

## PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS NAS DIMENSÕES PESSOAL, FAMILIAR E SOCIAL, POR ESTUDANTES DA EJA POR MEIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS ENVOLVENDO EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR

### *PRODUCTION OF PERSONAL, FAMILY AND SOCIAL MEANINGS BY EJA STUDENTS THROUGH EDUCATIONAL PRACTICES INVOLVING SCHOOL FINANCIAL EDUCATION.*

**ANA PAULA RODRIGUES DA COSTA**  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
[anapcontabil@gmail.com](mailto:anapcontabil@gmail.com)

**SOLANGE TARANTO DE REIS**  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
[solangetaranto@gmail.com](mailto:solangetaranto@gmail.com)

**RODOLFO CHAVES**  
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
[rodolfochaves20@gmail.com](mailto:rodolfochaves20@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo traz um recorte de pesquisa em desenvolvimento pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, que tem por objetivo analisar os significados produzidos com os alunos de EJA, por meio de práticas educativas que envolveram dimensões pessoal, familiar e social, em uma proposta de Educação Financeira Escolar. Como aporte epistemológico temos o Modelo dos Campos Semânticos, com raízes na pesquisa-ação, entendendo que as propostas de compartilhamento de espaços comunicativos e de dialogicidade, advindas, respectivamente, de Romulo Campos Lins e de Paulo Freire são fundamentais aos processos de ensino e de aprendizagem. Para o desenvolvimento das práticas, utilizou-se a Teoria da Atividade, com vistas à elaboração das Práticas Educativas Investigativas. Como resultado pretende-se desenvolver um produto educacional em formato de guia didático.

**Palavras-chave:** Educação Financeira Escolar. Educação de Jovens e Adultos. Produção de significados. Dimensões sociais.

**Abstract:** *This article brings an excerpt of research under development by the Group of Studies and Research in Model of Semantic Fields and Mathematics Education, linked to the Graduate Program in Science and Mathematics Education, which aims to analyze the meanings produced with students of EJA, through educational practices that involved personal, family and social dimensions, in a proposal for School Financial Education. As an epistemological contribution we have the Semantic Fields Model, with roots in action research, understanding that the proposals for sharing communicative spaces and dialogicity, arising, respectively, from Romulo Campos Lins and Paulo Freire are fundamental to the teaching and learning processes. For the development of practices, the Activity Theory was used, with a view to the elaboration of Investigative Educational Practices. As a result, it is intended to develop an educational product in a didactic guide format.*

**Keywords:** *School Financial Education. Youth and Adult Education. Production of meanings. Social dimensions.*

## 1 INTRODUÇÃO

Esta comunicação tem por objetivo apresentar um recorte da pesquisa em desenvolvimento a partir do Grupo de Estudos e Pesquisa em Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática (Gepemem), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat), promovido pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), da qual os autores estão inseridos. Tendo por objetivo analisar os significados produzidos com os alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao serem apresentados a práticas educativas que envolvam dimensões pessoal, familiar e social, por meio de uma proposta de Educação Financeira Escolar, a partir do nosso produto educacional.

Entendemos que não há uma Educação Matemática específica que conduz à uma Educação Financeira, essas são áreas que, assim como os temas transversais, perpassam por várias unidades e componentes curriculares; todavia, entendemos que são áreas que permitem que temas pertinentes e socializáveis e, portanto, relevantes emergjam. Não se trata de produzirmos significados financeiros para justificarmos aplicações de unidades curriculares de Matemática, mas de apresentarmos uma possibilidade de como usarmos a Matemática, enquanto ferramenta de leitura do mundo para estabelecermos um programa de Educação Financeira Escolar, segundo Silva e Powell (2013).

Quando pensamos nesta temática a partir da EJA, o desafio se amplia, pois, essa se constitui como uma modalidade de ensino, na qual os atores do processo se defrontam com defasagens relativas à idade, à série e o tempo de afastamento dos bancos escolares e, não se sabe ao certo como se processou essa experiência, quais pressões internas e externas estão (ou estiveram) presentes no decorrer das aulas.

Ao falar de Educação Matemática para jovens e adultos, considera-se, conforme Fonseca (2016), que se trata de uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada, que ocorre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude.

Na Educação de Jovens e Adultos, segundo a autora, os aspectos formativos da Matemática adquirem um caráter de atualidade, em um resgate de um vir-a-ser sujeito do conhecimento que precisa realizar-

se no presente. De acordo com ela, a idade cronológica tende a propiciar oportunidades de vivência diferenciadas devido à inserção no mundo do trabalho e às relações interpessoais vividas por estes sujeitos. Assim, é preciso proporcionar experiências de significação passíveis de serem não apenas vivenciadas, mas também apreciadas pelos estudantes.

Assim surge a questão da pesquisa: Elaborar e desenvolver um conjunto de práticas educativas envolvendo dimensões pessoal, familiar e social com foco em uma possível proposta de Educação Financeira Escolar, em turmas de EJA.

Para atingirmos nosso objetivo geral elaboramos a seguinte pergunta-diretriz: Quais os impactos produzidos com os atores de nossa pesquisa, acerca da utilização do produto educacional envolvendo as dimensões pessoal, familiar e social a partir de nossa proposta de Educação Financeira Escolar?

Para alcançar os objetivos traçados entendemos como pertinente conhecer alguns trabalhos que sirvam de aporte teórico e argumentativo ao tema, portanto no próximo tópico apresentamos comentários sintéticos a respeito.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO PARA O CAMPO TEMÁTICO**

Optamos pelo Modelo dos Campos Semânticos (MCS) como aporte epistemológico e assim, nos propusemos realizar futuras leituras plausíveis, nos moldes de leituras locais e globais com vistas à análise de significados produzidos, a partir dos resíduos de enunciação dos atores da pesquisa, frente à proposta apresentada em nosso produto educacional.

Como trabalhamos a partir da modalidade de pesquisa-ação em turmas de EJA, entendemos que a proposta de dialogicidade, advinda de Freire (1987), bem como a proposta de compartilhamento de espaços comunicativos, advinda de Lins (1993, 1999, 2012), são fundamentais para que possamos privilegiar uma linguagem simples e natural que relacione as ideias abstratas para o concreto, entrelaçando subjetividade com objetividade, inerente aos saberes informais e formais, visto que: “[...] toda produção de significado é dialógica no sentido cognitivo [...] conhecimento é do domínio da enunciação. É preciso a enunciação efetiva daqueles enunciados para que eles tomem parte na

produção de conhecimentos” (LINS, 1999, p. 88-89). Para o MCS significado é sempre local, pois, segundo Lins (2012), “não existe o significado de um “objeto” sem referência ao contexto em que se fala [...]” de tal objeto.

Afirmar que um sujeito produziu significados é dizer que ele produziu ações enunciativas a respeito de um objeto no interior de uma atividade. Além disso, o significado produzido não esgota tudo o que, numa dada situação, o sujeito poderia dizer de um objeto; representa apenas o que ele, efetivamente, diz sobre aquele objeto em meio àquela atividade. Segundo o autor, é no interior de campos semânticos que se produzem significados e conhecimento, mas ressalta que conhecimento e significado são coisas de natureza distintas.

De acordo com Lins (2012), a maneira como é produzido um conhecimento está relacionada à forma como compreendemos uma enunciação<sup>8</sup>. Mas, em que consiste o conhecimento? Lins (2012, p. 12) defende que “um conhecimento consiste em uma crença-afirmação [...], junto com uma justificação [...]”. O sujeito acredita em algo (crença) que se caracteriza com uma afirmação, cuja justificação autoriza sua crença-afirmação, e, juntos (crença-afirmação e justificação) constituem o conhecimento. Desse modo “um conhecimento não é nem mais nem menos, que isto. Existe em sua enunciação e deixa de existir quando ela termina” (LINS, 2012, p.12).

O autor destaca ainda que nenhum conhecimento vem ao mundo ingenuamente e que o conhecimento não está nos livros. “Aquele que o produz, que o enuncia, já fala em uma direção (o interlocutor) na qual o que ele diz, e com a justificação que tem, pode ser dito” (LINS, 2012, p.13). Falamos na direção de um interlocutor e esperamos que ele aceite e reproduza o que dizemos, utilizando a mesma justificação.

Segundo o MCS “Quem produz uma enunciação é o autor, o autor fala sempre na direção de um

---

<sup>8</sup> Assim como em Sad (1999, p.123), consideramos “‘enunciação’ como o ato de enunciar algo a algum interlocutor e, discurso, como uma enunciação ou um enunciado (resíduos de uma enunciação). Ambos utilizam, constantemente, um processo de inferência lógica dedutiva por meio da linguagem.”

leitor, que é constituído [...] pelo o autor. Quem produz significado para um resíduo de o leitor. O leitor sempre fala na direção de um autor, que é constituído [...] pelo o leitor.” (LINS, 2012, p. 14). Ou seja: o que faz do texto o que ele é, na verdade, é a crença do leitor nos resíduos de enunciação (RE), algo que acredito ter sido dito por alguém, e os torna leitor-autor, delimitando a demanda de algum significado por ele.

Desse modo, pode-se supor que várias pessoas podem ler o mesmo texto, produzindo ou não diferentes significados, ou conhecimentos. Isso ocorre, segundo o MCS, pela diversificação das respectivas crenças-afirmações ou justificações dos sujeitos em meio ao processo. Quanto a isso Chaves (2004, p.12) enfatiza:

Que nossos entendimentos das leituras que realizamos se processam de forma que os autores chegam até nós (o leitor) como resíduos de enunciações, que se constitui em texto a partir de nossa produção de significados, que novamente resulta em resíduo de enunciação. Assim, pensamos que, quando entendemos uma enunciação (não necessariamente da mesma forma que o autor propôs, mas em nossa perspectiva, de acordo com nossa compreensão), estamos produzindo significados e, ao anunciá-los, novos leitores produzirão significados que poderão estar de acordo ou não com o nosso. (CHAVES, 2004, p.12)

No MCS, a verdade é uma atribuição do conhecimento para quem o produziu, contudo, isso não autoriza dizer que o que é afirmado seja verdade, no sentido de verdade “universal”. Pensamos como Lins (2012), em uma perspectiva diferente, de uma verdade legitimada: a de que o conhecimento produzido pelo aluno pode não ser o mesmo produzido e enunciado pelo professor; mas, nem por isso deixam de ser, respectivamente, legítimos para cada um deles.

Segundo o MCS, a sala de aula precisa ser um espaço comunicativo, onde interlocutores são compartilhados no processo de interação. Assim, é fundamental que o professor faça uma leitura plausível, isto é, “leia” o aluno buscando o que faz sentido dizer, e compreenda que é a partir de suas enunciações e das enunciações dos alunos que a relação dialógica de comunicação é estabelecida.

A ideia de realizar práticas educativas, pautadas nos princípios freireano e linsiano supracitados, está presente em Chaves (2004) quando expõe o que são e como se processam as Práticas Educativas Investigativas (PEI) apontando quais as implicações do seu desenvolvimento nas aulas de Matemática.

As PEI, segundo o autor, podem ser elaboradas com liberdade de escolha das metodologias de ensino, ou seja, podem ser desenvolvidas abordando como procedimentos, por exemplo, a Etnomatemática, a Resolução de Problemas ou a Modelagem Matemática em um cenário investigativo que propõem “[...] instrumentalizar o aluno para que ele possa agir e intervir em um problema local (agir localmente, mas pensando globalmente) [...] para que o conhecimento se construa [...]” Chaves (2004, p. 127).

Para o desenvolvimento dessas práticas, junto aos alunos de EJA, aprofundamos os estudos relativos aos sete princípios norteadores das PEI e das etapas e desdobramentos, porém algumas prerrogativas se apresentaram articuladas com a pesquisa-ação, no contexto da pesquisa, pois as ideias das PEI coadunam com a metodologia proposta em Thiollent (2011) quando as práticas pensadas não se “[...] restringem ao ambiente da sala de aula, elas se constroem através de ambientes e cenários investigativos em que há o compromisso de estimular a curiosidade, a espontaneidade de pensamentos e de ações.” (CHAVES, 2004, p. 128).

Nesse sentido, ao aplicarmos as PEI como um possível caminho ou um conjunto de procedimentos de interligação de saberes com a ação, associada ao MCS, objetivamos promover análises de significados produzidos. Nossas ações expectaram oportunizar aos envolvidos o desenvolvimento de atitudes críticas e de transformação, ao propormos repensar de forma coletiva e participativa, sua concepção de Educação Financeira, a partir dessas práticas educativas, com cunho de análise socioambiental e sociocultural sobre Educação Financeira Escolar, chamando esses envolvidos, a se distanciarem daquelas que os levam a ignorar as consequências de seus atos.

### **3 METODOLOGIA**

Nosso trabalho foi desenvolvido em um viés teórico-metodológico de pesquisa qualitativa pela possibilidade de realizar práticas que envolvem intencionalmente a produção de fontes, por meio de apresentação de práticas educativas onde os resíduos de enunciação foram produzidos e serão analisados com vistas à possíveis leituras de significados.

Procedemos com a pesquisa qualitativa pautada pelo fundamento metodológico da pesquisa-ação

para, com a coparticipação colaborativa dos atores, que também são pesquisadores, na elaboração, execução e avaliação de todas as atividades, ações e operações advindas das práticas educativas. Assim, a abordagem da pesquisa-ação como fundamento metodológico é embasada pelas seguintes obras: Cezar (2014); Thiollent (2011); Chaves (2000).

Assim, nossa metodologia de pesquisa é de intervenção no viés da pesquisa-ação. É uma atitude política, um compromisso com os atores. Todavia, para o desenvolvimento das práticas em sala de aula no cenário de nossa pesquisa, pautamo-nos na Teoria da Atividade como procedimento organizacional, com vistas à elaboração das PEI, tal como assumidas em Chaves (2004; 2005).

As PEI são ações de intervenção, com vistas à emancipação dos envolvidos, pautadas na dialogicidade, a partir da perspectiva interdisciplinar e a Teoria da Atividade funciona como ferramenta de orientação na elaboração dessas PEI, enquanto a pesquisa-ação é o eixo norteador para o desencadeamento das práticas que envolvam as dimensões pessoal, familiar e social em uma proposta de Educação Financeira Escolar, segundo a proposta de Silva e Powell (2013).

#### **4 DESCRIÇÃO PROCEDIMENTAL**

Devido ao momento que vivemos, em decorrência da pandemia de Covid-19, os encontros foram realizados remotamente por meio de ferramentas *online* como *Google Meet* e *WhatsApp*, na qual aos atores, alunos e professor de 1º semestre do curso de Técnico de Segurança do Trabalho, vinculado à modalidade do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), foram convidados a participar do processo.

As atividades já foram desenvolvidas, num total de 8 (oito) PEI, envolvendo, em média, 25 (vinte) alunos e professor regente, que também é um dos autores deste artigo. Para a produção de dados realizamos gravações dessas práticas e realizaremos transcrições para análise dos resíduos de enunciação advindo das falas dos atores, bem como, ainda realizaremos devolutivas, advindas da observação participante. Cabe ressaltar que o projeto foi submetido ao Conselho de Ética em pesquisa com seres Humanos, tendo como registro de aceite o parecer nº 4.628.600 e aprovado pelo comitê

de ética e pela Plataforma Brasil pelo parecer nº CAAE 41191720.9.0000.5072.

No desenvolvimento das PEI indagamos questões como: quais ações levam o ator da pesquisa a falar a respeito de determinado tema, em debate em determinada prática? Quais práticas servirão de objeto de intervenção para que o ator produza conhecimento de forma a repensar seu comportamento diante das questões financeiras suscitadas?

A partir de tais indagações desenvolvemos um conjunto de atividades, pautado nos princípios de PEI que se referiram à discussão a respeito do consumismo como prática social de uma sociedade líquida (BAUMAN, 2008; 2001).

Durante a intervenção propusemos uma análise conjunta na qual os atores da pesquisa descreveram (produção de textos – orais e escritos) suas ideias acerca do estudo em questão, a respeito de seus respectivos entendimentos de: (i) consumo *versus* consumismo; (ii) destino dado ao lixo produzido, levando em conta a política do que designamos por 6Rs (reduzir, reaproveitar, reutilizar, reciclar, repensar, recusar).

Para realizarmos de forma ativa tal objetivo, optamos pela forma participativa de intervenção com a coautoria e coparticipação dos atores de pesquisa, tecendo um apoio construtivo na elaboração de uma proposta educacional e no desenvolvimento das PEI.

Assim, apresentamos no quadro 1 abaixo as etapas de desenvolvimento das PEI realizadas no habitat da pesquisa:

**Quadro 1 – Etapas de desenvolvimento das PEI**

ETAPA	AÇÃO	DESCRIÇÃO
1	Elaboração de uma proposta de Educação Financeira Escolar	Norteadas por uma proposta de Educação Financeira Escolar envolvendo dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológica.
2	Planejamento das PEI norteadas pela proposta de Educação Financeira Escolar	Planejamento com a participação dos atores da pesquisa constituindo possibilidades de elaboração das práticas.



3	Elaboração das práticas educativas norteadas pelas propostas de Educação Financeira Escolar	Metodologias ativas que convergem com cenários investigativos foram escolhidas pelos atores da pesquisa para a elaboração das práticas educativas, tais como, documentários, vídeos educativos, questionários, ideias de conceitos matemáticos, desafios semanais, plenárias e rodas de conversa.
4	Apresentação aos alunos das práticas educativas desenvolvidas	Nessa etapa apresentamos o desenvolvimento para a ação e aplicação das práticas educativas junto aos atores participantes da pesquisa.
5	Analisar os significados produzidos	A partir dos resíduos de enunciação dos alunos, retirados das transcrições e análises das práticas apresentadas e desenvolvidas, realizaremos a identificação para que análises de produção de significados sejam efetuadas.

Fonte: Desenvolvido pelos próprios autores (2021).

A produção de significados dar-se-á à luz dos MCS como fundamentação epistemológica à análise de dados, envolvendo as ideias centrais deste Modelo a partir de suas noções categorias. Tal etapa ainda será desenvolvida.

## 5 ANÁLISE DE DADOS

Como recorte da pesquisa apresentamos a primeira PEI que foi desenvolvida com o objetivo de promover um debate a respeito da diferença entre consumo e consumismo para que os alunos pudessem produzir significados a respeito desses dois termos e refletir sobre suas escolhas. Outra possibilidade foi à apresentação de ideias e temas matemáticos que pretendia auxiliá-los a diferirem consumismo de consumo e convidá-los a refletir a respeito de consumo consciente.

Para tal, trabalhamos 2 (dois) momentos que iniciou com o convite para assistirem vídeos<sup>9</sup> acerca do tema, oportunizando em seguida a dialogicidade com a realização de debates pertinentes a questionamentos que íamos promovendo. Com base nos resíduos de enunciação dos alunos (atores de nossa pesquisa) os temas matemáticos foram emergindo e, com isso, pudemos contextualizar

9 <https://youtu.be/LYfYNiERaiU>, <https://youtu.be/9FBUYwKGFcs> e <https://youtu.be/rZk-akwsZLM>.

ambas as propostas iniciais.

Como pergunta geradora propusemos:

1) Para você, existe diferença entre consumo e consumismo? Qual ou quais?

Como devolutiva sobre a diferença entre consumo e consumismo os atores de nossa pesquisa nos trouxeram os seguintes resíduos de enunciação a respeito do que é consumo:

**[RE<sub>1.1.1</sub>]** – **Madonna** – *No consumo o ato de comprar está diretamente relacionado a necessidade ou a sobrevivência.*

**[RE<sub>1.1.2</sub>]** – **Wanderleia** – *Bem no consumo o ato de compra está ligado a necessidade de sobrevivência, tipo coisas que eu tenho que comprar, coisas indispensáveis tipo comida, pagar água, luz, a roupa que é necessária para nosso consumo do dia a dia tipo nós estamos comprando algo que nós precisamos.*

**[RE<sub>1.1.3</sub>]** – **Paula Fernandes** – *Consumo é tudo aquilo que de alguma maneira obtemos por necessidade.*

**[RE<sub>1.1.4</sub>]** – **Rita Lee** – *O consumo é para coisas que realmente tem necessidade como alimentos para casa.*

**[RE<sub>1.1.5</sub>]** – **Gal Costa** – *Consumo: tudo aquilo que adquirimos para nossa sobrevivência*

Em relação ao questionamento sobre consumismo os atores desenvolveram os seguintes Resíduos de Enunciação:

**[RE<sub>1.2.1</sub>]** – **Madonna** – *O consumismo está vinculado ao gasto em produtos sem utilidade imediata, supérfluos.*

**[RE<sub>1.2.2</sub>]** – **Wanderleia** – *No consumismo gasta em coisas desnecessárias tipo sapato, anel de ouro, gasta até mesmo o que não tem só para comprar mesmo.*

**[RE<sub>1.2.3</sub>]** – **Paula Fernandes** – *Já consumismo está ligado a comprar desnecessárias coisas que adquirimos apenas por vontade de ter.*

**[RE<sub>1.2.4</sub>]** – **Rita Lee** – *O consumismo já faz mais parte de uma doença de sair gastando sem parar.*

**[RE<sub>1.2.5</sub>]** – **Gal Costa** – *Consumismo: tudo aquilo que é comprado em exagero, muitas das vezes fútil, sem necessidade.*

Com base nos resíduos de enunciação dos alunos (atores de nossa pesquisa) realizamos leituras que nos levaram ao entendimento de que os atores produziram significados para possíveis diferenças entre consumo e consumismo entrelaçadas à ideia central de poder suprir ou não suas necessidades básicas, sugerindo um olhar já amadurecido ao priorizar questões fisiológicas e de segurança. Como na fala do ator Wanderleia ([RE<sub>1.1.2</sub>]) ao considerar que consumo é *o ato de compra está ligado a necessidade de sobrevivência*, seguido da justificativa *“tipo coisas que eu tenho que comprar, coisas indispensáveis tipo comida, pagar água, luz, a roupa que é necessária para nosso consumo do dia a dia tipo nós estamos comprando algo que nós precisamos”*.

À luz do MCS, o fato de não terem mencionado algo a respeito de consumo como escolha consciente não implica que não tenham produzido significado para tal, apenas podemos dizer que, naquele dado momento, a tal respeito, não compartilharam um espaço comunicativo que elencasse essa narrativa.

Quando questionamos a respeito de como os conteúdos matemáticos poderiam ajudar a escolher o que consumir, surgiram como resíduo de enunciação questões relativas a orçamento familiar e às restrições orçamentárias, mas, naquele momento não trouxeram abordaram questões relativas a gastos, o que nos fez refletir sobre a importância da Educação Matemática Financeira Escolar para a promoção de uma educação inclusiva e formação geral do trabalhador, pois entendemos que uma educação libertadora vincula-se a reflexões de várias dimensões que engendram e constituem os sujeitos do processo. Dessa forma, programamos para a PEI subsequente um debate a respeito de gastos. Com isso, mais uma vez, ressaltamos que o fato de não terem abordado a tal respeito na

prática antecedente, não implica na não produção de significados, pois se assim considerarmos, estaríamos realizando uma leitura pela falta (piagetiana) e não uma leitura plausível, base e método adota no MCS.

Em relação às ideias centrais que permeiam o que é necessidade para além do que é essencial para o ser humano, entendemos ser uma possibilidade elaborarmos práticas que nos direcione a um maior aprofundamento dessa produção de significado ao indicar uma possível trajetória de Educação Financeira Escolar mais consciente a respeito do ato de consumir sobre o que é necessário.

Ao efetuarmos esse recorte e analisarmos os resíduos de enunciação que a primeira atividade desenvolvida nos traz, pensamos que oportunizamos o entendimento das possibilidades de colaboração das PEI para a produção de conhecimento, pois a partir de tais práticas é possível e suscetível desenvolver reflexões acerca do que é necessidade relacionada a questões de subsistência, mas também, possibilitar a produção de novos significados, para além das produções ora apresentadas. Assim, pretendemos dar continuidade as práticas educativas norteadas na produção de conhecimento, referente às três dimensões da Educação Financeira Escolar proposta em Silva e Powell (2013) que são as dimensões pessoal, familiar e social.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendemos que as ideias centrais das PEI e do MCS convergem e possibilitam pensar e refletir a respeito de alguns possíveis caminhos que podemos percorrer, pautados na coparticipação, cooperação e trabalho colaborativo. A convergência entre o referencial teórico e o metodológico possibilitou-nos ouvir e dar voz aos nossos alunos; isto para analisarmos coletivamente os impactos produzidos quando da inserção das nossas propostas, que se configuram em nosso produto educacional, a partir de práticas desenvolvidas, com foco em uma proposta de Educação Financeira Escolar, segundo Silva e Powell (2013).

Vale ressaltar que este estudo, fruto de prática desenvolvidas em sala de aula, se originou das inquietações da professora/pesquisadora que tem uma vivência significativa na EJA. Oportunamente,

trazer essas inquietações para o campo das ideias e, por consequência, da pesquisa, nos permitiu elaborar um produto educacional, que com o objetivo de auxiliar estudantes a produzirem conhecimento não só para a Educação Matemática Financeira Escolar, mas também em outras áreas.

Nossa pesquisa ainda está em curso, faltando analisarmos a totalidade os resíduos de enunciação advindos de mais sete práticas de campo (PEI), bem como editarmos a confecção de nosso produto educacional, em fase de elaboração, cujo acesso será livre, ficando disponível no *site* do Ifes (<<https://educimat.ifes.edu.br>>) e no repositório da Capes (EduCapes) (<<https://educapes.capes.gov.br>>).

## 7 REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zigmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CEZAR, Mariana dos Santos. **Produções de significados matemáticos na construção dos números reais**. 167 p. Dissertação (Mestrado profissional em Educação em Ciência e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat) do Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

CHAVES, Rodolfo. **Caminhos percorridos para a implantação do grupo de pesquisa-ação em educação matemática junto ao núcleo de ensino integrado de ciências e matemática da Universidade Federal de Viçosa**. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática. Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2000.

CHAVES, Rodolfo. **Por que anarquizar o ensino de Matemática intervindo em questões socioambientais?** 223p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

CHAVES, Rodolfo. **Material pedagógico na base nacional comum na linha da pedagogia da alternância**: ensino de Matemática nas Escolas Família-Agrícolas. Viçosa, MG: Departamento de Educação da UFV; Associação das Escolas Família-Agrícolas de MG, 2005.

FONSECA, M.C.F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos-Especificidades, desafios e contribuições**. Autêntica, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LINS, Romulo Campos. **Epistemologia, história e educação matemática: tornando mais sólidas as**

**bases da pesquisa.** Revista de Educação Matemática da SBEM São Paulo, n. 1, p.75-91, ser./1993.

LINS, Romulo Campos. **Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática.** In: BICUDO, Maria Aparecida V. (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções & perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Seminários DEBATES Unesp).

LINS, Romulo Campos. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimento e notas de teorizações. In: ANGELO, Claudia Lauset al (org.). **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história.** São Paulo: Midiograf, 2012. p. 11-30.

SAD, L.A. **Cálculo Diferencial e Integral:** uma abordagem epistemológica de alguns aspectos. Tese (Doutorado em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus fundamentos Filosóficos- Científicos). Rio Claro IGCE – Unesp, 1999- 371p

SILVA, Amarildo Melchades da; POWELL, Arthur Belford. Um programa de educação financeira para a matemática escolar da educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11, 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos.** Curitiba: SBEM, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.