

Foregrounds e Educação Financeira Escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos

Resumo: O presente estudo é um ensaio teórico que tem como objetivo discutir a ideia de *foreground* proposta pela Educação Matemática Crítica e sua relação com a Educação Financeira Escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, considerando os fundamentos políticos e sociais da Educação Matemática Crítica para uma formação cidadã, é realizado um diálogo que agrega as ideias de Paulo Freire, Ole Skovsmose, Zygmunt Bauman e António Damásio. Concordamos com a abordagem dos autores sobre as emoções estarem ligadas ao processo de tomada de decisões financeiras. Entretanto, a partir de uma educação escolar crítica é possível que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos reinterpretem suas experiências e seu contexto de vida para modificar seus *foregrounds*. Desta forma, compreendemos que a formação de amplos *foregrounds* está associada a um trabalho pedagógico que potencializa as interpretações dos sujeitos em relação às suas experiências.

Palavras-chave: Foregrounds. Educação de jovens e adultos. Educação financeira escolar. Educação matemática crítica.

1

Arlan Dielcio Pontes da Silva

Doutorando e Mestre em Educação Matemática e Tecnológica (UFPE). Pernambuco, Brasil.

 orcid.org/0000-0003-0574-3818

✉ arllan_dielcio@hotmail.com

Liliane Maria Teixeira Lima de Carvalho

Doutora em Educação (UFC). Professora da Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec) e do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pernambuco, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-7463-9662

✉ lmtlcarvalho@gmail.com

Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa

Doutora em Educação (UFPE). Professora da Pós-graduação em Educação Matemática e tecnológica (Edumatec) e do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pernambuco, Brasil.

 orcid.org/0000-0002-5435-8999

✉ cristianepessoa74@gmail.com

Foregrounds and School Financial Education of Youth and Adult Education students

Abstract: The present study is a theoretical essay that aims to discuss the idea of foreground proposed by Critical Mathematics Education and its relationship with the School Financial Education of Youth and Adult Education students. Therefore, considering the political and social foundations of Critical Mathematics Education for a citizen formation, a dialogue is carried out that aggregates the ideas of Paulo Freire, Ole Skovsmose, Zygmunt Bauman and António Damásio. We agree with the authors' approach on emotions being linked to the financial decision-making process. However, from a critical school education, it is possible for students of Youth and Adult Education to reinterpret their experiences and their life context to modify their foregrounds. Thus, we understand that the formation of broad foregrounds is associated with a pedagogical

Recebido em 18/11/2020

Aceito em 26/12/2020

Publicado em 04/03/2021

eISSN 2675-1933

 [10.37853/pqe.e202116](https://doi.org/10.37853/pqe.e202116)



work that enhances the subjects' interpretations in relation to their experiences.

Keywords: Foregrounds. Youth and adult education. School financial education. Critical mathematics education.

Foregrounds y Educación Financiera Escolar para estudiantes de educación para jóvenes y adultos

Resumen: El presente estudio es un ensayo teórico que tiene como objetivo discutir la idea de foreground que propone la Educación Matemática Crítica y su relación con la Educación Financiera Escolar de los estudiantes de Educación Juvenil y de Adultos. Por tanto, considerando los fundamentos políticos y sociales de la Educación Matemática Crítica para la formación ciudadana, se lleva a cabo un diálogo que agrega las ideas de Paulo Freire, Ole Skovsmose, Zygmunt Bauman y António Damásio. Estamos de acuerdo con el enfoque de los autores sobre la vinculación de las emociones con el proceso de toma de decisiones financieras. Sin embargo, desde una educación escolar crítica, es posible que los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos reinterpreten sus experiencias y su contexto de vida para modificar sus foregrounds. De esta manera, entendemos que la formación de amplios foregrounds se asocia a un trabajo pedagógico que potencia las interpretaciones de los sujetos en relación a sus vivencias.

Palabras clave: Foregrounds. Educación de jóvenes y adultos. Educación financiera escolar. Educación matemática crítica.

1 Introdução

O presente texto faz parte de reflexões teóricas iniciais de um estudo de doutorado¹ que tem como principal objetivo discutir sobre os *foregrounds* de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) frente aos seus anseios financeiros,

¹ O estudo para tese é financiado pela CAPES e está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e tem previsão de conclusão em 2024.

integrados com a perspectiva de uma Educação Financeira Escolar (EFE). Skovsmose (2014) refere-se ao *foreground* como sendo a forma de uma pessoa visualizar o futuro, de modo que inclua seus desejos, sonhos, expectativas, dentre outros sentimentos. Além desse aspecto subjetivo, o *foreground* sofre influências socioculturais, sendo construído a partir das oportunidades que as condições sociais, políticas, econômicas e culturais proporcionam a um indivíduo. Dessa maneira, os *foregrounds* se referem às perspectivas futuras de um indivíduo, enquanto os *backgrounds* estão relacionados com as suas experiências já vividas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (Brasil, 1996) estabelece a EJA na Educação Básica como uma modalidade de ensino que deve garantir acesso educacional como um direito para jovens, adultos e idosos que não concluíram seus estudos em idade regular. Normatizar o ensino da EJA é um passo importante no processo de desenvolvimento de políticas públicas específicas para esse público, uma vez que esse grupo possui características próprias.

São diversos os fatores que levam esses sujeitos com escolarização básica incompleta ou não realizada a procurar pela modalidade da EJA, perpassando por diversas situações, como destaca o Gráfico 1 que segue, extraído dos estudos de Ajala (2011).

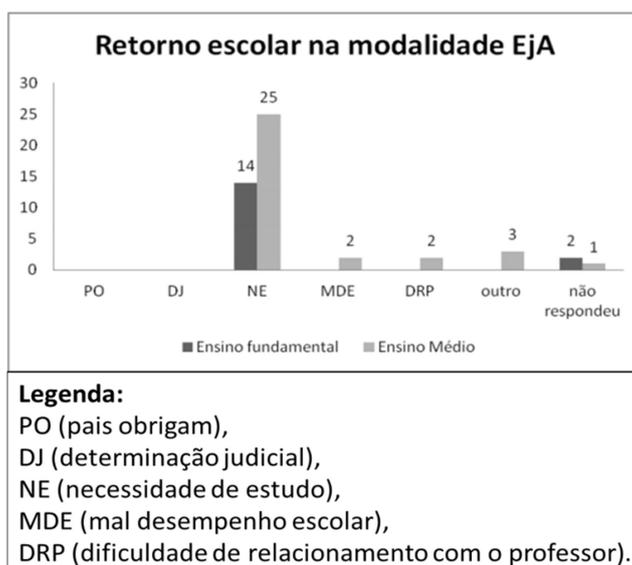


Gráfico 1 – Motivos de retorno escolar na modalidade da EJA
 Fonte: Ajala (2011, p. 34)

Observando o Gráfico 1, percebemos que o principal motivo que leva os estudantes a retornar para a escola na modalidade da EJA é a necessidade de estudo. Em relação aos motivos que os levam a abandonar o ensino regular, Ajala (2011) destaca que no Ensino Fundamental a necessidade de trabalhar fora, a falta de renda familiar e ajudar nas tarefas domésticas são os principais fatores que colaboram para o abandono escolar, enquanto que no Ensino Médio a necessidade de trabalhar fora é o maior causador de evasão.

Fatores como os levantados nos estudos de Ajala (2011) nos levam a refletir sobre o importante acesso a um ensino regular, pois parece haver uma relação entre o principal motivo de retorno à escola (necessidade de estudo) com uma projeção de melhoria de vida através do estudo, ou seja, uma possível alteração de *foreground* em relação a atual condição dos sujeitos.

Ao procurar pelo ensino regular, esses sujeitos buscam, principalmente, por melhor recolocação social e profissional e precisam encontrar uma escola preparada para atender seus anseios e demandas. Paulo Freire (1987), no livro *Pedagogia do Oprimido* nos convida para que possamos refletir sobre o lugar social em que grupos de pessoas são postos, em particular, o público da EJA (sujeitos do estudo), entretanto, por mais que busquemos a inclusão e a equalização desses sujeitos ou nos proponhamos a empatia, não temos dimensão das lutas individuais construídas a partir de seus *backgrounds*. Para tanto, concordamos com Freire (1987), que só os oprimidos (estudantes da EJA, no caso desse estudo) conseguem entender por completo a situação educacional vulnerável na qual se encontram, apenas eles compreendem a real necessidade de uma educação libertadora e de um retorno escolar. Assim sendo, a escola precisa assegurar a esses estudantes uma educação crítica, que os leve a refletir e que contribua para alterar os seus *foregrounds*.

Diante disso, vale destacar a importância de estudos no que se refere à compreensão de finanças destas pessoas, uma vez que, em seu cotidiano já são consumidores ativos de produtos e serviços, com todas as conseqüências que isto pode gerar. Assim sendo, essas características criam a necessidade de uma formação

diferenciada no ensino regular, de modo que lhes sejam dadas possibilidades para o desenvolvimento de posturas críticas frente às suas decisões financeiras.

Concernente ao exposto, adotamos como possibilidade de educação crítica as discussões da Educação Matemática Crítica (EMC), na qual Skovsmose (2014) desenvolveu estudos preocupados com os aspectos políticos e sociais da Matemática escolar. Para tanto, é importante frisar que a EMC é discutida pelo teórico a partir de uma diversidade de inquietações, assim chamadas por ele, porém, nosso estudo faz uso dos *foregrounds* como recorte de sua teoria.

A Educação Financeira (EF) faz parte de discussões inseridas oficialmente na sociedade há uma década, após a promulgação do extinto² Decreto Federal nº 7.397/2010, que cria a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF, 2010) a partir das orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005) para os países membros³. Essas orientações passaram a fazer parte dos processos de ensino e aprendizagem com maior visibilidade após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, documento no qual a EF é considerada tema transversal, contemporâneo e integrador.

É preciso considerar a importância das ações adotadas pelo Brasil quanto à sua relação com a OCDE, mesmo diante das inúmeras dificuldades e desmontes governamentais enfrentados nos últimos anos, pois, para se tornar país membro o Brasil se vê obrigado a aderir a diferentes políticas de desenvolvimento, inclusive educacional, uma vez que a OCDE, apesar de ser direcionada para ações econômicas, também realiza investigações relacionadas à Educação nos países. Atualmente, o Brasil participa da OCDE como parceiro-chave.

A EF é uma temática transversal, ou seja, ela perpassa por todas as áreas do conhecimento escolar, entretanto, debruçamo-nos com maior enfoque na temática em aulas de Matemática, porém, sem desconsiderar o seu caráter multidisciplinar, uma vez que, considerando o potencial crítico reflexivo que empregamos nela, temos uma

² Substituído pelo Decreto nº 10.393 de 09 de junho de 2020.

³ O Brasil não participa como membro, mas como parceiro-chave.

perspectiva ampla de EFE que aborda conteúdos com o múltiplo olhar das diversas áreas do conhecimento escolar.

Contudo, conjecturamos que em um público heterogêneo e plural, como o encontrado em turmas da EJA, encontramos *foregrounds* distintos em relação às suas percepções e aspirações financeiras e, assim sendo, reforçamos a importância de conhecermos os *foregrounds* para mobilizarmos reflexões a respeito da EFE.

Diante disso, esse ensaio tem como objetivo discutir teoricamente a ideia de *foreground* proposta pela Educação Matemática Crítica e sua relação com a Educação Financeira Escolar de estudantes da Educação Jovens e Adultos. Para tanto, realizamos um diálogo agregando as ideias de Paulo Freire (1987), Ole Skovsmose (2014), Zygmunt Bauman (2008) e António Damásio (1994). A tessitura desse diálogo é apresentada em seguida a partir de discussões envolvendo *foreground* e Educação Matemática Crítica.

2 *Foreground* e Educação Matemática Crítica

6

A Matemática deve ser explorada e vivenciada de diversas maneiras na sala de aula e concordamos com Skovsmose (2014) quando ele destaca a importância de considerá-la também em um aspecto de responsabilidade social.

Com base na responsabilidade social destacada por Skovsmose (2014), sugerimos que é preciso distinguir três agentes conectados com esse aspecto: I) a escola, que tem como função social a garantia de oportunidades e iguais condições de educação formal; II) o professor, que está ligado diretamente à função de conduzir uma formação emancipatória, agregando para o aprendiz a construção de conhecimentos críticos, especialmente, em Matemática; III) o estudante, que a partir de sua formação escolar crítica tem a possibilidade de agregar seus conhecimentos em prol da comunidade em que vive, além de sua vida pessoal.

Esses três agentes são condutores protagonistas no processo de sobrepor na Matemática “inclusive uma possível concepção de educação matemática para a cidadania” (Skovsmose, 2014, p. 12). O teórico discorre sobre uma EMC em uma óptica que considera aspectos políticos, culturais, econômicos e sociais, na medida em que os

sujeitos estão inseridos e vivenciam diariamente situações que perpassam por essas dimensões. Assim sendo, é preciso considerá-las em sua formação, para que as influências dessas dimensões sejam minimizadas, de modo que os sujeitos se tornem responsáveis por suas decisões frente às suas próprias reflexões.

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

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

Segundo o Skovsmose et al (2012, p. 236), o estudante, ao movimentar seus *foregrounds*, principalmente associados ao conhecimento escolar, situa-se em uma posição de fronteira, “que se refere a uma posição de onde o indivíduo pode ver suas atuais condições de vida em relação a outras possibilidades de vida”.

Ao posicionar-se em uma fronteira, a partir de uma construção de conhecimentos escolares em uma perspectiva crítica, segundo os autores, o estudante amplia a sua visão de mundo e percebe outros mundos além do seu, ou seja, ele consegue compreender as diferenças sociais, culturais e políticas e as marcas construídas em sua vida por uma cultura dominante e opressora.

A posição de fronteira lhes permite, constantemente, pesar um conjunto de oportunidades da vida na favela contra, por exemplo, um conjunto de oportunidade de vida no centro da cidade, ou oportunidades de vida em condomínios. Eles podem ver o que seria possível, para eles e para a

sua educação, se ultrapassassem a linha e tivessem acesso a outros modos de vida. Uma reação para a discriminação que experienciam é o sonho da fuga. A educação é claramente um modo possível para fugir e, portanto, a aprendizagem (matemática) – até mesmo se as razões são puramente instrumentais – faz sentido e representa um investimento no futuro. Ao mesmo tempo, no entanto, eles podem ver e experimentar as enormes barreiras que enfrentarão ao tentar cruzar a fronteira. Sua posição de fronteira torna evidentes as asperezas da divisão social, a estratificação e a estigmatização (Skovsmose, et al, 2012, p. 255).

Desta forma, concordamos com os autores que um ensino regular introduz na vida de estudantes a possibilidade de acesso a outros contextos diferentes do seu, de modo que venha a existir uma ampliação de *foregrounds* desses estudantes e lhes seja oportunizada uma transição de um modo de vida para outro diferente.

Skovsmose (2014) refere-se ao *foreground* como sendo a forma como uma pessoa visualiza o futuro, de modo que ela inclua nessa visualização seus desejos, sonhos, expectativas e tantos outros sentimentos. Para tanto, o educador pode exercer um papel importante no processo de construção e reconstrução dos *foregrounds* de seus estudantes, pois

o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível de ação... Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. *Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui* (Freire, 1987, p. 55, grifo nosso).

Assim sendo, essa visão do mundo que reflete na situação em que o indivíduo está no mundo, pode ser relacionada com a ideia de *background* e *foreground* que Skovsmose (2014) insere no cenário educacional. Ou seja, no processo de um ensino regular, sobretudo para estudantes jovens e adultos, é preciso que o educador distancie a sua leitura de mundo em detrimento do protagonismo da leitura de mundo dos estudantes, pois, assim, o estudante estará sendo preparado para refletir e alterar seus *foregrounds* considerando a sua leitura e incluindo elementos de suas experiências e motivações.

O *foreground* abordado por Skovsmose (2014) faz parte de sua preocupação em tornar a Matemática escolar uma importante fonte de construção de conhecimentos emancipatórios, de modo que os aprendizes possam aprender os conceitos Matemáticos para além dos conteúdos, mas, que possam fazer uso da Matemática como instrumento

de criticidade social e que possam ampliar suas percepções em relação ao mundo que conhecem e lhes é oferecido.

Skovsmose (2014) discute *foreground* como sendo a maneira como ocorre a motivação para a aprendizagem dentro do ambiente escolar, sobretudo, em aulas de Matemática, de modo que essa motivação influencia na construção do conhecimento do aprendiz. Cabe destacar que motivação não se refere ao *foreground* como uma tradução ou significado, mas como uma ação realizada pelo indivíduo, ou seja, uma leitura ou uma alavanca que mobiliza o indivíduo frente às situações que vivencia.

São duas as dimensões do *foreground* conceitualmente abordadas por Biotto Filho (2015), o qual afirma que o *foreground* em sua dimensão externa está relacionado ao contexto do indivíduo, enquanto, o *foreground* em sua dimensão subjetiva está relacionado às experiências do indivíduo.

Uma dimensão é externa, pois o contexto de um indivíduo pode fornecer a ele oportunidades, possibilidades, obstáculos, barreiras, facilidades e desvantagens. Assim, um *foreground* pode ser configurado por parâmetros sociais, econômicos e políticos. Por outro lado, o conceito de *foreground* também inclui uma dimensão subjetiva. Nesse sentido, o *foreground* de uma pessoa é formado por meio de suas experiências e de como ela interpreta as possibilidades e os obstáculos presentes em seu contexto (Biotto Filho, 2015, p. 23).

Diante disso, fica evidenciada a flexibilização que o *foreground* possui, uma vez que o indivíduo pode mover-se em diferentes projeções, a depender de sua motivação e da interpretação que um determinado recorte fotográfico temporal lhe proporciona, ou seja, o *foreground* capturado de um indivíduo mostra, principalmente, como ele estava compreendendo e interpretando os fatos naquele exato momento em que foi identificado. Assim sendo, alterações são constantes na construção de *foregrounds* e é importante

Explorar ainda mais a dimensão subjetiva, Skovsmose (2014) discute a imaginação na configuração de um *foreground*. Dessa forma, *foregrounds* incluem o que poderia acontecer, o que poderia ser esperado, o que poderia ser temido, o que poderia ser sonhado, o que poderia ser conquistado, as limitações que poderiam surgir. No entanto, o limite entre o que é realista e o que é fantasia não é bem definido. Assim, o autor considera *foreground* como sendo um conceito opaco. Ou seja, o *foreground* de uma pessoa não é totalmente claro, nítido ou transparente. Antes, é configurado de modo complexo em uma rede de experiências e emoções que envolvem a imaginação (Biotto Filho, 2015, p. 23, grifo nosso).

A forma como um indivíduo vivencia o seu meio é chamado por Skovsmose (2014) de “mundo-vida”. Para o teórico “é preciso conhecer as expectativas, esperanças,

frustações e perspectivas de um foreground” (Skovsmose, 2014, p. 35). Assim sendo, o *foreground* se apresenta como uma forma importante de compreender as motivações de alguém.

Mundos-vida não são apenas fatos sociais prontos ou situações que as estatísticas mostram, mas também os modos como esses fatos e situações são vividos. Entendo foreground como sendo uma província especial do reino dos mundos-vida. É a província que se ocupa do futuro (Skovsmose, 2014, p. 35).

O teórico destaca que essa noção de “mundo-vida” está mais relacionada à vivência que um indivíduo experimenta na sua comunidade, do que com a interpretação que terceiros fazem dos fatos vivenciados por esse indivíduo. Nesse sentido, fazemos uma relação do “mundo-vida” tratado por Skovsmose (2014) com o conceito de “situações-limites” abordado por Freire (1987).

...não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a *percepção crítica se instaura*, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações limites” (Freire, 1987, p. 58, grifo nosso).

10

A partir da citação de Freire (1987), destacamos que tomamos no estudo esta mesma perspectiva, considerar que a criticidade como elo de liberdade transforma “situações-limites” impostas por “mundos-vida” na formação de *foregrounds*.

Freire (1987) destaca a importância de um ensino regular que trabalhe pautada em temas que satisfazem as demandas dos aprendizes, ou seja, que temas do cotidiano dos estudantes devem ser considerados com prioridade no processo de ensino e aprendizagem. Considerando o público da EJA, esse argumento se torna ainda mais sólido.

Nesse caso, os temas se encontram encobertos pelas “situações-limites” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas (Freire, 1987, p. 60).

As “situações-limites” podem se apresentar como um *background* e, segundo Skovsmose (2014), influenciar no *foreground* de uma pessoa. Contudo, “o background da pessoa refere-se a tudo o que ela já viveu, enquanto o seu foreground refere-se a tudo que pode vir a acontecer com ela” (Skovsmose, 2014, p. 35).

Desta forma, o teórico afirma que o *foreground* de uma pessoa estará sempre aberto, enquanto o *background* já estaria cristalizado. Entretanto, ele destaca que a interpretação feita pela pessoa a partir de sua experiência pode alterá-los.

A alteração pode acontecer mediante uma série de fatores, pois “contêm experiências, interpretações, esperanças e frustrações, que se forjam com o exercício contínuo da convivência humana, em cada interação... A formação dos *foregrounds* dos jovens se dá a partir das mais diversas fontes: seus amigos, seus pais e seus ídolos” (Skovsmose, 2014, p. 36). Assim sendo, compartilhamos e relacionamos a ideia de Freire (1987) a respeito do papel da educação formal nesse processo, uma vez que, alterar *foregrounds* podem tanto ampliá-los como fragilizá-los.

Por isto é que esta educação, em que educadores e educando se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo... Esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. Nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Por quê?”. Se esta educação somente pode ser realizada, em termos sistemáticos, pela sociedade que fez a revolução, isto não significa que a liderança revolucionária espera a chegada ao poder para aplicá-la (Freire, 1987, p. 49).

Novamente Freire (1987) reforça a ideia de uma educação crítica e problematizadora. A superação da vulnerabilidade através da criticidade se torna fundamental no processo de emancipação dos sujeitos, sobretudo, o público da EJA.

No que se refere a esse público, lidando com situações financeiras em seu cotidiano, é esperado que eles já possuam *backgrounds* consolidados influenciando na formação de seus *foregrounds*, assim sendo, podemos conjecturar que abordar a temática de maneira clara e crítico-reflexiva fará esses sujeitos se libertarem dos atores social, político, econômico e cultural opressores.

Diante disso, Skovsmose (2014) afirma que

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

A escola também faz parte dos setores da sociedade e como tal também pode apresentar atitudes opressoras. Apesar disso, acreditamos que em seu papel de educadora, juntamente com os seus atores, é onde se encontra a forma mais democrática de acesso às oportunidades de ascensão e emancipação para as pessoas através da construção de conhecimentos.

Quando Skovsmose (2014) se refere aos *foregrounds* fragilizados ele quer mostrar que a exclusão/opressão pode arruinar vidas, de modo que limita a visão de futuro dos sujeitos. Para tanto, “a prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica” (Freire, 1987, p. 06).

O ato de questionar é primordial no processo de uma formação escolar pautada na responsabilidade crítica do aprendiz, pois ele aprenderá que as suas vivências são o que o diferencia dos demais sujeitos e, assim, o indivíduo se sobressai refletindo para além do que o social, o político, o econômico e o cultural impõem como únicas formas de pensar. Desta forma, o trabalho pedagógico pode direcionar reflexões como a destacada por Bauman (2008).

...os bens que produzem para serem “ferramentas” de uso individual no processo de tomada de decisões são na verdade, como insiste Anders, “*decisões tomadas de antemão*”. *Foram produzidos muito antes de o indivíduo se confrontar com o dever (apresentado como oportunidade) de decidir*. É absurdo, ..., pensar nessas ferramentas como algo que possibilita uma escolha com o propósito individual. Os instrumentos são cristalização da irresistível “necessidade” que, agora como antes, os seres humanos devem aprender, *obedecendo para serem livres* (Bauman, 2008, p. 80, grifo nosso).

Essa fala de Bauman (2008) está intimamente ligada ao consumo, entretanto, essa é uma lógica que pode ser utilizada para compreender os *foregrounds* como “as oportunidades que as condições sociais, políticas, econômicas e culturais proporcionam” a um indivíduo (Skovsmose, 2014, p. 34).

Freire (1987) faz uma importante contribuição na sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Para ele, “parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens” (Freire, 1987, p. 16). Assim sendo, a sectarização, independentemente de quem cria, produz “verdades” que são impostas e que se sobrepõem às experiências e

perspectivas de grupos de sujeitos vulneráveis (em diferentes aspectos). Os sujeitos ao criar sectarização,

distinguem-se, na medida em que o primeiro pretende “domesticar” o presente para que o futuro, na melhor das hipóteses, repita o presente “domesticado”, enquanto o segundo transforma o futuro em algo pré-estabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediáveis. Enquanto, para o primeiro, o hoje ligado ao passado, é algo dado e imutável; para o segundo, o amanhã é algo pré-dado, prefixado inexoravelmente. Ambos se fazem reacionários porque, a partir de sua falsa visão da história, desenvolvem uma e outra formas de ações negadoras da liberdade. É que, o fato de um conceber o presente “bem comportado” e o outro, o futuro como predeterminado, não significa que se tornem espectadores, que cruzem os braços, o primeiro, esperando a manutenção do presente, uma espécie de volta ao passado; o segundo, à espera de que o futuro já “conhecido” se instale (Freire, 1987, p. 17).

Freire (1987) faz alusão a sectário de direita e sectário de esquerda, entretanto, podemos direcionar essa discussão resgatando a ideia de Skovsmose (2014) a respeito dos *foregrounds* serem oportunidades atreladas às condições proporcionadas e refletindo se os *foregrounds* podem ser domesticados, de modo que indivíduos não consigam potencializá-los por estarem pré-estabelecidos, considerando o futuro como determinado pelo seu passado ou definido pelo presente. Diante do exposto, cabe questionarmos: a quem interessa decisões tomadas de antemão e *foregrounds* domesticados? Percebemos que Freire (1987) afirma que os indivíduos, mesmo diante das condições pré-estabelecidas, não devem se tornar “espectadores”, assim sendo, podemos conjecturar que oportunidades de ensino regular, a priori, possibilitariam estudantes da EJA tornarem-se protagonistas de seus *foregrounds*.

O *foreground* inserido na EMC por Skovsmose (2014) pode nos direcionar para uma melhor compreensão a respeito de reflexões de Educação Financeira de estudantes da EJA. Esse público de estudantes já pode apresentar aspirações financeiras mais concretas, por estarem lidando diariamente com situações de consumo de bens e serviços.

Assim sendo, os *foregrounds* podem ser associados a essa fala de Skovsmose (2014) uma vez que as condições dadas a um indivíduo pré-determinam as suas decisões quanto ao seu futuro. Entretanto, cabe salientar que os *foregrounds* não são imóveis, ou seja, a resposta que um indivíduo dará frente às condições que lhes são impostas, pode ser alterada, mediante a intervenção de um ensino regular, por exemplo.

Bauman (2008) faz referência às discussões voltadas para o papel de consumidor dos indivíduos, ou, ainda, a transformação do indivíduo em produto. Por ser a Educação Financeira Escolar a temática que faz a ligação entre as discussões presentes nesse estudo, é válido lançar questionamentos como: Será que estudantes da EJA estão consumindo com responsabilidade? Como estudantes da EJA veem o seu consumo? Esses estudantes possuem planejamento financeiro em longo prazo? Suas decisões em voltar à escola têm relação com algum aspecto financeiro?

3 Educação Financeira Escolar na EJA

Quando nos referimos à EFE relacionada a *foreground*, é importante levantar reflexões acerca da tomada de decisões financeiras por parte de jovens e adultos. Para nos apoiar nessa discussão, abordamos aspectos dos estudos de António Damásio (1994), que trata as emoções e a razão de modo interligado, ou seja, ele não isola essas funções como sendo uma ou outra que motiva decisões.

14

Resgatando a ideia de *foreground* como sendo a motivação, no caso desse estudo, para tomada de decisões financeiras, precisa-se considerar que “as decisões pessoais e sociais estão repletas de incertezas e têm impacto na sobrevivência de forma direta ou indireta. Requerem, por isso, um vasto repertório de conhecimentos sobre o mundo externo e sobre o mundo que existe dentro do organismo” (Damásio, 1994, p. 103).

Esse repertório de conhecimentos pode referir-se às experiências dos estudantes da EJA e as suas perspectivas relacionadas com situações financeiras. Segundo Tomaz e Giuliano (1997, p. 407) “as emoções são indispensáveis para nossa vida racional. São as emoções que nos fazem únicos, é o nosso comportamento emocional que nos diferencia uns dos outros”. Assim sendo, podemos afirmar que em EF não existem decisões certas e erradas, existem indivíduos únicos, movidos por emoções ligadas aos seus *backgrounds* e aos seus *foregrounds*.

Desta forma, estudantes da EJA, por possuírem *backgrounds* educacionais precários são um público com potencial de identificarmos *foregrounds* diversos no que diz respeito à sua relação com o dinheiro. Uma vez que estão inseridos em “uma sociedade de consumidores...”, representa o tipo de *sociedade que promove, encoraja ou*

reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumista e rejeita todas as opções culturais alternativas” (Bauman, 2008, p. 71, grifo nosso).

Assim sendo, podemos considerar que para se sentirem incluídos nas diversas dimensões sociais, os jovens e adultos são estimulados a consumirem, o que, na maioria das vezes, ocorre sem reflexões sobre suas decisões financeiras.

Concernente, Damásio (1994), em suas discussões a respeito da representação que nosso cérebro produz a partir das emoções e/ou sentimentos, destaca que “imagens – perceptivas, evocadas a partir do passado real e evocadas a partir de planos para o futuro – são construções do cérebro. Tudo o que se pode saber ao certo é que são reais para nós próprios” (Damásio, 1994, p. 116).

Diante disso, cabe-nos refletir que os *backgrounds* e os *foregrounds* de Educação Financeira Escolar de estudantes da EJA são criados a partir da percepção individual construída através de processos mentais que levam em conta a maneira como eles vivenciam suas experiências. Entretanto, devemos considerar que essas experiências e perspectivas estão interligadas ao que é definido pelos agentes dominantes. Ou seja, o que Freire (1987) chama de prática bancária, para a qual o principal objetivo é manter mentes imersas nas suas crenças limitantes, em contrapartida, “para a educação problematizadora, enquanto um fazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (Freire, 1987, p. 06).

Fazendo uso das reflexões educacionais de Paulo Freire, Skovsmose (2014) desenvolve a EMC como uma teoria que visa a levantar discussões a respeito das oportunidades sociais de um sujeito, de modo que a Matemática deve se preocupar com uma educação emancipatória e libertadora, parafraseando Freire.

No que se refere à temática, objeto desse estudo, a EFE, acreditamos que através de um ensino regular humanista e libertador é possível contribuir para jovens e adultos repensarem suas atitudes frente a diversas situações financeiras, uma vez que

a sociedade de consumidores representa um conjunto peculiar de condições existenciais em que é elevada a probabilidade de que a maioria dos homens e das mulheres venham a *abraçar a cultura consumista* em vez de qualquer outra, e de que na maior parte do tempo *obedeçam aos preceitos com máxima dedicação* (Bauman, 2008, p. 70, grifo nosso).

Desta forma, podemos conjecturar que abraçar a cultura consumista e obedecer com dedicação faz parte de um processo social, político, econômico e cultural inserido ao longo do tempo na leitura de mundo que os estudantes da EJA possuem em relação às suas finanças. Cabe-nos, portanto, enquanto educadores, garantir que os aprendizes jovens e adultos tenham uma oportunidade educacional de se construírem como indivíduos críticos e reflexivos, em especial, frente às situações financeiras com as quais se deparam cotidianamente.

No que se refere a sentimentos, que estão muito associados, principalmente, em tomadas de decisões financeiras, Damásio (1994, p. 147) afirma que “estamos programados para reagir com uma emoção de modo pré-organizado quando certas características dos estímulos, no mundo ou nos nossos corpos, são detectadas individualmente ou em conjunto”. O autor faz referência ao ser humano em seus aspectos biológicos e sua relação com o meio, desta forma, podemos refletir sobre uma potencial interferência externa nas decisões financeiras dos estudantes da EJA, uma vez que estímulos, como propagandas, por exemplo, podem criar a ideia de necessidade de consumo e até mesmo a ideia de pertencimento através do consumismo. Sobre este mesmo assunto, Bauman (2008), afirma:

O pobre é forçado a uma situação na qual tem de gastar o pouco dinheiro ou os poucos recursos de que dispõe com objetivos de consumo sem sentido, e não com suas necessidades básicas, para evitar a tal humilhação social e evitar a perspectiva de ser provocado e ridicularizado (Bauman, 2008, p. 74).

Bauman (2008) nos mostra que existem fatores que levam pessoas a consumirem de maneira incompatível com suas condições financeiras, isso com o intuito claro de se tornar percebido em determinada comunidade ou grupo. A busca pela visibilidade através do consumo pode levar jovens e adultos a terem *foreground* limitados, uma vez que diferentes atores dominantes limitam as percepções de sujeitos vulneráveis tornando-os “escravos” de ideias e ações de consumo como única forma de pertencimento.

Entendemos que apenas uma educação formal crítica pode libertar os estudantes da EJA dessas amarras sócio, política, econômica e culturalmente impostas, auxiliando-

os a criar novas interpretações para seus *backgrounds* e construírem novos *foregrounds* mais sólidos em relação às suas finanças.

O autor sugere o déficit no comportamento emocional como causa da dificuldade em tomar decisões racionais. Segundo ele, *a razão, por si só, não sabe quando começar ou parar de avaliar custos e benefícios para uma tomada de decisão. É o quadro referencial das nossas emoções que seleciona as opções.* Nesse ponto são feitos questionamentos sobre a influência das emoções na tomada de decisões, algo que nos parece tão racional. Será que no momento de decidir é a emoção que determina a resposta? Pode haver um comportamento puramente racional sem a influência da emoção? (Tomaz e Giuliano, 1997, p. 409, grifo nosso).

Os autores se referem aos estudos de Damásio (1994) quanto à influência das emoções na tomada de decisões. Revisitando o que discutimos há pouco, percebemos que as emoções podem ter um papel importante em direcionar determinados comportamentos consumistas, conforme Bauman (2008) abordou. Entretanto, o questionamento dos autores também é válido diante da nossa temática: será que no momento de decisões financeiras é a emoção que determina a ação tomada pelos estudantes da EJA? Será que um estudante da EJA constrói *foregrounds* considerando apenas os aspectos cognitivos sem qualquer influência de suas emoções?

Considerando que o *foreground* de um indivíduo é uma configuração complexa de experiências e emoções, podemos concordar com Damásio (1994) quando afirma que conhecer as emoções nos proporciona a possibilidade de avaliar melhor as decisões.

Em síntese, sentir os estados emocionais, o que equivale a afirmar que se tem *consciência das emoções, oferece-nos flexibilidade de resposta* com base na história específica de nossas interações com o meio ambiente. Embora sejam precisos mecanismos inatos para pôr a bola do conhecimento em jogo, os sentimentos oferecem-nos algo extra (Damásio, 1994, p. 150, grifo nosso).

Diante do exposto, cabe frisar a importância de um ensino regular para estudantes da EJA baseada na formação crítica desses sujeitos, de modo que se tornem libertos de pensamentos e ações condicionadas pelos diferentes agentes opressores, sobretudo em situações relacionados às suas finanças.

4 Considerações finais

Esse estudo nos convida a refletir sobre a importância de um ensino regular pautado na formação crítica dos estudantes da EJA, principalmente, no que diz respeito à Educação Financeira Escolar.

Compreendemos que os *backgrounds* estão associados na formação de *foregrounds* e que no cenário educacional pode-se desenvolver um trabalho pedagógico que potencialize as interpretações dos sujeitos em relação às suas experiências, de modo que contribua na formação de *foregrounds* amplos.

As emoções estão ligadas às nossas atitudes frente à tomada de decisões, desta forma, os sujeitos criam expectativas no momento em que imaginam seu futuro. Entretanto, essas expectativas podem estar associadas apenas a uma visão de mundo limitada, no qual o sujeito não percebe, por exemplo, que seus hábitos de consumo podem estar atrelados a uma concepção opressora, que incentiva o consumo como uma maneira saudável de pertencimento.

Nesse sentido, a comunidade escolar representa um importante papel de desconstrução de paradigmas limitantes e pode ofertar uma educação formal crítica, discutindo temas essenciais para a vida dos estudantes da EJA, como a Educação Financeira Escolar, e conseqüentemente contribuindo na formação de *foregrounds* ampliados.

Referências

- Ajala, M. C. (2011). *Aluno EJA: motivos de abandono e retorno escolar na modalidade EJA e expectativas pós EJA em Santa Helena-PR*. TCC de Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na modalidade EJA. Medianeira/PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: ZAHAR.
- Biotto Filho, D. (2015). *Quem não sonhou em ser um jogador de futebol? Trabalho com projetos para reelaborar foregrounds*. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Rio Claro/SP: Universidade Estadual Paulista.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação. Retirado em 03 de novembro, 2020, de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf

Borges Fagundes, Liziane, & da Silva Thiesen, Juarez. (2021). Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis: produção e participação docente. *Pesquisa e Ensino*, 2(2), 202105. <https://doi.org/10.37853/202105>

Damásio, A. R. (1994). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: SCHWARCZ S.A.

Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010. (2010). Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências.

Decreto nº 10.393, de 09 de junho de 2020. (2020). Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira – FBEF.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz E Terra S/A.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2005). *Recomendações sobre os princípios e as boas práticas de Educação e Conscientização Financeira*. OCDE. Retirado em 03 de novembro, 2020, de: [https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/\[PT\]%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20Princ%C3%ADpios%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Financeira%202005%20.pdf](https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/[PT]%20Recomenda%C3%A7%C3%A3o%20Princ%C3%ADpios%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Financeira%202005%20.pdf)

Skovsmose, O., Scanduzzi, P. P., Valero, P., & Alrø, H. (2012). A aprendizagem matemática em uma posição de fronteira: foreground e intencionalidade de estudantes de uma favela brasileira. *Bolema*. 26(42A), 231-260.

Skovsmose, O. (2014). *Um convite à Educação Matemática Crítica*. Campinas/SP: PAPIRUS.

Skovsmose, O. (2018). Interpretações de Significado em Educação Matemática. *Bolema*, 32(62), 764-780.

Tomaz, C., & Giuliano, L. G. (1997). A razão das emoções: um ensaio sobre “O erro de Descartes”. *Estudos de Psicologia*, 2(2), 407-411.