, A. M. A formação matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como prática de formação. **Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 905-930, 2010.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

OLIVEIRA, B. L. A escrita de si: genealogia. **Revista Virtual de Letras**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 63-75, jan./jun. 2015.

PASSEGGI, M. C. F. B. S. **Escritas de si**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <profpedro@aplicms.com.br> em: 17 set. 2016.

PEREIRA, M. V. Sobre histórias de vida e autoformação; um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO. M. H. M. B (Org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS/Natal: Editora da UFRN/São Paulo: Paulus, 2010, p. 123-138.

PEREZ, A. V.; ASSUNÇÃO, L. M. V. A narrativa de si como mestra do autoconhecimento: leituras a partir do imaginário. In: ABRAHÃO. M. H. M. B (Org.). **(Auto) biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS/Natal: Editora da UFRN/São Paulo: Paulus, 2010, p. 139-157.

PETERS, M. Governamentalidade neoliberal e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação, estudos foucaultianos**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 214.

ROSA, F. M. C. **Professores de matemática e a educação inclusiva: análises de memoriais de formação**. 2013. 283 f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade estadual paulista, Rio Claro, 2013.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. Tradução Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, E. S. **Genealogia da Governamentalidade em Michel Foucault**. 2010. 242 f. Dissertação (mestrado em filosofia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

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, M. A. Investigações envolvendo livros didáticos de matemática do ensino médio: a trajetória de um grupo de pesquisa. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**. Sergipe, v. 9, n. 3, p. 36-54, 2016.

SILVA, P. A. **Educando o bolso com noções de Contabilidade e Matemática Financeira**. São Paulo: LCBA, 2015.

SILVA. T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum e Identidades**. Sergipe, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

SOUZA, L. Teorias Contemporâneas da Aprendizagem. ILLERIS, Knud (ed). Obra resenhada. **Revista de Ciências da Educação**. Americana, v. 2, n. 29, p. 150-159, jan./Dez. 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.13, p. 5-23, jan/fev/mar/abr. 2000.

VAHLE, M.; MELAZZO, E. S. Território: conceito estratégico na assistência social. **Clínica & Cultura**. Sergipe, v. 3, n. 1, p. 3-16, jan./jun. 2013

VALENTE. W. R. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930**. 2 ed. São Paulo: ANNABLUME: FAPESP, 2007.

VEIGA-NETO, A. V.. **Anotações sobre a escrita**. Disponível em: <[http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs\\_ebooks/article/viewFile/1939/1864](http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/viewFile/1939/1864)>. 2013. Acesso em: 25 abr. 2016.

ZEVALLLOS, V. P. G. **Derrida e a educação: o acontecimento do impossível**. 2010. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de filosofia e educação, Universidade de Caxias do Sul - UCS, Caxias do Sul, 2010.