

RUTH MARGARETH HOFMANN

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA DAS INICIATIVAS DA INGLATERRA E DA FRANÇA**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Tereza
Carneiro Soares

CURITIBA

2013

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Hofmann, Ruth Margareth

Educação financeira no currículo escolar : uma análise comparativa das iniciativas da Inglaterra e da França / Ruth Margareth Hofmann. – Curitiba, 2013.
329 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Tereza Carneiro Soares
Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação financeira – Escolas - Políticas públicas. 2. Educação financeira – Currículos – Inglaterra. 3. Educação financeira – Currículos – França. 4. Educação e Estado. 5. Finanças pessoais. I. Título.

CDD 332.024



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **RUTH MARGARETH HOFMANN** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados: DR^a MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES (Presidenta), DR^a REGINA LUZIA CORIO DE BURIASCO, DR^a. ALINA GALVÃO SPINILLO, DR. ARTHUR B. POWELL e DR. AMARILDO MELCHIADES DA SILVA (Membros Titulares) arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "**EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS INICIATIVAS DA INGLATERRA E DA FRANÇA**".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES		Aprovada
DR ^a REGINA LUZIA CORIO DE BURIASCO		Aprovada
DR ^a ALINA GALVÃO SPINILLO		Aprovada
DR. ARTHUR B. POWELL		Aprovado
DR. AMARILDO MELCHIADES DA SILVA		Aprovada

Curitiba, 18 de julho de 2013.

Prof^a Dr^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof^a. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Não ignoras, Antônio, até que ponto dissipei minha fortuna, exibindo um fausto excessivo, que meus poucos recursos não me permitiram sustentar. Não me aflige ser obrigado a cessar esse plano de vida, visto que meu interesse principal consiste em sair com honra das enormes dívidas que minha juventude, às vezes pródiga demais, me deixou contrair. É a ti, Antônio, a quem mais devo em dinheiro e em amizade, e com tua amizade conto para a execução dos projetos e dos planos que permitirão desembaraçar-me de todas as minhas dívidas.

(...)

Quando estimava minha fortuna em nada, eu deveria dizer que era menos do que nada, porque, verdadeiramente, sou devedor de um amigo que me é caro e fiz que esse amigo se tornasse devedor do pior inimigo que possuía para poder arranjar-me recursos.

Shakespeare

AGRADECIMENTO

A autora gostaria de agradecer à Profª Drª Maria Tereza Carneiro Soares por todo o apoio e por toda a paciência dedicadas ao longo do período de orientação, à Profª Drª Maria Lucia Faria Moro, pelo incentivo ao ingresso no PPGE e pela constante disponibilidade, à Profª Drª Alina Spinillo, pelo estímulo à mudança do objeto de estudo; à Profª Drª Andréa Barbosa Gouveia, ao Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva e aos colegas de doutorado, pela contribuição metodológica e epistemológica, ao Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza e à Prof. Drª Regina Buriasco, pelas valiosíssimas contribuições teóricas e metodológicas da qualificação, ao Prof. Dr. Gilberto de Castro e à Prof. Drª Maria Rita de Assis Cesar, pela contribuição intelectual e administrativa, às secretários do PPGE, pelo apoio administrativo, à Coordenação e ao Departamento de Engenharia de Produção da UFPR, pelo apoio administrativo e operacional que viabilizou o trabalho, e a Marcelo Francisco Melo, pela incomensurável paciência e pelo apoio incondicional.

RESUMO

A inserção da educação financeira no currículo escolar é uma prática relativamente recente de um conjunto de países que a têm considerado como importante estratégia de proteção de consumidores, investidores e aposentados. Os esforços de implementação de programas de educação financeira vigentes principalmente a partir do ano de 2000 passam pela identificação da escola como espaço de disseminação de conceitos, métodos e ferramentas de controle financeiro pessoal. Nesse sentido, a implementação da educação financeira como política pública, com seus impactos – diretos ou indiretos – na dinâmica escolar remete à reflexão acerca da natureza da inserção de novos conteúdos no currículo escolar. As configurações que as políticas de educação financeira assumem em cada país podem guardar semelhanças ou diferenças em comparações internacionais, considerando-se que diferentes estruturas econômicas, valores éticos e morais, ambientes culturais e determinantes históricos podem interferir em cada configuração. É nesse contexto que o presente trabalho tem por objetivo analisar as experiências de promoção de educação financeira na escola em dois países – Inglaterra e França – a partir de um conjunto de fatores aqui considerados estruturantes para a construção dessa modalidade específica de política pública, a saber: o arranjo institucional; a ênfase temática; o público alvo; a obrigatoriedade ou não da adesão dos estabelecimentos escolares; a concepção filosófica subjacente à política; os objetos de ensino; a abordagem do conteúdo; a formação do professor; a disponibilidade de recursos didáticos; e a aprofundamento da temática na política. Para efeito de comparação, foram selecionados países que, não obstante diferenças linguísticas, vinculam-se a um dos organismos internacionais que mais tem incentivado à implementação de programas de educação financeira pelo mundo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A comparação entre as duas estratégias deu-se à luz de contribuições da educação comparada como campo de investigação e mediante análise documental, particularmente do material didático elaborado para educação financeira e de documentos institucionais e oficiais com diretrizes e recomendações para inserção de novos conteúdos no currículo escolar. A comparação permitiu identificar que as estratégias nacionais de educação financeira da Inglaterra e da França apresentam mais semelhanças do que diferenças, estando estas presentes, de forma tênue, no que concerne: à concepção filosófica subjacente às respectivas estratégias; aos objetos de ensino; e à formação dos professores incumbidos da temática financeira na escola. A prevalência de semelhanças pode ser, em boa medida, resultado do vínculo de ambos os países com a OCDE, instituição que passou a incorporar elementos de letramento financeiro na avaliação do PISA.

Palavras-chave: Educação Financeira. Estratégia nacional de educação financeira. Política educacional. França. Inglaterra.

ABSTRACT

The inclusion of financial education in schools is a relatively recent practice of a set of countries that consider it as an important strategy to protect consumers, investors and retirees. Efforts to implement financial education programs in the 2000 decade are identified by the school as a space for dissemination of concepts, methods and tools for personnel financial control. In this sense, the implementation of financial education as public policy, with its impacts - direct or indirect - in the school dynamics refers to reflection about the nature of inserting new content into the school curriculum. The settings that policies take financial education in each country can hold similarities or differences in international comparisons, considering that different economic structures, moral and ethical values, cultural backgrounds and historical determinants may interfere with each configuration. It is in this context that the aim of this paper is to analyze the experiences of promoting financial education in schools in two countries - England and France - from a set of factors considered here structural to construct this specific modality of public policy, namely: the institutional framework; the thematic emphasis; the target audience; the philosophical conception underlying the policy; the ontological conception of the objects of teaching; the approach of content; the teacher training; the availability of teaching resources; and the potential of policy of promoting economic behavior change. For comparison, we selected countries that, despite differences in language, are linked to one of the international organizations that have more incentive to implement financial education programs around the world, the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). The comparison between the two strategies gave up the light contributions of comparative education as a field of research and through document analysis, particularly the teaching material prepared for financial education and institutional documents and officers with guidelines and recommendations for inserting new content into the curriculum school. The comparison identified that national strategies for financial education in England and France have more similarities than differences when these gifts so tenuous, regarding: the design philosophy underlying their strategies, learning objects, and training of teachers responsible for the financial issue at school. The prevalence of similarities may be, to some extent, a result of the relationship of both countries to the OECD, an institution that has incorporated elements of financial literacy in the PISA assessment.

Keywords: Financial Education. National strategy for financial education. Educational Policy. France. England.

RÉSUMÉ

L'inclusion de l'éducation financière dans les écoles est une pratique relativement récente d'un ensemble de pays qui considèrent l'éducation financière comme une stratégie importante pour protéger les consommateurs, les investisseurs et les retraités. Les efforts déployés pour mettre en œuvre des programmes d'éducation financière principalement de l'année en cours de l'année 2000 sont identifiés par l'école comme un espace de diffusion de concepts, de méthodes et d'outils pour le personnel de contrôle financier. En ce sens, la mise en œuvre de l'éducation financière comme une politique publique, avec ses impacts - directs ou indirects - dans la dynamique de l'école se réfère à la réflexion sur la nature de l'insertion de nouveaux contenus dans les programmes scolaires. Les paramètres que les politiques prennent l'éducation financière dans chaque pays peut contenir des similitudes ou des différences dans les comparaisons internationales, considérant que les différentes structures économiques, les valeurs morales et éthiques, culturelles et historiques déterminants peuvent interférer avec chaque configuration. C'est dans ce contexte que le présent document est d'analyser les expériences de promotion de l'éducation financière dans les écoles de deux pays - l'Angleterre et la France - à partir d'un ensemble de facteurs structurels considéré ici de construire cette modalité spécifique de la politique publique, à savoir : le dispositif institutionnel, l'accent thématique, le public cible, obligatoire ou non de l'adhésion de l'école; philosophie de conception de la politique, les objets d'enseignement, l'approche du contenu, la formation des enseignants, la disponibilité de ressources pédagogiques, et la profondeur de la politique. A titre de comparaison, nous avons sélectionné les pays qui, malgré les différences de langue, sont liés à l'une des organisations internationales qui ont plus intérêt à mettre en œuvre des programmes d'éducation financière dans le monde, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). La comparaison entre les deux stratégies ont abandonné les contributions lumière de l'éducation comparée comme un champ de recherche et par l'analyse de documents, en particulier le matériel didactique préparé pour l'éducation financière et des documents institutionnels et les agents des lignes directrices et des recommandations pour l'insertion de nouveaux contenus dans les programmes l'école. La comparaison a identifié que les stratégies nationales en matière d'éducation financière, en Angleterre et en France ont plus de similitudes que de différences lorsque ces deux se tiennent, en ce qui concerne: la philosophie qui sous-tend la conception de leurs stratégies, objets d'apprentissage, et formation des enseignants chargés de la délivrance financière à l'école. La prévalence des similarités peuvent être, dans une certaine mesure, à la suite de la relation des deux pays de l'OCDE, une Qué institution a intégré des éléments de la littérature financière dans l'évaluation PISA.

Mots-clés: Education financière. Stratégie nationale pour l'éducation financière. Politique de l'éducation. France. Angleterre.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MODELO DE ORGANIZAÇÃO DE DOMÍNIO PARA UMA ESTRUTURA DE AVALIAÇÃO	71
FIGURA 2 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE À ÁREA “DINHEIRO E TRANSAÇÕES” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012.....	72
FIGURA 3 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE À ÁREA “PLANEJAMENTO E GESTÃO FINANCEIRA” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012.....	74
FIGURA 4 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE À ÁREA “RISCO E RETORNO” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012	75
FIGURA 5 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE À ÁREA “CENÁRIO FINANCEIRO” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012	77
FIGURA 6 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE AO PROCESSO “IDENTIFICAÇÃO DE INFORMAÇÃO FINANCEIRA” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012	78
FIGURA 7 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE AO PROCESSO “ANÁLISE DE INFORMAÇÃO EM UM CONTEXTO FINANCEIRO” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012	79
FIGURA 8 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE AO “CONTEXTO INDIVIDUAL” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012	82
FIGURA 9 – RELAÇÃO ENTRE O CONTEÚDO DE LETRAMENTO FINANCEIRO E LETRAMENTO MATEMÁTICO NO PISA.....	84
FIGURA 10 – UM QUADRO DE ANÁLISE PARA EDUCAÇÃO COMPARADA.....	108
FIGURA 11 – COMPARAÇÕES AO LONGO DO TEMPO UTILIZANDO O CUBO DE BRAY E THOMAS	109
FIGURA 12 – MAPEAMENTO METAFÓRICO DAS POSIÇÕES DO CONHECIMENTO QUE CONSTROEM O DEBATE DA PÓS-MODERNIDADE NA EDUCAÇÃO COMPARADA.....	112

FIGURA 13 – MODELO DE BEREDAY PARA A REALIZAÇÃO DE ESTUDOS COMPARADOS.....	126
FIGURA 14 – EXEMPLO DE EXERCÍCIO DO MATERIAL DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO REINO UNIDO: EMPRÉSTIMO	168
FIGURA 15 – EXEMPLO DE EXERCÍCIO DO MATERIAL DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO REINO UNIDO: SALDO FINANCEIRO	169
FIGURA 16 – EXEMPLO DE RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE MATEMÁTICA EM RECURSOS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO: O QUE É DINHEIRO?.....	189
FIGURA 17 – EXEMPLO DE RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE MATEMÁTICA EM RECURSOS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO: O QUE É DINHEIRO? (BARATO OU “TRAPAÇA”?).....	189
FIGURA 18 – EXEMPLO DE RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE MATEMÁTICA EM RECURSOS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO: GANHANDO DINHEIRO	190
FIGURA 19 – EXEMPLO DE RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE MATEMÁTICA EM RECURSOS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO: GASTANDO DINHEIRO.....	190
FIGURA 20 – EXEMPLO DE RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE MATEMÁTICA EM RECURSOS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO: INVESTINDO DINHEIRO (POUPANÇA)	191
FIGURA 21 – EXEMPLO DE RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE MATEMÁTICA EM RECURSOS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO: INVESTINDO DINHEIRO.....	191
FIGURA 22 – FORMA DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CURRÍCULO DO REINO UNIDO	192
FIGURA 23 – EXEMPLO DE PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “ <i>MAKE MONEY MAKE SENSE</i> ”	197
FIGURA 24 – EXEMPLO DE MATERIAL DE APOIO AO PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “ <i>MAKE MONEY MAKE SENSE</i> ”: CARTÃO BANCÁRIO	198
FIGURA 25 – EXEMPLO DE MATERIAL DE APOIO AO PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “ <i>MAKE MONEY MAKE SENSE</i> ”: CHEQUE.....	198

FIGURA 26 – EXEMPLO DE MATERIAL DE APOIO AO PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “MAKE MONEY MAKE SENSE”	199
FIGURA 27 – EXEMPLO DE CONTEÚDO EXPLANATÓRIO MATERIAL DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO REINO UNIDO.....	200
FIGURA 28 – EXEMPLO DE PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “MAKE MONEY MAKE SENSE”: EMPRÉSTIMOS	204
FIGURA 29 – EXEMPLO DE PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “MAKE MONEY MAKE SENSE”: DÍVIDA	205
FIGURA 30 – EXEMPLO DE PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “MAKE MONEY MAKE SENSE”: SALÁRIOS.....	206
FIGURA 31 – EXEMPLO PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “MAKE MONEY MAKE SENSE”: CONSUMO ÉTICO.....	207
FIGURA 32 – ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL FRANCÊS	213
FIGURA 33 – A ESTRUTURA BIVALENTE DO VALOR DO DINHEIRO: PRINCÍPIO DE PRAZER E PRINCÍPIO MORAL SUBJACENTE AO LEVANTAMENTO SOBRE A RELAÇÃO DOS JOVENS COM O DINHEIRO E PROBLEMAS FINANCEIROS: DETERMINANTES DAS DIFERENÇAS DE PREÇO.....	231
FIGURA 34 – A RELAÇÃO ENTRE A ESTRUTURA BIVALENTE DO VALOR DO DINHEIRO E O TEMPO (CURTO, MÉDIO E LONGO PRAZO) SUBJACENTE AO LEVANTAMENTO SOBRE A RELAÇÃO DOS JOVENS COM O DINHEIRO E PROBLEMAS FINANCEIROS	232
FIGURA 35 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: MOEDA, ECONOMIA E POLÍTICA	233
FIGURA 36 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: A MOEDA COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO COMÉRCIO OCIDENTAL	234

FIGURA 37 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CÁLCULO DE ELASTICIDADES	235
FIGURA 38 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: TECNOLOGIAS DE PAGAMENTO.....	236
FIGURA 39 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: ORÇAMENTO FAMILIAR.....	237
FIGURA 40 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: PROPORCIONALIDADE – PORCENTAGEM.....	241
FIGURA 41 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CRÉDITO E FINANCIAMENTO	242
FIGURA 42 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: A ESCOLHA DO CRÉDITO.....	243
FIGURA 43 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CRITÉRIO AMBIENTAL, SOCIAL E DE GOVERNANÇA	245
FIGURA 44 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: A NOÇÃO DE PROPENSÃO EM ECONOMIA.....	246
FIGURA 45 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CONTROVÉRSIA ENTRE KEYNES E HAYEK.....	247
FIGURA 46 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: AGENTES ECONÔMICOS.....	248
FIGURA 47 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: INVESTIMENTOS EM AÇÕES	249

FIGURA 48 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: RENDA DO TRABALHO E DO CAPITAL.....	250
FIGURA 49 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: UTILIZAÇÃO DE PORCENTAGEM, O EXEMPLO DA DESIGUALDADE DE SALÁRIOS ENTRE HOMENS E MULHERES.....	251
FIGURA 50 – EXEMPLO DE IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA A PARTIR DA BASE COMUM DE CONHECIMENTOS ESCOLARES: PRINCIPAIS ELEMENTOS MATEMÁTICOS.....	255
FIGURA 51 – EXEMPLO DE IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA A PARTIR DA BASE COMUM DE CONHECIMENTOS ESCOLARES: INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	255
FIGURA 52 – EXEMPLO DE IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA A PARTIR DA BASE COMUM DE CONHECIMENTOS ESCOLARES: A CULTURA HUMANISTA.....	256
FIGURA 53 – EXEMPLO DE IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA A PARTIR DA BASE COMUM DE CONHECIMENTOS ESCOLARES: COMPETÊNCIAS SOCIAIS E CÍVICAS (ATITUDES).....	257
FIGURA 54 – EXEMPLO DE IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA A PARTIR DA BASE COMUM DE CONHECIMENTOS ESCOLARES: COMPETÊNCIAS SOCIAIS E CÍVICAS (CONHECIMENTOS).....	257
FIGURA 55 – EXEMPLO DE IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA A PARTIR DA BASE COMUM DE CONHECIMENTOS ESCOLARES: AUTONOMIA E INICIATIVA.....	258
FIGURA 56 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: O TEMA FINANCEIRO NA ARTE.....	259
FIGURA 57 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CÁLCULOS DE DISTRIBUIÇÃO E DE VARIAÇÃO.....	260
FIGURA 58 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: NEGOCIAÇÃO E FIXAÇÃO DE SALÁRIOS.....	260

FIGURA 59 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: NOTAS DE MOEDA	261
FIGURA 60 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CARTÃO BANCÁRIO.....	261
FIGURA 61 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: PLANEJAMENTO FINANCEIRO DE FÉRIAS.....	262
FIGURA 62 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CONTA DE GÁS	262
FIGURA 63 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: MANUTENÇÃO DE VEÍCULOS DE LOCAÇÃO.....	263
FIGURA 64 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: EXTRATO BANCÁRIO.....	263
FIGURA 65 – EXEMPLO DE PLANO DE AULA DISPONÍVEL NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: A MOEDA E O DESENVOLVIMENTO DO COMÉRCIO.....	267
FIGURA 66 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO DISPONÍVEL NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CHEQUE	268
FIGURA 67 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO DISPONÍVEL NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CARTÃO BANCÁRIO.....	269
FIGURA 68 – EXEMPLO DE QUESTÃO CONSTANTE NO LEVANTAMENTO SOBRE A RELAÇÃO DOS JOVENS COM O DINHEIRO E PROBLEMAS FINANCEIROS: DETERMINANTES DAS DIFERENÇAS DE PREÇO.....	271
FIGURA 69 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO DISPONÍVEL NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: SELECIONANDO UM PLANO DE TELEFONIA MÓVEL.....	273
FIGURA 70 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO DISPONÍVEL NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: SALÁRIO E CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS	274

FIGURA 71 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO DISPONÍVEL NO PORTAL “ <i>LA FINANCE POUR TOUS</i> ”: CONSUMO SUSTENTÁVEL.....	275
FIGURA 72 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE AO “CONTEXTO INDIVIDUAL” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012	284
FIGURA 73 – EXEMPLO DE MATERIAL DE APOIO AO PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “ <i>MAKE MONEY MAKE SENSE</i> ”: CARTÃO BANCÁRIO	284
FIGURA 74 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO DISPONÍVEL NO PORTAL “ <i>LA FINANCE POUR TOUS</i> ”: CARTÃO BANCÁRIO.....	285
FIGURA 75 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE AO PROCESSO “IDENTIFICAÇÃO DE INFORMAÇÃO FINANCEIRA” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012	286
FIGURA 76 – EXEMPLO DE PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “ <i>MAKE MONEY MAKE SENSE</i> ”: SALÁRIOS.....	286
FIGURA 77 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO DISPONÍVEL NO PORTAL “ <i>LA FINANCE POUR TOUS</i> ”: SALÁRIO E CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS	287
FIGURA 78 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE À ÁREA “PLANEJAMENTO E GESTÃO FINANCEIRA” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012.....	288
FIGURA 79 – EXEMPLO DE RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE MATEMÁTICA EM RECURSOS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO: GASTANDO DINHEIRO.....	288
FIGURA 80 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE À ÁREA “DINHEIRO E TRANSAÇÕES” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012	289
FIGURA 81 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “ <i>LA FINANCE POUR TOUS</i> ”: PROPORCIONALIDADE – PORCENTAGEM.....	289

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DETALHAMENTO DA DEFINIÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO UTILIZADA NO PISA 2012.....	69
QUADRO 2 – DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE E CRITÉRIOS DE COMPARAÇÃO ENTRE AS ESTRATÉGIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA SELECIONADAS.....	132
QUADRO 3 – RELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES NORTEADORAS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	140
QUADRO 4 – ESTRUTURA E CURRÍCULO DO SISTEMA EDUCACIONAL INGLÊS (ENSINO OBRIGATÓRIO).....	148
QUADRO 5 – EXEMPLO DE PROPOSTA DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA FINANCEIRA NA ESCOLA DO REINO UNIDO: FORMAS DE GASTAR O DINHEIRO.....	161
QUADRO 6 – EXEMPLO DE PROPOSTA DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA FINANCEIRA NA ESCOLA DO REINO UNIDO: O VALOR DO DINHEIRO.....	161
QUADRO 7 – SÍNTESE DA APRENDIZAGEM SOBRE CAPACIDADE FINANCEIRA EM CADA ESTÁGIO CHAVE E PARA CADA ELEMENTO DE PSHE E CIDADANIA.....	166
QUADRO 8 – SÍNTESE DAS CAPACIDADES FINANCEIRAS EM CADA ESTÁGIO CHAVE (ESTÁGIOS CHAVE 1, 2, 3 E 4).....	167
QUADRO 9 – COMPREENSÃO FINANCEIRA: ESTÁGIO CHAVE 1 (COMPREENSÃO PARA PRINCIPIANTE) E ESTÁGIO-CHAVE 2 (DESENVOLVIMENTO DE CONFIANÇA).....	171
QUADRO 10 – COMPETÊNCIA FINANCEIRA: ESTÁGIO CHAVE 1 (COMPREENSÃO PARA PRINCIPIANTES) E ESTÁGIO CHAVE 2 (DESENVOLVIMENTO DE CONFIANÇA).....	172
QUADRO 11 – RESPONSABILIDADE FINANCEIRA: ESTÁGIO CHAVE 1 (COMPREENSÃO PARA PRINCIPIANTES) E ESTÁGIO CHAVE 2 (DESENVOLVIMENTO DE CONFIANÇA).....	174

QUADRO 12 – O QUE OS JOVENS PODEM APRENDER NO ESTÁGIO CHAVE 3? EXTRATOS DO CURRÍCULO NACIONAL E RESULTADOS DA APRENDIZAGEM.....	176
QUADRO 13 – O QUE OS JOVENS PODEM APRENDER NO ESTÁGIO CHAVE 4? EXTRATOS DO CURRÍCULO NACIONAL E RESULTADOS DA APRENDIZAGEM.....	178
QUADRO 14 – SUGESTÕES DE PROMOÇÃO DE INTER-RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE OUTRAS DISCIPLINAS NO REINO UNIDO	194
QUADRO 15 – ESTRUTURA E CURRÍCULO DO SISTEMA EDUCACIONAL FRANCÊS (ENSINO OBRIGATÓRIO).....	215
QUADRO 16 – PROGRAMA DE ENSINO ESPECÍFICO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS: 1. CRESCIMENTO, FLUTUAÇÕES E CRISES.....	218
QUADRO 17 – PROGRAMA DE ENSINO ESPECÍFICO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS: 2. MUNDIALIZAÇÃO (GLOBALIZAÇÃO), FINANÇAS INTERNACIONAIS E INTEGRAÇÃO EUROPEIA.....	219
QUADRO 18 – PROGRAMA DE ENSINO ESPECÍFICO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS: 3. ECONOMIA DO DESENVOLVIMENTO DURÁVEL (SUSTENTÁVEL).....	220
QUADRO 19 – PROGRAMA DE ENSINO DA ESPECIALIDADE ECONOMIA APROFUNDADA : 1. ECONOMIA E DEMOGRAFIA	221
QUADRO 20 – PROGRAMA DE ENSINO DA ESPECIALIDADE ECONOMIA APROFUNDADA: 2. ESTRATÉGIAS DE EMPRESAS E POLÍTICAS DE CONCORRÊNCIA EM UMA ECONOMIA GLOBALIZADA.....	222
QUADRO 21 – PROGRAMA DE ENSINO DA ESPECIALIDADE ECONOMIA APROFUNDADA: 3. INSTABILIDADE FINANCEIRA E REGULAÇÃO....	223
QUADRO 22 – COMPETÊNCIAS QUE DEVEM SER ADQUIRIDAS AO FIM DO PRIMÁRIO, DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA E AO FIM DO SEGUNDO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO.....	240
QUADRO 23 – SÍNTESE DA COMPARAÇÃO ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA INGLATERRA E NA FRANÇA.....	279

LISTA DE SIGLAS

AMF – L'Autorité des Marchés Financiers
BTS – Brevet de Technicien Supérieur
CAB – Citizens Advice Bureau
CCSF – Comité Consultatif du Secteur Financier
CDGF – Conseil de Discipline de la Gestion Financière
CE1 – Cours élémentaire 1^{ère} année
CE2 – Cours élémentaire 2^{ème} année
CM1 – Cours moyen 1^{ère} année
CM2 – Cours moyen 2^{ème} année
CMF – Conseil des Marchés Financiers
COB – Commission des Opérations de Bourse
CPGE – Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles
DCFS – Department for Children, Schools and Families
DFEE – Department for Education and Employment
ECJS – Education Civique, Juridique et Sociale
EG – Économie et Gestion
EWBFC – Economic Wellbeing and Financial Capability
FBF – La Fédération Bancaire Française
FMI – Fundo Monetário Internacional
FSA – Financial Services Authority
GCSE – General Certificate of secondary Education
HM Treasury – Her Majesty's Treasury
ICT – Information and Communications Technology
IEFP – L'Institut pour l'Éducation Financière du Public
IMF – International Monetary Fund
KS1 – Key Stage 1
KS2 – Key Stage 2
KS3 – Key Stage 3
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
OFSTED – Office for Standards in Education Children's Services and Skills

PFEG – Personal Finance Education Group

PISA – Programme for International Student Assessment

PSHE – Personal, Social and Health Education

PSHEE – Personal, Social, Health and Economic Education

SES – Sciences Économiques et Sociales

STG – Sciences et Techniques de Gestion

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

ZEP – Zones d'Education Prioritaires

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. O PAPEL DA ESCOLA E OS OBJETOS DE ENSINO	8
1.1.O QUE ENSINAR NA ESCOLA: CIÊNCIA E COTIDIANO NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	8
1.2.COMO ENSINAR NA ESCOLA: INTER, TRANS E MULTIDISCIPLINARIDADE	18
2. A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO ECONÔMICO	30
2.1.CONCEPÇÕES DE ECONOMIA NAS CIÊNCIAS ECONÔMICAS: A NATUREZA DO CONHECIMENTO ECONÔMICO.....	31
2.2.ECONOMIA COMO OBJETO DE ENSINO: ENTRE O MORAL E O CIENTÍFICO	44
3. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO POLÍTICA PÚBLICA	56
3.1.A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA DA OCDE: CONTEXTO E ÊNFASES	56
3.2.A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA DO BANCO MUNDIAL: CONTEXTO E ÊNFASES	85
3.3.A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA DO FMI: CONTEXTO E ÊNFASES	89
4. A EDUCAÇÃO COMPARADA COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	94
4.1.A DELIMITAÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL NA EDUCAÇÃO COMPARADA.	94
4.2.OS MÉTODOS DA EDUCAÇÃO COMPARADA	115
5. MÉTODO	130
5.1.CATEGORIAS DE ANÁLISE E CRITÉRIOS DE COMPARAÇÃO.....	130
5.2.MATERIAL DE ANÁLISE	141
5.3.CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA ANALISADAS	141
6. EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR DA INGLATERRA E DA FRANÇA	143
6.1.EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR DA INGLATERRA...	144
6.1.1. Características socioeconômicas do Reino Unido.....	144

6.1.2.	Estrutura curricular e nomenclatura do sistema de progressão escolar na Inglaterra.....	147
6.1.3.	A configuração da estratégia nacional de educação financeira na Inglaterra.....	149
6.1.3.1.	Arranjo institucional	149
6.1.3.2.	Ênfase temática.....	153
6.1.3.3.	Público alvo	155
6.1.3.4.	Adesão	156
6.1.3.5.	Concepção filosófica	157
6.1.3.6.	Objetos de ensino.....	164
6.1.3.7.	Abordagem do conteúdo	183
6.1.3.8.	Formação do professor	193
6.1.3.9.	Disponibilidade de recursos didáticos	195
6.1.3.10.	Aprofundamento da temática	200
6.2.	EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR DA FRANÇA.....	208
6.2.1.	Características socioeconômicas da França	208
6.2.2.	Estrutura curricular e nomenclatura do sistema de progressão escolar na França.....	212
6.2.3.	A configuração da estratégia nacional de educação financeira na França... ..	224
6.2.3.1.	Arranjo institucional	224
6.2.3.2.	Ênfase temática.....	226
6.2.3.3.	Público alvo	227
6.2.3.4.	Adesão	228
6.2.3.5.	Concepção filosófica	230
6.2.3.6.	Objetos de ensino.....	238
6.2.3.7.	Abordagem do conteúdo	252
6.2.3.8.	Formação do professor	264

6.2.3.9. Disponibilidade de recursos didáticos	264
6.2.3.10. Aprofundamento da temática	270
7. DISCUSSÃO	277
CONSIDERAÇÕES FINAIS	292
REFERÊNCIAS.....	297

INTRODUÇÃO

O processo de institucionalização das mais variadas formas de conhecimento passa pela construção de critérios de pertinência, relevância, utilidade ou validade que acabam por restringir ou potencializar a sua disseminação. Seja na condição de saberes formadores de competências indispensáveis à realização de atividades pragmáticas do cotidiano, de saberes artísticos imbricados nas competências estéticas ou mesmo de saberes filosóficos subjacentes ao raciocínio científico, o conhecimento tido como necessário, em contextos e momentos determinados, passa a figurar dentre os objetos de ensino, integrando processos de educação formais e informais. Os saberes pertinentes, relevantes, úteis ou válidos subsistem enquanto assim o forem, avaliados à luz dos critérios então considerados. Tais critérios não se perpetuam sem transformações, ajustes e adaptações evocadas em face de transformações no contexto e no momento histórico em que são considerados, variam a depender, inclusive, de fatores históricos e geopolíticos. Diferenças na realidade cultural, social e econômica são ponderadas na construção e na aplicação desses critérios, de modo que, um saber tido como essencial, em dado local e em dado momento, pode tornar-se supérfluo diante de mudanças de lugar ou contexto, enquanto, em contrapartida, um saber anteriormente irrelevante pode vir a ser imprescindível em outro ambiente ou diante de novas circunstâncias, tornando-se assim objeto de ensino.

Os critérios adotados para apreciação da pertinência, relevância, utilidade ou validade do conhecimento podem ser extremamente heterogêneos, ainda que sobreponíveis, dependendo da realidade ambiental, social, econômica e política em questão: um saber pode ser relevante, pertinente, útil ou válido se permitir a adaptação do sujeito ao meio, se promover seu senso crítico, se potencializar o desenvolvimento de competências técnicas específicas. Por outro lado, pode ser considerado válido, útil, relevante ou pertinente todo conhecimento que lhe favoreça o convívio e a participação social, a cidadania, que lhe confira independência e autonomia, que lhe auxilie na formação de julgamentos racionais e na tomada de decisão. É tendo sido submetidos à apreciação de critérios como esses que as operações matemáticas elementares e os algoritmos, a sintaxe e a gramática, a zoologia e a botânica tornaram-se objetos de ensino na escola, locus representativo da institucionalização do conhecimento por excelência. Convertidos em disciplinas

escolares, conjuntos de conceitos, definições, saberes, práticas e técnicas são sistematizados para serem ensinados, abordados didaticamente por um profissional específico num tempo e num espaço próprio para tanto, configurando um tipo particular de conhecimento: o conhecimento escolar. Trata-se de uma modalidade de conhecimento cuja importância requer e justifica sua condição de objeto de políticas públicas.

Os objetos de ensino institucionalizados compõem o currículo escolar, expressão da aplicação de critérios de uma seleção que por definição implica concomitantemente a inclusão e a exclusão de conhecimentos. Trata-se de uma exclusão necessária diante do limite de tempo e espaço característico da instituição escolar. Sob tal restrição, a construção do currículo escolar pressupõe o exercício do confronto de relevância, pertinência, utilidade ou validade dos mais variados saberes: sejam de natureza cultural, social, científica, histórica, religiosa, filosófica... Tal confronto, acentuado na formulação de políticas educacionais, deve ser realizado periodicamente e deve se fazer acompanhar da avaliação do contexto e do momento histórico em que os saberes estão convertidos em conhecimento escolar, sob o risco de se incorrer em falácias como a negligência de conhecimentos relevantes e a manutenção de conhecimentos não mais pertinentes. As mudanças culturais e ambientais, bem como o progresso científico e tecnológico têm impactos sociais que não podem ser desconsiderados para efeito de construção e atualização curricular, quaisquer que sejam os critérios adotados no processo de formulação de políticas educacionais.

É tendo reconhecido significativas transformações econômicas, sociais e demográficas que muitos países passaram a incorporar no currículo escolar objetos de ensino que até então lhe eram periféricos, externos ou ausentes. As recentes crises financeiras internacionais, com suas inexoráveis consequências sociais, vêm potencializando a consolidação dos mais variados tipos de estratégias políticas de reconfiguração e aperfeiçoamento – senão reforma – dos sistemas financeiros nacionais de países de todo o mundo, estratégias pautadas, inclusive, pela inserção de conteúdos de finanças no currículo escolar. Nesse sentido, organismos internacionais têm ressaltado a importância da educação financeira como estratégia de fortalecimento do sistema financeiro internacional, em parte com vistas a proteger consumidores, investidores e aposentados. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial são duas das organizações

internacionais que vêm consolidando programas de incentivo à disseminação da educação financeira em todo o mundo. A OCDE se destaca pelo conjunto de medidas adotadas na promoção da educação financeira, que vão desde a construção de definições basilares para a implementação de políticas até a elaboração de manuais de boas práticas de programas governamentais, passando pela recente inclusão, na avaliação do PISA, do chamado “letramento financeiro”, sendo este:

...knowledge and understanding of financial concepts, and the skills, motivation and confidence to apply such knowledge and understanding in order to make effective decisions across a range of financial contexts, to improve the financial well-being of individuals and society, and to enable participation in economic life (OECD, 2012)

O Banco Mundial, por sua vez, tem concedido apoio financeiro para avaliação de impacto de programas de educação financeira em diferentes países.

Nessa perspectiva, as instituições de ensino passam a ser apreendidas como meio de difusão de conhecimentos e competências capazes de promover, por um lado, a cidadania e a inclusão social, e, por outro, a estabilidade dos sistemas financeiros. Pressupõe-se que uma população financeiramente educada tende a ser bem informada e ciente do funcionamento dos mecanismos econômicos e, conseqüentemente, tende a tomar decisões financeiras planejadas, tende a estar menos exposta a riscos financeiros, tende a reduzir a vulnerabilidade do sistema previdenciário e, principalmente, do sistema financeiro. Assim, políticas educativas tornam-se complementares a medidas de regulação financeira na promoção da estabilidade financeira internacional, mobilizando, no âmbito dos governos federais, instituições financeiras e educacionais, às quais, em conjunto, cabe promover a educação financeira da população. É nesse contexto que a consolidação da educação financeira como estratégia nacional de caráter educacional tende a se refletir na redefinição dos espaços atualmente ocupados pelos conteúdos já consolidados no currículo escolar dos países que passaram a considerá-la nacionalmente necessária. Para que a educação financeira seja introduzida na rotina escolar como disciplina autônoma, seja para minimizar riscos previdenciários, seja para fortalecer o sistema financeiro, por exemplo, temas como consumo, poupança, investimento e previdência têm de disputar a atenção do já delimitado tempo de ensino com tantos outros conteúdos que almejam o status de disciplina escolar, sem que o sucesso de inserção seja previamente garantido. Inserida transversalmente, a

educação financeira passaria a disputar o espaço didático escolar com os conteúdos de disciplinas como História, Português, Geografia e Matemática. Em termos operacionais, portanto, a implementação da educação financeira como medida educativa complementar às políticas econômicas e financeiras tende a alterar – em maior ou menor grau – a dinâmica escolar, promovendo a redefinição de tempos e espaços previamente reservados para os conteúdos considerados prioritários para cada um dos países.

A inserção da educação financeira na escola é uma prática relativamente recente de um conjunto de países que a têm considerado como importante estratégia de proteção de consumidores, investidores, pensionistas e aposentados. Os esforços de implementação de programas de educação financeira vigentes principalmente a partir do ano de 2000 passam pela identificação da escola como espaço de disseminação de conceitos, métodos e ferramentas de controle financeiro pessoal. Nesse sentido, a implementação da educação financeira como estratégia nacional, com seus impactos – diretos ou indiretos – na dinâmica escolar remete à reflexão acerca da natureza da inserção de novos conteúdos no currículo escolar, processo que pode apresentar características específicas dependendo da nação que a implementa. A título de exemplo podem-se mencionar estratégias nacionais de educação financeira calcadas no esforço de inserção de elementos de finanças pessoais no currículo escolar em países como França, Inglaterra, Austrália, Uruguai, Paraguai, Colômbia e Brasil.

As configurações que as estratégias nacionais de educação financeira assumem em cada país podem guardar semelhanças ou diferenças em comparações internacionais. Diferentes estruturas econômicas, valores éticos e morais, ambientes culturais e determinantes históricos podem interferir em cada configuração, o que as torna objeto passível de análise no âmbito da educação comparada. Enquanto área de investigação, a educação comparada proporciona bases conceituais e metodológicas para que tais semelhanças e diferenças sejam apreendidas em sua essência. Numa perspectiva estruturalista que supõe a relação entre elementos funcionalmente interconectados, pode-se proceder à definição de categorias de análise que tornem possível uma análise comparativa entre estratégias nacionais de educação financeira. A implementação dessa modalidade de política pode ser analisada estruturalmente a partir de um conjunto de elementos passíveis de comparações internacionais. Em termos gerais, inserir educação

financeira na sala de aula requer que um grupo de instituições seja mobilizado, tenha seus papéis definidos, suas atribuições e atividades estabelecidas. Nesse arranjo institucional podem prevalecer instituições de natureza educacional (a exemplo do Ministério da Educação) ou econômica (a exemplo do Banco Central). Presume-se que seja no âmbito desse arranjo institucional que se definam as ênfases temáticas da educação financeira, que pode ou não privilegiar temas como a previdência, o consumo, a poupança ou o investimento, por exemplo. Esses temas serão definidos tendo em mente o público alvo da estratégia que, na escola, pode privilegiar conteúdos para crianças ou adolescentes. Além disso, a estratégia de difusão da educação financeira pode variar, de país para país, em termos da obrigatoriedade de se lecionar conteúdos financeiros, havendo ou não respaldo legislativo para a inserção de novos objetos de ensino na sala de aula. Tais objetos de ensino, por sua vez, decorrem de processos de seleção que podem dar primazia a saberes cotidianos ou científicos, levando para sala de aula recomendações morais abundantes no senso comum, ou técnicas amplamente defendidas no meio acadêmico. A seleção do conteúdo dessa modalidade de política, assim, parte de uma concepção filosófica do que vem a ser finanças, economia e educação financeira. Consequentemente, seus objetos de ensino podem ser pragmáticos ou epistemológicos, calcados nas necessidades imediatas do cotidiano econômico – a exemplo dos procedimentos necessários para se preencher um cheque – ou nos consensos e dissensos das ciências econômicas – a exemplo da noção de valor econômico. À luz de dada concepção filosófica, os objetos de ensino selecionados estarão sujeitos a diferentes abordagens na escola: podem ser incluídos em palestras ou eventos esporádicos, podem compor uma disciplina específica, podem ser apresentados em diferentes disciplinas etc. Cada uma das estratégias de abordagem se faz acompanhar de um perfil de professor, ou mais precisamente, de uma formação, que pode ser especializada ou não. Espera-se que o professor faça uso de material didático, acessível ao aluno. O material didático de educação financeira, veículo dos objetos de ensino selecionados, pode ser específico ou pode partilhar do espaço de materiais de disciplinas específicas, a depender da estratégia de abordagem adotada. Além disso, o material didático pode refletir o potencial de aprofundamento da temática na política de educação financeira na medida em que o tratamento desse conteúdo seja apenas informativo ou que seja capaz de incitar

discussões e reflexões passíveis de se reverterem em mudanças de comportamento.

É nesse contexto que o presente trabalho tem por objetivo analisar as experiências de promoção de educação financeira na escola em diferentes países a partir de um conjunto de dez elementos aqui considerados estruturantes para a construção dessa modalidade específica de política pública, a saber: o arranjo institucional; a ênfase temática; o público alvo; a obrigatoriedade ou não da adesão dos estabelecimentos escolares; a concepção filosófica subjacente à estratégia; a natureza ontológica dos objetos de ensino; a abordagem do conteúdo; a formação do professor; os recursos didáticos; e o aprofundamento temático na política em termos da promoção de mudanças comportamentais. Em sendo uma proposta de análise comparativa, a pergunta de partida pode ser sintetizada nos seguintes termos: quais semelhanças e diferenças podem ser identificadas a partir da comparação entre a estratégia nacional de educação financeira da Inglaterra e da França? Tendo em vista a necessidade de critérios de análise específicos para a comparação, a estrutura do trabalho pauta-se pelas seguintes questões: o que se ensina com a estratégia nacional de educação financeira? Quem é responsável pela inserção da temática financeira na escola? Para quem se ensinam os conteúdos de educação financeira na escola? Por que lecionar elementos de educação financeira na escola? Como os conteúdos de educação financeira passaram a ser inseridos no currículo escolar?

A intenção original era realizar tal análise tomando-se como objeto a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) instituída no Brasil por meio do Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Contudo, a dificuldade de acesso ao material didático elaborado pela estratégia brasileira acabou por inviabilizar as análises, uma vez que não se poderia, sem os recursos didáticos, avaliar elementos considerados aqui estruturantes para a política, a exemplo da ênfase temática, dos objetos de ensino e da concepção filosófica subjacente. O insucesso de reiteradas tentativas de obtenção de exemplares do material didático brasileiro que, ao contrário de outros países, não está disponível para acesso do público em geral na Internet, impediu que se pudesse abordar analiticamente a ENEF, fato que motivou a seleção de iniciativas de educação financeira que proporcionassem acesso às informações e materiais voltados à inclusão da temática financeira no currículo escolar. Comparam-se aqui as estratégias de educação financeira de dois países-

membro da OCDE: a França, que a integra de forma direta, e a Inglaterra, de forma indireta, por fazer parte do Reino Unido, estando este a figurar como membro da organização internacional. Parte-se de hipótese de que ambos a educação financeira em ambos os países apresenta convergência com as recomendações da OCDE, prevalecendo semelhanças em detrimento de diferenças, sobretudo pelo fato de elementos de educação financeira passarem a figurar na avaliação do PISA. As informações consideradas imprescindíveis à comparação incluem essencialmente o material didático elaborado para educação financeira e os documentos institucionais e oficiais com diretrizes e recomendações para inserção de novos conteúdos no currículo escolar. Trata-se, portanto, de um trabalho alicerçado sobre análise documental e calcado no contexto da educação comparada como campo de investigação.

O trabalho está estruturado em sete capítulos. No capítulo 1 o papel da escola enquanto instituição é discutido em dois eixos: o do conteúdo a ser lecionado na escola e o das formas de abordagem do mesmo (disciplinaridade, inter, trans e multidisciplinaridade). No capítulo 2 apresentam-se elementos relacionados à importância do conhecimento económico, particularmente algumas concepções de economia debatidas nas ciências económicas e as características da economia como objeto de ensino. No capítulo 3 a importância da educação financeira como política pública é exposta a partir da perspectiva de três organismos internacionais que a têm ressaltado como estratégia fundamental para o progresso nacional: a OCDE, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). No capítulo 4 faz-se uma revisão da literatura na área de educação comparada, destacando-se sua delimitação teórica e conceitual, bem como os métodos por ela tradicionalmente empregados. No capítulo 5 são descritos os procedimentos metodológicos do trabalho, o que inclui as categorias de análise, o material analisado e os critérios de seleção das políticas analisadas. No capítulo 6 apresentam-se os resultados da análise de cada uma das políticas abordadas, a partir das dez categorias de análise definidas, considerando-se características socioeconómicas e especificidades da estrutura curricular de cada país. No capítulo 7 os resultados são discutidos em termos das principais semelhanças e diferenças identificadas a partir da comparação, e, por fim, tecem-se as considerações finais.

1. O PAPEL DA ESCOLA E OS OBJETOS DE ENSINO

Duas questões iniciais decorrem da discussão ontológica acerca dos papéis da escola como instituição de ensino. A primeira – o que ensinar na escola? – refere-se aos objetos e a segunda – como ensinar na escola? – faz alusão aos métodos de ensino. Trata-se de uma discussão sobre o conteúdo que deve tomar parte no currículo e sobre as formas de incorporá-lo à dinâmica escolar. No que tange ao conteúdo, o debate se dá nos termos da relevância atribuída aos saberes e competências associados ao objeto de ensino, sobretudo no contexto da dicotomia entre os saberes do cotidiano e o conhecimento científico. No que tange à forma, o termo “métodos” não se refere aqui à noção de conjunto de técnicas pedagógicas empregadas no ensino de uma ou outra disciplina, mas à natureza estrutural assumida pela forma de introdução do conteúdo na sala de aula. Essa discussão se dá em torno das noções de inter, trans e multidisciplinaridade. Longe de identificar a melhor forma de inserção de objetos de ensino na escola – tarefa hercúlea e metodologicamente complexa, diante da carência de base empírica –, o levantamento tem por objetivo identificar a partir de qual concepção de abordagem do currículo a educação financeira é inserida no currículo das escolas públicas inglesas e francesas.

1.1. O QUE ENSINAR NA ESCOLA: CIÊNCIA E COTIDIANO NO CURRÍCULO ESCOLAR

Na condição de protagonista dos debates acadêmicos em educação, a escola tem sido profundamente questionada no que se refere ao seu papel social de promoção do conhecimento. Em países como o Brasil, seu insucesso vem sendo analisado no contexto da chamada “crise da escola”¹. Sua aparente incapacidade de garantir uma educação de qualidade – nas mais variadas definições que o termo possa assumir – tem sido associada aos objetos de ensino selecionados para a educação da população. O descolamento entre as necessidades com as quais os sujeitos se defrontam em seu cotidiano e o conteúdo escolar lecionado tem dado

¹ Alves e Garcia (2008, p. 13), por exemplo, contextualizam a crise da escola: “...na perspectiva de uma crise global ética, cultural, social, institucional, econômica e de paradigmas que não dão conta da complexidade do mundo contemporâneo...”

margem à construção de inúmeras tentativas de se minimizar o hiato funcional entre a realidade escolar e a extraescolar. Trata-se de um desafio que passa pelo esforço de contextualização do conhecimento, condição para a identificação de sua utilidade.

É essa a perspectiva de diversos autores. O breve levantamento apresentado a seguir tem o propósito de resgatar o debate sobre os objetos de ensino eleitos como úteis para constarem no currículo escolar, contrapondo a relevância atribuída aos saberes do cotidiano e os saberes científicos. Trata-se de uma discussão que inspira a construção das categorias de análise empregadas na comparação das políticas francesa e inglesa de educação financeira. É a partir dessa revisão que se caracteriza a categoria “objetos de ensino” como refletindo concepções mais pragmáticas ou epistemológicas, conforme detalhamento posterior (vide metodologia, QUADRO 2 – DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE E CRITÉRIOS DE COMPARAÇÃO ENTRE AS ESTRATÉGIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA SELECIONADAS). O debate concernente à seleção de objetos de ensino soa bastante profícuo para tanto. Moreno (1999, p. 49), por exemplo, ressalta a importância da contextualização do conteúdo para atribuição de sentido e destaca o mérito da aprendizagem construtivista na promoção do conhecimento utilizável, argumentando que:

...para que um conhecimento seja utilizável, a pessoa que o aprende deve conhecer sua utilidade e ser capaz de reconstruí-lo em seu pensamento no momento em que necessitar dele. Mas é impossível reconstruir aquilo que previamente não se construiu, apenas foi confinando à memória, que, como todos sabem por experiência própria, nos trai muito frequentemente.

Uma aprendizagem construtivista caracteriza-se por desencadear processos mentais que ampliam a capacidade intelectual e de compreensão do indivíduo; assim, quando o dado é esquecido, a função adquirida permanece, e, com ela, a possibilidade de readquiri-lo facilmente. Isto não significa, de modo algum, que rejeitemos a memorização de certos dados necessários, pois também é importante exercitar esta função, mas que devemos fazê-lo dentro de um contexto, porque os dados descontextualizados carecem de sentido e são esquecidos muito mais rapidamente do que no caso de fazerem parte de um conjunto organizado de pensamento, sendo muitos deles inferíveis a partir do conjunto que lhes outorga significado. (MORENO, 1999, p. 49)

A preponderância da temática científica no currículo escolar, em detrimento dos problemas característicos do cotidiano, é considerado pela autora como um dos fatores que comprometem sobremaneira o interesse dos estudantes por negligenciar o fato de que os critérios para definição do sucesso escolar não são os mesmos vigentes no ambiente extraescolar. Esse distanciamento entre as condições de êxito

intelectual em dois ambientes distintos poderia ser reduzido se os temas transversais fossem adequadamente introduzidos na escola, ou seja, se partissem de fenômenos do próprio cotidiano dos alunos:

O êxito escolar nem sempre corresponde ao sucesso intelectual fora da escola. Esta parece preferir o mais difícil em vez do mais fácil – talvez apenas por tradição –, distanciando-se do cotidiano e aproximando-se o mais possível daqueles que originam a ciência, isto é, do que está mais distante das preocupações de todos os dias. Parece preferir o que *deve* interessar a alunos e alunas àquilo que *realmente* lhes interessa, a temática da ciência em vez da temática da aplicação, que leva a resolver problemas próximos ou explorar as preocupações que se refletem nos meios de comunicação e nas conversas das pessoas que nos rodeiam. Os temas transversais introduzem na escola esta problemática mais ligada ao cotidiano. (MORENO, 1999, p. 49)

A pertinência do conteúdo para os estudantes tenderia a ser ressaltada com um conceito de ensino fundamentado nos temas transversais, concepção que requer uma perspectiva diferente da tradicional na medida em que sua ênfase recai sobre problemas sociais, em torno dos quais o currículo deve ser estruturado para garantir que o conhecimento escolar tenha significado e seja de fato funcional:

Se deixarmos de considerar as matérias curriculares como eixos longitudinais em torno dos quais giram as aprendizagens fundamentais, e os temas transversais como um complemento secundário que cruza esporadicamente com eles, se dermos a esta imagem uma virada de noventa graus e se levarmos este novo modelo até suas últimas consequências, deparar-nos-emos com um conceito totalmente diferente de ensino.

Os temas transversais, que constituem o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas. (MORENO, 1999, p. 37)

O processo de descontextualização que caracteriza o modelo tradicional de ensino é considerado por Moreno (1999, p. 38) uma consequência da inversão entre fins e meios na compreensão das funções das matérias curriculares. Quando deixam de ter por premissa a compreensão e o trato da realidade, tornando-se um fim em si mesmas, as matérias curriculares perdem seu contexto e são então incompreensíveis para os estudantes. Quando, ao contrário, o conteúdo se articula em torno de eixos relacionados a problemas cotidianos, tem sua utilidade e seu valor reconhecidos pelos alunos:

...as matérias curriculares são instrumentos através dos quais pretende-se desenvolver a capacidade de pensar e compreender e manejar adequadamente o mundo que nos rodeia. Quando isto é esquecido e elas se convertem em finalidades em si mesmas, descontextualizam-se e distanciam-se do universo real, passando a receber um tratamento semelhante ao que nossos antepassados lhes cediam; para eles – ao contrário do que acontece com nossos alunos e alunas – a elocubração [sic] era uma tarefa livremente

escolhida. Sem um contexto para situá-los, para grande parte dos estudantes os conteúdos curriculares transformam-se em algo absolutamente incompreensível.

Entretanto, se estes conteúdos estruturam-se em torno de eixos que exprimem a problemática cotidiana atual e que inclusive podem constituir finalidades em si mesmos, convertem-se em instrumentos cujo valor e utilidade são evidenciados pelos alunos e alunas. (MORENO, 1999, p. 38)

A ausência do reconhecimento da utilidade do conteúdo das disciplinas escolares por parte dos estudantes é também atribuída por diversos autores à fragmentação do ensino, espelhada na fragmentação do conhecimento científico, de cuja especialização decorre sua compartimentalização. Em se tratando de ciência:

Uma disciplina pode ser definida como uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. Apesar de estar englobada num conjunto científico mais vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias, como atestam os exemplos da biologia molecular, da ciência econômica ou da astrofísica. (MORIN, 2007b, p. 39)

Essa taxonomia dos saberes científicos, resultado de processos históricos de construção de fronteiras entre campos de conhecimento, acabaria por ser transposta à escola como ponto de partida para o ensino, comprometendo-se novamente a compreensão da relação entre fins e meios na sala de aula. A própria compreensão da realidade é dificultada pela concepção fragmentada inerente ao ensino formal orientado pelas disciplinas especializadas:

A fragmentação do ensino em matérias não passa do reflexo do parcelamento sofrido pelas ciências, inevitável à medida que sua complexidade aumenta e a especialização surge como uma necessidade; no ensino obrigatório, porém, não faz nenhum sentido partir dessa fragmentação, pois ela dificulta a compreensão da realidade, que não está parcelada na compartimentalização delimitada pelas diferentes disciplinas científicas. Mais do que um ponto de partida, a classificação dos conhecimentos adquiridos em matérias é o ponto de chegada, o final de um trajeto no qual a tomada de consciência pelos estudantes das aprendizagens realizadas e do trajeto percorrido para chegar a elas lhes permita abstrair o que as diversas aquisições realizadas têm em comum e aquilo que as diferencia. (MORENO, 1999, p. 58)

Essa segmentação do saber científico especializado, transposta ao ambiente escolar, não necessariamente garantiria que a aprendizagem no ambiente formal da instituição escolar tornasse os estudantes aptos ao trato com atividades cotidianas, tampouco asseguraria o desenvolvimento de competências sociais, como o exercício da cidadania. Objetos de conhecimento científicos, transpostos à sala de aula do modelo tradicional de ensino, essencialmente disciplinar, soariam como curiosidades aos estudantes, posto que nessa abordagem o significado do conhecimento não

lhes estaria ao alcance. O parcelamento do conhecimento estaria na contramão da própria origem da temática científica, dos motivos que desencadearam os interesses científicos iniciais e que foram responsáveis por seu progresso ao longo da história. Nesse sentido, não surpreenderia que, por operarem como conteúdos estanques, as disciplinas restringiriam ao aluno a possibilidade de estabelecer relações entre os saberes. Além disso, as disciplinas científicas atuais, convertidas em matérias escolares, seriam insuficientes para abranger os campos de conhecimento necessários à realidade atual, motivo pelo qual os temas transversais poderiam ser uma alternativa para propostas de formação integral:

...existem outras [razões] de grande importância que justificam que o ensino obrigatório não se mantenha totalmente parcelado em compartimentalizações estanques. Se lembrarmos a origem da temática científica, os interesses iniciais que a motivaram e a evolução sofrida desde então pelas necessidades sociais, compreenderemos facilmente que esta divisão carece de funcionalidade para a cidadã e o cidadão da sociedade atual, para quem as aquisições escolares não devem ser um conjunto de curiosidades – e é nisto que os conhecimentos se transformam quando se ignora seu verdadeiro significado –, mas instrumentos intelectuais que lhes permitam viver e desenvolver-se dignamente em uma sociedade desenvolvida. O parcelamento dos conhecimentos dificulta o estabelecimento de ligações entre eles, que é que faz nascerem novas ideias. Dado que as matérias tradicionais, que correspondem a algumas disciplinas científicas atuais, não cobrem todos os campos de conhecimento atualmente necessários para qualquer pessoa – nem sequer os mais importantes –, torna-se imprescindível aglutiná-las em torno de temas fundamentais que correspondam aos interesses e necessidades dos dias de hoje. Esta é a função dos temas transversais, base para a conquista da formação integral de nossas alunas e alunos, cuja vida transcorrerá no século XXI. (MORENO, 1999, p. 58-59)

A dicotomia entre ciência e senso comum que acaba por repercutir na seleção dos objetos de ensino da escola é interpretada por Alves e Garcia (2008, p. 12) a partir de concepções modernas de ciência e da criação de novos campos científicos:

Pela versão moderna de ciência que, para se “construir” precisou superá-los, realizando a *ruptura epistemológica*, como indicado por Bachelard, os conhecimentos da prática eram entendidos como *senso comum* e, por isso mesmo, pouco importava incorporar o modo como cotidianamente os homens e mulheres o criavam e com ele viviam, conviviam e sobreviviam. No mundo contemporâneo foram sedo criados *novos* campos científicos, como a ecologia, a informática, a telemática, a bioengenharia, entre tantos outros espaços/tempos de criação de conhecimentos, como as novas formas de organização do trabalho, os novos movimentos sociais. O que se pode observar é que tanto uns como outros vêm sendo criados e se desenvolvem a partir do rompimento das fronteiras disciplinares e da criação de redes de relações, de comunicação, de conhecimentos e de significações.

A relação entre o saber escolar e o saber científico é analisada por Saviani (1998) a partir da análise do papel da educação escolar na construção dos saberes. Para a autora, trata-se de uma questão que admite, implícita ou explicitamente, a peculiaridade do saber produzido, construído ou descoberto e veiculado na escola. Nesse sentido, as discussões sobre a relação entre o saber em geral e o saber

científico como forma particular de saber pressuporiam a existência do saber escolar, sendo este o resultado da conversão de saberes, ou, mais especificamente, da conversão do saber (científico) em saber escolar:

A preocupação voltada para precisar o papel da educação escolar no que se refere ao problema do saber em geral e do saber científico em particular, traz, implícita ou explicitamente, a admissão da peculiaridade do saber que se produz, que se constrói, que se descobre, que se distribui (que se transmite, que se recebe) enfim, que se veicula na escola. Em outras palavras, a essa preocupação subjaz a admissão da existência de um *saber escolar*, ou de saberes escolares.

Isto, no fundo, corresponde a admitir a existência da conversão do saber em saber escolar, seja no sentido de constatá-la – aceitando-a ou criticando-a – seja no sentido de pregar sua necessidade – incluindo-se ou não no levantamento de princípios, critérios, parâmetros para sua viabilização. (SAVIANI, 1998, p. 116)

A delimitação do saber escolar em relação a outros saberes pressuporia assim uma contraposição entre duas formas básicas de saber. A primeira seria constituída pelos saberes que seriam os objetos da conversão, os quais recebem diferentes definições com a mesma acepção, seja “saber sistematizado”, “elaborado” ou “não espontâneo”. Essa categoria incluiria os saberes que integram o acervo cultural organizado e descreveria o saber científico, filosófico, teórico, metodológico, rigoroso, crítico, reflexivo, erudito ou “saber sábio”. A segunda forma de saber seria composta pelos saberes a serem superados ou reforçados. Essa categoria define-se pelos saberes que integram o senso comum, o que inclui o saber espontâneo, habitual, ordinário, do cotidiano, ingênuo, contemplativo e pré-científico. (SAVIANI, 1998, p. 116-117)

Deve-se considerar que a diferença básica entre as disciplinas científicas e as disciplinas escolares reside essencialmente no propósito das disciplinas escolares, posto consistirem estas na organização de conhecimentos para o ensino. A correspondência entre ambas é marcante, mas relativa. A distinção pode ser expressa em cinco aspectos apontados pela autora. A primeira característica distintiva seria o fato de que a disciplina escolar não é uma cópia da ciência de referência. A ciência e a disciplina escolar nela inspirada têm lógicas próprias, do que decorre a segunda característica: as disciplinas escolares não necessariamente têm o mesmo conteúdo essencial e os mesmos fundamentos que a disciplina científica. A terceira característica distintiva seriam os hábitos, habilidades e práticas técnico-didáticas necessárias às disciplinas escolares mas ausentes do conteúdo das disciplinas científicas. O quarto fator a ser ponderado consistiria na diferença de

prioridades de seus respectivos conteúdos, uma vez que os detalhes imprescindíveis às disciplinas científicas podem ser suprimidos da disciplina escolar correspondente. A quinta característica apontada pela autora seria a semelhança, e não identidade, entre os processos de aquisição de conhecimentos, às regras de ascensão do simples ao complexo e às atividades mentais subjacentes à aquisição e produção dos conhecimentos nas disciplinas científicas e escolares: cada qual com peculiaridades que não podem ser negligenciadas para efeito de análise (SAVIANI, 1998, p. 127-128).

As contingências às quais estão sujeitas as disciplinas escolares podem interferir na história do currículo, dado que afetam sua elaboração e seus implementos. Nesse sentido, o estudo das disciplinas escolares poderia se beneficiar das construções analíticas elaboradas para a interpretação da construção e atualização curricular. As disciplinas poderiam ser abordadas a partir do exame detalhado da ideia de organização, de sequenciação e de dosagem dos conteúdos de acordo com as prioridades estabelecidas e respeitando as exigências de controle do processo educacional, bem como do fato de que a presença de uma disciplina com programa próprio no currículo pressupõe uma seleção realizada a partir de um contexto cultural, o que faz dela uma “reinvenção cultural”. Também não se devem negligenciar os conflitos e as soluções negociadas que resultam na constituição, consolidação e alteração da disciplina e do próprio currículo. Deve-se igualmente avaliar o valor relativo da disciplina no currículo, observando-se em que medida ela obedece a determinados padrões, eventualmente definidos em instâncias supranacionais. Convém ainda reconhecer que cada disciplina conta com uma trajetória própria, razão pela qual as disciplinas escolares devem ser estudadas em suas especificidades. (SAVIANI, 1998, p. 29-30). Trata-se de uma tarefa particularmente importante se considera-se que:

Os conhecimentos que pelo currículo são selecionados, sistematizados, distribuídos e avaliados derivam de uma cultura concreta e ultrapassam os denominados “conhecimentos científicos” que, por definição, encontram-se expressos nos conteúdos das próprias disciplinas. Trazem, por isso – por serem culturais –, representações do que pode ser considerado conhecimento válido e não-conhecimento transmitem, assim, para além do “conhecimento científico”, um modo de ver e classificar o mundo. (PEDRA, 1999, p. 58)

Nesse sentido, as discussões acerca da seleção de conteúdo, de sua relação com o fracasso da escola e da importância do contexto para a aprendizagem perpassam discussões construídas no âmbito de disciplinas específicas. Os desafios

do ensino e da aprendizagem de Matemática encontram respaldo em vasta literatura, parte da qual contempla a dicotomia entre escola e cotidiano. Carraher *et al.* (1995, p. 20), por exemplo, tecem questões desconcertantes acerca do papel da escola, diante da constatação de que as crianças apresentam excelente desempenho matemático nas atividades econômicas das quais tomam parte em atividades cotidianas, enquanto se mostram incapazes de compreender os tradicionais algoritmos recorrentes nas aulas de matemática da escola:

O que fazer na escola se constatamos que as crianças sabem mais matemática fora da sala de aula? O que ensinar na escola se as crianças já aprendem muito fora da sala de aula? Que explicações teríamos para o fracasso da criança em sala de aula se ela for bem sucedida nas tarefas cotidianas que envolvem estruturas lógico-matemáticas?

Questionamentos e análises similares são realizadas por Ferreiro e Ure (1986), por Acioly-Régner (2006) e por Delval (2001) que, expondo a fragilidade do sistema escolar, reconhece, tal como Carraher *et al.* (1995), o desafio do sistema educacional de conceder à aprendizagem escolar tanto significado quanto a aprendizagem decorrente das práticas do cotidiano infantil. Isso requereria, dentre outras iniciativas, que se recorresse, em sala de aula, a situações da vida prática dos estudantes, o que implica no aproveitamento didático do conhecimento prévio dos alunos. Nessa perspectiva, caberia à escola o papel de auxiliá-los na construção e na apropriação do conhecimento científico produzido pela humanidade.

Certamente a relação entre o papel da escola e os conteúdos por ela lecionados não é consensual na literatura educacional:

A discussão a respeito dos temas transversais na Educação surge de questionamentos realizados por alguns grupos politicamente organizados em vários países sobre qual deve ser o papel da escola dentro de uma sociedade plural e globalizada e sobre quais devem ser os conteúdos abordados nessa escola. Algumas perguntas decorrentes desses questionamentos são qual a origem e o porquê dessa estrutura curricular vigente nas escolas ocidentais, que privilegia a Biologia, a Física, a História, a Matemática, a Linguagem, as Artes, etc.? Por que devem ser esses, e não outros, os conteúdos a serem trabalhados nas escolas? (ARAÚJO, 1999, p. 11)

Considerando que os conteúdos que tradicionalmente são objeto de ensino na escola são insuficientes para habilitar os alunos ao exercício de atividades essenciais para o convívio social, o autor argumenta que os temas transversais são uma estratégia profícua para o fortalecimento do papel social da instituição escolar. Tratar-se-ia de uma estratégia pautada pela inclusão de temas específicos na sala

de aula, a exemplo de questões concernentes à saúde, à ética, ao meio ambiente, à diversidade e aos direitos do consumidor² (ARAÚJO, 1999, p. 12)

Dentre as fragilidades do currículo escolar que mantêm estreita relação com a crise da escola, Perrenoud (2005) aponta o que considera ser uma ausência de saberes provenientes das ciências sociais, econômicas e humanas. Não obstante sejam, de alguma forma, assuntos perpassados didaticamente em disciplinas como História e Geografia, o autor afirma que a ausência de conteúdos mais diretamente ligados ao conhecimento da sociedade tende a perpetuar o insucesso da escola como instituição de ensino por não preparar os estudantes para identificarem e compreenderem fenômenos e relações sociais que os afetam incisivamente ao longo de toda a vida. A compreensão de mecanismos subjacentes à lógica socioeconômica poderia ser promovida na escola se temas como direito e economia conquistassem mais espaço no currículo, deixando de ser omitidos ou relegados a posições marginais em disciplinas tradicionais:

...existe nos programas escolares um buraco negro: o conhecimento da sociedade. Este continua sendo o primo pobre, já que a educação cívica geralmente se limita às instituições e aos direitos da pessoa. Ora, nossa vida é regida por leis, convenções, políticas industriais e financeiras dos Estados e das multinacionais, um sistema bancário, seguros, enormes burocracias administrativas, hospitalares, científicas, escolares, mecanismos de negociação entre parceiros sociais e sindicais, máquinas políticas das quais as eleições e as instituições são apenas a parte mais visível. Onde se aprende a compreender esses mecanismos, ou simplesmente a descobrir sua existência? Para que a escola tenha um papel mais relevante nesse sentido, seria preciso transpor pelo menos dois obstáculos importantes: as disciplinas dividem a grade horária como se estivessem em uma briga de faca; exceto a informática. A economia e o direito conseguiram fazer uma tímida entrada no círculo fechado das disciplinas escolares tradicionais, sobretudo no nível do ensino médio geral ou profissionalizante. As ciências sociais e humanas não estão totalmente ausentes e são cada vez mais mobilizadas em história, em geografia, em educação cívica, em filosofia e, às vezes, em literatura, mas sempre como figurantes, como esclarecimentos marginais, não como disciplinas autônomas. (PERRENOUD, 2005, p. 32)

Preparar os estudantes para a realidade social cotidiana da qual tomam parte é uma das preocupações que levam Cainzos (1999) a recomendar que a educação do consumidor passe a ser um dos compromissos da escola. O autor apresenta as características e problemas inerentes à sociedade do consumo que justificariam sua relevância para conquistar espaço no currículo como tema transversal, devendo-se para tanto partir da própria realidade dos alunos. A educação para o consumo deveria pautar-se pelos conhecimentos que os estudantes já detêm e criar espaços

² De acordo com o autor, a reforma educacional na Espanha incorporou ao currículo, como temas transversais: educação Ambiental, Educação para a Saúde e Sexual, Educação para o Trânsito, Educação para a Paz, Educação para Igualdade de Oportunidades, Educação do consumidor, Educação Multicultural e Educação Moral e Cívica.

de interação na própria sala de aula que servissem para o desenvolvimento da temática em questão. A inclusão da educação do consumidor no currículo deveria partir de uma análise crítica das próprias concepções teóricas de educação do consumidor que podem direcionar sua abordagem em sala de aula:

Uma concepção, que denominaremos *liberal-conservadora*, não questiona a racionalidade da atual economia de mercado, buscando simplesmente o funcionamento correto dos mecanismos que regem esse mercado, por meio da educação. Em última instância, trata-se de aprender a adaptar-se racionalmente à oferta de bens e serviços existentes.

Outra concepção, que denominaremos *reformista-responsável*, é mais ampla e está orientada para uma ação responsável e crítica do sujeito como consumidor. Nesta visão não se levam em conta apenas os interesses individuais, mas também os coletivos, bem como as consequências ecológicas e sociais das atuações pessoais. (CAINZOS, 1999, p. 114-115)

Para o autor, a segunda concepção seria a mais prolífica para a educação dos consumidores, em particular por ser a detentora da capacidade de promover uma aprendizagem relevante diante do consumismo prevalecente nas sociedades contemporâneas. Além disso, para garantir a relevância desse tema na escola, seria necessário que se conhecessem as concepções infantis sobre o consumo, categoria que abrange, na opinião de Cainzos (1999), temas variados, mas relacionados, como a função dos alimentos e da publicidade, a representação da moradia, o tratamento de resíduos, os mecanismos da imprensa e os serviços de saneamento. Respeitando a complexidade do processo de tais noções por parte das crianças, o autor indica os elementos curriculares na educação do consumidor, partindo da descrição dos objetivos de tal tema transversal, a saber:

- Descobrir a sociedade de consumo. O aluno deverá observar e explorar a realidade do consumo através da busca e da curiosidade.
- Conhecer a sociedade de consumo. O aluno obterá e selecionará informação relevante, utilizando as fontes habituais disponíveis para aprofundar e analisar os aspectos básicos (estruturas, linguagens, condutas, consequências...) da sociedade de consumo.
- Expressar a sociedade de consumo. Meninas e meninos comunicarão através de suas possibilidades de expressão (verbais e não verbais) a informação obtida para desenvolver sua capacidade expressiva e criativa.
- Criticar a sociedade de consumo. Após a análise dos mecanismos e dos valores que regem a sociedade de consumo, especialmente daqueles referentes a direitos e deveres do consumidor, o aluno adotará juízos e atitudes pessoais com relação a eles. Isto exigirá a tomada de consciência de que vive em uma sociedade de consumo que lhe cria uma série de situações problemáticas, às quais tem de responder individual e coletivamente.

- Transformar a sociedade de consumo. Se o menino ou menina descobriu, conheceu, expressou e criticou a sociedade de consumo, terá possibilidades de propor alternativas à sua própria e problemática realidade consumista. Estas alternativas passam pelo desenvolvimento do sentido associativo na defesa dos interesses dos consumidores, partindo de respostas coletivas a estas situações problemáticas. (CAINZOS, 1999, p. 125)

Cainzos (1999, p. 126) propõe quatro blocos de conteúdo para educação do consumidor na escola. O primeiro seria composto pela estrutura e funcionamento das sociedades de consumo, o que incluiria, por exemplo, o sistema de produção voltado ao consumo, os mecanismos de propaganda (marketing e publicidade) e a lógica dos serviços públicos. O segundo bloco seria estruturado em torno da conduta do consumidor e usuário, fazendo-se necessário analisar, dentre outros, os hábitos consumistas e a tomada de decisão de compra. O terceiro bloco seria integrado pelo comportamento do consumidor, o que contemplaria desde a busca, análise e interpretação de informações até seus hábitos alimentares. O último bloco da proposta consistiria nas consequências do consumo no meio ambiente e na qualidade de vida da população. Em conjunto, tais blocos favoreceriam o desenvolvimento de competências consideradas imprescindíveis para a relação dos estudantes com a realidade.

Essa perspectiva de mobilização de conhecimentos distintos em prol da educação para o consumo é uma das premissas da relevância da educação escolar e tem sido considerada, por alguns autores, condição para a reversão da crise da escola. O esforço de convergência entre saberes do cotidiano, saber científico e saber escolar se faz acompanhar do desafio metodológico de introdução de novos objetos de ensino, de forma articulada, na sala de aula. Essa é uma das propostas que se pretendem viabilizar com a implementação do ensino inter, trans e multidisciplinar na escola.

1.2. COMO ENSINAR NA ESCOLA: INTER, TRANS E MULTIDISCIPLINARIDADE

O insucesso da escola como instituição educadora tem sido atribuído não apenas aos objetos de ensino selecionados para comporem o currículo, mas também à forma como são abordados didaticamente na sala de aula. A indissociabilidade entre a forma e o conteúdo da educação escolar vem sendo tomada à luz das transformações no ambiente social, tecnológico e econômico que têm ressaltado a importância de reflexões acerca de mudanças curriculares. A

complexidade do real, nesse contexto, requer transformações na forma de se conceber o ensino na escola. Para um conjunto de autores, os métodos tradicionais de estruturação do currículo em disciplinas autônomas restringem o desenvolvimento da capacidade cognitiva de se estabelecerem relações entre objetos de conhecimento e de inúmeros fenômenos que permeiam a realidade dos estudantes. O incentivo à fragmentação do raciocínio e a simplificação do complexo é, na perspectiva de Morin (2007b, p. 58), uma tradição que não se ajusta às características antagônicas da realidade:

Uma tradição de pensamento bem enraizada em nossa cultura que molda os espíritos desde a escola elementar e nos ensina a conhecer o mundo por meio de “ideias claras e independentes”. Esta mesma tradição nos estimula a reduzir o complexo ao simples, a separar o que está ligado, a unificar o que é múltiplo, a eliminar tudo o que traga desordens ou contradições para nosso entendimento. O problema crucial de nosso tempo é o da necessidade de um pensamento apto a enfrentar o desafio da complexidade do real, isto é, de perceber as ligações, interações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são, simultaneamente, solidárias e conflituosas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos regulando-os). Pascal já havia formulado o imperativo de pensamento que seria preciso introduzir, atualmente, em todo nosso ensino, a começar pelo maternal.

Deve-se, reconhecer, com o autor, que a segmentação do conhecimento científico em disciplinas desempenhou ao longo da história um imprescindível papel na estruturação dos saberes. A delimitação de objetos de investigação e a construção de fronteiras disciplinares que expressam a especialização das investigações em torno de tais objetos expressaram e ainda expressam as áreas de conhecimento consolidadas:

A fecundidade da disciplinaridade na história da ciência não tem que ser demonstrada: de um lado, a disciplinaridade delimita um domínio de competência sem o qual o conhecimento tornar-se-ia fluido e vago; de outro, ela desvenda, extrai ou constrói um “objeto” digno de interesse para o estudo científico e é, neste sentido, que Marcelin Bertholot afirmava que a química criava seu próprio objeto. (MORIN, 2007b, p. 39)

Nesse sentido, as críticas da estrutura disciplinar do conhecimento recaem sobre sua versão exacerbada, hiperespecializada e hiperdisciplinar, que inviabiliza a apreensão dos fenômenos em sua natureza complexa em detrimento do respeito às fronteiras de cada disciplina. Com isso, negligenciam-se as relações do objeto já delimitado com objetos abordados por outras disciplinas, estabelecendo-se um confinamento intradisciplinar pouco profícuo à análise dos fenômenos complexos que integram a realidade. O objeto destituído de seu universo é então tomado,

parcialmente, à luz de conceitos e de linguagens próprias às disciplinas que o recortam:

Entretanto, a instituição disciplinar acarreta, simultaneamente, um risco de hiperespecialização do investigador e um risco de “coisificação” do objeto estudado, percebido como uma coisa em si, correndo-se o risco de esquecer que o objeto é extraído ou construído. As ligações e solidariedades deste objeto com outros objetos tratados por outras disciplinas passam a ser negligenciadas, assim como as ligações e solidariedades deste objeto com o universo do qual faz parte. A fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isola a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas. Desse modo, o espírito hiperdisciplinar corre o risco de se consolidar, como o espírito de um proprietário que proíbe qualquer circulação estranha na sua parcela de saber. (MORIN, 2007b, p. 39)

O universo no qual o objeto é em boa medida o que lhe confere significado. A importância do contexto para conferir relevância e pertinência ao conhecimento é ressaltada pelo autor em diversos momentos. Morin (2007a, 2007b) utiliza argumentos semióticos e apresenta exemplos do que considera insucessos científicos decorrentes da incapacidade das disciplinas em apreenderem seus objetos de investigação. O autor ressalta a importância de se globalizar o conhecimento, de situá-lo em um conjunto organizado, sem o que potencial preditivo de uma disciplina pode ficar extremamente comprometido:

Um conhecimento só é pertinente na medida em que se situe num contexto. A palavra, polissêmica por natureza, adquire seu sentido uma vez inserida no texto. O texto em si mesmo adquire seu sentido no contexto. Uma informação só tem sentido numa concepção ou numa teoria. Do mesmo modo, um acontecimento só é inteligível se é possível restituí-lo em suas condições históricas, sociológicas ou outras. Pode-se deduzir daí que é primordial aprender a contextualizar e melhor que isso, a globalizar, isto é, a saber situar um conhecimento num conjunto organizado. Esta atitude é muito mais importante que o desenvolvimento extremamente sofisticado que se verifica no domínio matemático ou informático. A única ciência humana e social que recentemente recebeu um prêmio Nobel foi a Economia, ciência altamente formalizada e sofisticada. Como ela está fechada em si mesma, é incapaz de prever a menor crise, o menor *crash* da bolsa (a menos que se suponha que a Bolsa não tem absolutamente nada a ver com a Economia). Esta inaptidão se explica facilmente pelo fato de que a Economia encontra-se submersa nas outras realidades humanas dela dependentes, mas das quais ela depende também. (MORIN, 2007b, p. 58)

Numa concepção estruturalista que prima pelas relações entre parte e todo, Morin (2007a; 2007b) argumenta pela necessidade de que se ensine a pertinência, sendo esta entendida como o conhecimento concomitantemente analítico e sintético. À contextualização caberia a capacidade de conferir pertinência ao conhecimento, posto que o conhecimento pertinente procura situar as informações em um contexto global, histórico e geográfico. Quando o ensino se dá por meio de disciplinas encerradas em si mesmas, acaba por atrofiar o que seria uma atitude natural à aprendizagem que seria situar e contextualizar. A capacidade de situar uma

informação em um contexto maior deveria ser incentivada, e não restringida pela educação formal, fenômeno que se verifica quando prevalece o ensino parcelado. Com isso, promover-se-ia uma postura voltada solução de problemas:

A atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida. O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere. Pode-se dizer ainda que o conhecimento progride, principalmente, não por sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade de conceituar e globalizar. O conhecimento deve mobilizar não apenas uma cultura diversificada, mas também a atitude geral do espírito humano para propor e resolver problemas. Quanto mais potente for essa atitude geral, maior será sua aptidão para tratar problemas específicos. Daí decorre a necessidade de uma cultura geral e diversificada que seja capaz de estimular o emprego total da inteligência geral, ou melhor dizendo, do espírito vivo. (MORIN, 2007a, p. 20-21)

O desenvolvimento dessa inteligência geral tende a se beneficiar das estratégias inter e transdisciplinares de ensino. O processo de contextualização das disciplinas seria um desafio metadisciplinar que supõe a conservação e a superação simultâneas:

As ideias de inter e transdisciplinaridade são as únicas importantes. Devemos 'ecologizar' as disciplinas, isto é, levar em conta tudo o que lhe é contextual, aí compreendidas as condições culturais e sociais. É necessário que vejamos em que contexto elas nascem, como colocam seus problemas, como se esclerosam ou se metamorfoseiam. O metadisciplinar – meta significando ultrapassar e conservar – deve levar em conta tudo isso. Não se pode jogar fora o que foi criado pelas disciplinas, não se pode quebrar todas as clausuras. Este é o problema da disciplina, da ciência e da vida: é preciso que uma disciplina seja ao mesmo tempo aberta e fechada. (MORIN, 2007b, p. 51)

A ruptura com a lógica disciplinar, nesse sentido, faria necessária a emergência ou a construção de um novo paradigma epistemológico que fosse capaz de conciliar as necessidades de conservação e de superação dos elementos característicos das disciplinas. Trata-se de um processo que inclui a substituição do paradigma simplificador que preconiza a conversão de objetos ou fenômenos complexos em partes simples:

Para promover uma nova transdisciplinaridade precisamos de um paradigma que, certamente, permita distinguir, separar, opor e, portanto, disjuntar relativamente estes domínios científicos, mas que, também, possa fazê-los comunicarem-se entre si, sem operar a redução. O paradigma da simplificação (redução-disjunção) é insuficiente e mutilante. Torna-se necessário um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais. (MORIN, 2007b, p. 52)

Seguindo raciocínio similar ao do paradigma da complexidade proposto por Morin, diversos autores têm se debruçado sobre os esforços de aproximação de objetos de ensino frequentemente confinados, estanques, no âmbito de disciplinas

específicas. Termos como inter, trans e multidisciplinaridade ganham destaque na literatura dos temas transversais, uma das formas de se viabilizar, operacionalmente, o empreendimento de aproximação de conteúdos tradicionalmente separados no currículo escolar. Araújo (1999), por exemplo, analisa os diferentes modos pelos quais os temas transversais vêm sendo introduzidos na escola. No levantamento realizado pela autora, numa primeira concepção tem-se que o sistema educacional tem por eixo longitudinal os conteúdos curriculares tradicionais, em torno dos quais os temas vinculados ao cotidiano e à sociedade devem perpassar transversalmente ou circular. Mantidas as disciplinas haveria três formas de se apreender a relação entre conteúdos tradicionais e temas transversais. A primeira forma seria a ausência de distinções nítidas entre ambos, de tal modo que a relação seria intrínseca. A segunda seria uma relação pontual entre os conteúdos tradicionais e os transversais, que seriam abordados sob a forma de módulos ou projetos específicos incorporados à disciplina. A terceira seria uma relação de integração interdisciplinar entre o conteúdo da disciplina tradicional e dos temas transversais, o que supõe uma relação interdisciplinar do próprio conhecimento.

Contra-pondo-se às três formas de se perceber a relação entre ambos – conteúdo tradicional e tema transversal – haveria uma segunda concepção que altera o eixo vertebrador do currículo; em detrimento das disciplinas tradicionais estariam os temas transversais. Araújo (1999) argumenta que apenas com uma transformação nesse eixo os temas transversais, vinculados ao cotidiano e aos interesses sociais, contribuiriam para a democracia e para a cidadania. Essa mudança seria imprescindível para o sucesso dos temas transversais na escola:

As transformações da realidade escolar precisam passar necessariamente por uma mudança de perspectiva, em que os conteúdos escolares tradicionais deixem de ser encarados como “fim” na Educação. Eles devem ser “meio” para a construção da cidadania e de uma sociedade mais justa. Esses conteúdos tradicionais só farão sentido para a sociedade se estiverem integrados em um projeto educacional que almeje o estabelecimento de relações interpessoais, sociais e éticas de respeito às outras pessoas, à diversidade e ao meio ambiente. (ARAÚJO, 1999, p.15)

Numa perspectiva construtivista, a operacionalização dos temas transversais na escola requereria uma reformulação dos processos didáticos. Moreno (1999, p. 57) acredita que seria necessário substituir os processos tradicionais de ensino, rotinizados e monótonos, por uma nova forma de abordagem que supõe:

...abandonar os esquemas antigos e monótonos que tornam a aula uma rotina – na qual uma lição sucede a seguinte para depois iniciar-se outra nova (nova só para os estudantes) – e *apresentar os conteúdos globalizados em torno de certos eixos condutores, assegurando-lhes assim uma continuidade relacionada a uma nova organização cuja coerência é garantida pelas necessidades da temática a tratar*. Nem é necessário dizer que a sucessão genética das aquisições pode e deve ser respeitada, introduzindo-se em cada novo tema uma maior complexidade de tratamento ou utilizando-o para reforçar aquisições anteriores, cumprindo assim a necessidade de generalização.

A relação entre a complexidade e a construção do conhecimento é tomada por Alves e Garcia (2008) para ressaltar que as abordagens do conhecimento repercutem nas concepções de conhecimento em geral e de conhecimento escolar em particular. Às concepções hierarquizantes ou hierarquizadas são opostas concepções capilares ou radiculares de conhecimento, e as redes e contextos emergem como alternativas promissoras para a explicação e compreensão da complexidade. A peculiaridade das trajetórias de construção do conhecimento não poderia então ser negligenciada:

Entendemos que o conhecimento, ao contrário do que se pensou e acreditou na modernidade, não se constrói linearmente e hierarquizadamente em *árvore* e que talvez nem mesmo se “construa”. Alguns autores vêm usando outras metáforas para entender o processo de criação de conhecimentos em todos os tempos e espaços do ser/fazer humano. Assim, Deleuze e Guattari trabalham com o conceito de *transversalidade* e a ideia de *rizoma*; Foucault caracterizou a *capilaridade do poder*; Lefebvre, Certeau e Latour introduzem a noção do *conhecimento em redes*; Boaventura de Sousa Santos vem desenvolvendo a ideia de *rede de subjetividades* a partir do entendimento das *redes de contextos cotidianos*. Estes autores, entre tantos outros, vêm indicando que a criação do conhecimento segue caminhos diferentes, não lineares e não obrigatórios, ao que Morin acrescenta que os conhecimentos são gerados pela *complexidade* social e que, dialética e dialogicamente, geram a complexidade social. (ALVES; GARCIA, 2008, p. 11-12) [grifos no original]

Nesse sentido, seriam três os caminhos tomados como alternativas para o conhecimento. O primeiro supõe que o conhecimento seja produto das práticas sociais dentre as quais se situaria a prática pedagógica escolar, à qual seriam suficientes os processos que dentro dela ocorrem. O segundo, com o qual os autores se identificam, indicaria a estreita relação entre o conhecimento criado no cotidiano e o conhecimento da prática, supondo-se que o conhecimento gerado na escola deve ser o ponto de partida, devendo-se respeitar sua dinâmica. Contudo, faz-se possível e necessário que outros sujeitos enriqueçam, complexifiquem e enriqueçam seus processos. O terceiro caminho, predominante nas propostas oficiais, caracteriza-se pela imposição externa de práticas e processos escolares, sem que se considere a sua realidade. (ALVES; GARCIA, 2008)

Ao se desconsiderar a realidade da escola desconsideram-se os desafios do ensino formal e os limites decorrentes da segmentação dos objetos de ensino

agrupados em disciplinas. Gallo (2008, p. 18) salienta que: “a realidade do ensino contemporâneo é a *compartimentalização do conhecimento*, fenômeno constituinte de um todo maior, a *especialização do saber*.” Uma das principais consequências dessa fragmentação, expressa na estratégia de configuração curricular em torno de disciplinas, estaria no modo pelo qual os estudantes apreendem o conteúdo lecionado na escola. Respeitando a compartimentalização das disciplinas, os estudantes procederiam à compartimentalização de seu aprendizado:

Quando assiste a uma aula de história, cada aluno abre a *gavetinha* de seu *arquivo mental* onde guarda os conhecimentos históricos; ao final da aula, fecha essa *gavetinha* e abre aquela referente à matéria a ser estudada na próxima aula, e assim por diante... E como cada uma das "gavetinhas" é estanque, sem nenhuma relação com as demais, os alunos não conseguem perceber que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e autossuficiente, quando na verdade só pode ser compreendido em sua totalidade como parte de um conjunto, peça ímpar de um imenso *puzzle* que pacientemente montamos ao longo dos séculos e dos milênios.

A superação dessa fragmentação do saber que desestimula ou mesmo inviabiliza a construção de relações entre os objetos de ensino poderia se dar, de acordo com a autora, com a adoção da interdisciplinaridade. A título de rigor conceitual, Gallo (2008, p. 22) menciona as diferentes definições e adjetivações que o termo assume:

A *interdisciplinaridade*, de acordo com Guy Palmade, tem recebido diferentes definições: integração interna e conceitual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas com o objetivo de dar uma visão unitária de um setor do saber (na visão de Soler); intercâmbios mútuos e integrações recíprocas entre as várias ciências. Tal cooperação resulta num enriquecimento recíproco (na perspectiva de Piaget). Ainda segundo este autor, a interdisciplinaridade foi adjetivada das mais variadas formas, por epistemólogos e estudiosos da questão: interdisciplinaridade auxiliar; interdisciplinaridade complementar; interdisciplinaridade composta; interdisciplinaridade de engrenagem; interdisciplinaridade estrutural; interdisciplinaridade heterogênea; interdisciplinaridade linear; interdisciplinaridade restritiva; interdisciplinaridade unificadora. Todas essas adjetivações denotam diferentes formas de compreensão da questão e de tentar praticar um trânsito profícuo por entre as diferentes disciplinas. (GALLO, 2008, p. 22)

Para além desse trânsito entre as disciplinas, a transdisciplinaridade própria, segundo, Gallo (2008), a integração global de várias ciências, a inserção da relação entre as várias ciências em um sistema total desprovido de limites nítidos entre as disciplinas. A premissa da transdisciplinaridade é a unicidade inerente à natureza, característica que uma vez reconhecida deveria ser transposta à sua análise:

Mas os epistemólogos, ainda não satisfeitos com os efeitos da interdisciplinaridade, criaram a *transdisciplinaridade*: integração global de várias ciências. Superior à interdisciplinaridade, que não apenas cobriria as investigações ou reciprocidades entre projetos especializados de

investigação, mas também situaria tais relações num sistema total que não teria fronteiras sólidas entre as disciplinas. Parte-se do fato de que a natureza é única e tenta-se chegar a conhecê-la como é, prescindindo das divisões arbitrariamente impostas pelo homem à ciência (Soler). (GALLO, 2008, p. 22-23)

Em busca de uma definição sintética, potencialmente profícua para a análise do desafio que se interpõe à educação escolar, a autora apresenta sua definição de interdisciplinaridade:

Mas, apesar de toda essa profusão conceitual, o sentido geral da interdisciplinaridade parece-me transparente: é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas. Em outras palavras, a interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar. (GALLO, 2008, p. 23)

Nesse sentido, as propostas inter, multi e transdisciplinares emergem como iniciativa de ruptura das fronteiras entre as disciplinas, uma tentativa de possibilitar livre trânsito pelos saberes na busca de respostas para assuntos complexos, a exemplo das questões educacionais. Reconhecendo os limites da interdisciplinaridade na promoção da ruptura completa das fronteiras entre as disciplinas, a autora defende o emprego de saberes híbridos para a solução de problemas híbridos, sendo estes a expressão de problemas concretos do cotidiano:

..embora ela [a interdisciplinaridade] possa significar um grande avanço em relação à disciplinarização pura e simples, não é, porém, um rompimento definitivo com as disciplinas. A afirmação da interdisciplinaridade é a afirmação, em última instância, da disciplinarização: só poderemos desenvolver um trabalho interdisciplinar se fizermos uso das várias disciplinas. E, se a fragmentação e compartimentalização dos saberes já não dão conta de responder a vários problemas concretos com que nos defrontamos em nosso cotidiano, precisamos buscar um saber, não-disciplinar, que a interdisciplinaridade não seria capaz de nos fornecer. Para pensar *problemas híbridos*, necessitamos de *saberes híbridos*, para além dos saberes disciplinares. (GALLO, 2008, p. 24)

Uma ruptura paradigmática, de cunho epistemológico, seria condição necessária para o sucesso da interdisciplinaridade. Essa ruptura estaria bem caracterizada na transição do paradigma hierárquico para o paradigma rizomático do conhecimento, o que proporcionaria uma liberdade para o trânsito entre as mais variadas áreas. A transversalidade seria a expressão das possibilidades abertas com a mudança paradigmática rumo à metáfora rizomática:

Desta maneira, a adoção de um novo paradigma do saber significa, ao mesmo tempo, outras possibilidades de abordagem do próprio conhecimento. O paradigma rizomático rompe, assim, com a hierarquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação – que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma

nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros campos de saberes; podemos encontrá-la na *transversalidade*. (GALLO, 2008, p. 27)

As implicações da inserção do paradigma rizomático na organização curricular seriam essencialmente profícuas, posto que a compartimentalização dos saberes daria lugar à mobilidade interdisciplinar, provocaria a superação das fragilidades do modelo educacional caracterizado pela segmentação dos objetos de ensino:

Para a educação, as implicações são profundas. A aplicação do paradigma rizomático na organização curricular da escola significaria uma revolução no processo educacional, pois substituiria um acesso arquivístico estanque ao conhecimento que poderia, no máximo, ser intensificado através dos trânsitos verticais e horizontais de uma ação interdisciplinar que fosse capaz de vencer todas as resistências, mas sem conseguir vencer, de fato, a compartimentalização, por um acesso transversal que elevaria ao infinito as possibilidades de trânsito por entre os saberes. O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as *gavetas* seriam abertas; reconhecendo a multiplicidade das áreas do conhecimento, trata-se de possibilitar todo e qualquer trânsito por entre elas. (GALLO, 2008, p. 28-29)

A interdisciplinaridade, tal como proposta, conferiria à realidade vivenciada pelo aluno em seu cotidiano a condição de ponto de partida para o ensino, posição até então ocupada pelas racionalizações abstratas que prevalecem na sala de aula. Gallo (2008, p. 32) defende que essa transformação beneficiaria sensivelmente o aproveitamento e o rendimento dos estudantes:

Se, no lugar de partirmos de racionalizações abstratas de um saber previamente produzido, começarmos o processo educacional na realidade que o aluno vivencia em seu cotidiano, poderemos chegar a uma educação muito mais integrada, sem dissociações abstratas; à parte a nova filosofia de educação que implica essa postura e mesmo a nova visão de mundo que ela suscita, também experimentaríamos, com essa postura pedagógica, uma sensível melhoria no aproveitamento e rendimento dos alunos, pois aquela barreira intuitiva não mais precisaria ser ultrapassada.

Na medida em que potencializa o vínculo entre os objetos de ensino e o cotidiano dos estudantes, a interdisciplinaridade tende a ser uma alternativa operacionalmente mais viável para a inserção de novos conteúdos no currículo do que a criação de novas disciplinas escolares. Além de reforçar as fronteiras entre os saberes, a forma disciplinar de inclusão de objetos de ensino amplia a quantidade de informações às quais os estudantes seriam expostos na escola, como argumenta Fazenda (1997, p. 16-17):

...a opção que tem sido adotada, da inclusão de *novas disciplinas* ao currículo tradicional, só faz avolumarem-se as informações e atomizar mais o conhecimento. O currículo tradicional, que já traduzia um conhecimento disciplinar, com esse acréscimo de disciplinas tende a um conhecimento cada vez mais disciplinado, onde a regra principal seria somente um

policimento maior das fronteiras das disciplinas. O efeito nada mais representaria que a punição aos que quisessem transpor essas barreiras.

O vínculo dos objetos de ensino com a realidade do qual o currículo pode se beneficiar com a implementação de práticas interdisciplinares deve ser visto com cautela, para que não se incorra no extremismo de supervalorização do senso comum, ao que convém o alerta:

Em alguns casos isolados, educadores de certas escolas têm deixado de lado os conhecimentos tradicionalmente sistematizados e organizados, e têm partido única e exclusivamente para a organização curricular a partir de uma exploração indiscriminada de conhecimentos do senso comum. Esquecem-se, com isso, que o senso comum, deixado a si mesmo, é conservador e pode gerar prepotências ainda maiores que o conhecimento científico. Entretanto, o senso comum, quando interpenetrado do conhecimento científico, pode ser a origem de uma nova racionalidade, pode conduzir a uma ruptura epistemológica em que não é possível pensar-se *numa* racionalidade pura, mas em *racionalidades* – o conhecimento não seria assim um privilégio de um, mas de vários. (FAZENDA, 1997, p. 17)

Nessa perspectiva, a noção de interdisciplinaridade não se refere apenas à relação entre disciplinas científicas, mas a formas de conhecimento, sem que se suponha uma racionalidade específica e unívoca. As interfaces construídas entre as diferentes formas de conhecimento poderiam dar sentido ao conhecimento:

O que queremos dizer com isso é que o pensar a interdisciplinaridade parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliado através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo. (FAZENDA, 1997, p. 17)

É no contexto da interdisciplinaridade, mais precisamente das discussões acerca da inserção de temas transversais no currículo escolar, que diferentes objetos de ensino vinculados ao cotidiano vêm sendo analisados na literatura educacional. É esse o caso da educação para o consumo, proposta por Cainzos (1999), que deveria ser conduzida a partir de um enfoque globalizador e de uma proposta interdisciplinar. O autor aponta três práticas calcadas em concepções de interdisciplinaridade aderentes à educação do consumidor. A primeira seria a interdisciplinaridade a partir do objeto de conhecimento, definida como:

...um modelo em que o professor ou a professora, coletando alguns blocos de conteúdos já dados ou elaborados por áreas ou disciplinas nos programas oficiais ou nos livros de texto, trata de fazê-los confluir ou relacionar em torno de um tema escolhido. Este modelo está centrado no objeto de conhecimento, com a articulação das disciplinas ou matérias como conteúdos a serem aprendidos. Desta perspectiva ressaltam-se os aspectos situacionais a aquisição do conhecimento, concebendo a intervenção pedagógica como uma apresentação de situações estruturadas que promovem e modificam a aprendizagem.

O professor ou a professora especifica didaticamente a proposta educativa, assumindo normalmente o papel de transmissor de conhecimentos, executor das intencionalidades educativas, controlador e continuador da ciência culturalmente organizada. (CAINZOS, 1999, p. 133)

A segunda seria a interdisciplinaridade a partir do sujeito de conhecimento, modelo que:

...pressupõe uma maior atividade autônoma dos estudantes, para que eles sejam os agentes de seu próprio conhecimento em vez de recebê-lo já elaborado. Este modelo está centrado no sujeito de conhecimento ou na estrutura, nos interesses e nas necessidades do aluno. Desta perspectiva ressaltam-se os aspectos internos do processo de construção do conhecimento e concebe-se a intervenção pedagógica como um meio estimulante e rico, respeitando ao máximo o nível pessoal e o próprio ritmo de alunos e alunas. O aluno vai planejando e desenvolvendo as tarefas, enquanto o professor assume o papel de orientados da aprendizagem. (CAINZOS, 1999, p. 133-134)

A terceira prática interdisciplinar que poderia ser adotada para a implementação da educação para o consumo na escola seria a interdisciplinaridade a partir da interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento:

É um modelo que se propõe a reunir e articular em um todo os interesses ou necessidades da criança, a construção do conhecimento e sua relação com os componentes do currículo. Este modelo está centrado na interação sujeito-objeto de conhecimento. Desta perspectiva ressalta-se tanto a força unificadora do sujeito como a articulação das diferentes disciplinas, concebendo a intervenção pedagógica como um modo de ajustar e ajudar o conjunto de processos de organização interna, elaborado pelo sujeito com relação ao objeto, por meio da ação. O professor transforma-se em mediador entre os estudantes e o conteúdo de aprendizagem, e, por sua vez, é construtor de sua experiência pedagógica. (CAINZOS, 1999, p. 134)

Para que a educação para o consumo seja relevante, argumenta o autor, é necessário que três condições sejam atendidas. Primeiro, é preciso que se parta do conhecimento dos estudantes:

Uma primeira condição é que a cultura experiencial de alunos e alunas seja o ponto de partida. O menino e a menina chegam à escola com uma ampla bagagem de influxos culturais e sociais, elaborando com eles suas próprias representações, suas concepções peculiares sobre qualquer âmbito da realidade. A função da escola é provocar e facilitar a reconstrução desse conhecimento adquirido em outro contexto não-escolar ou informal. (CAINZOS, 1999, p. 131)

Em seguida, far-se-ia necessário potencializar capacidades cognitivas dos alunos:

Uma segunda condição é potencializar a capacidade de pensar, isto é, a capacidade de desenvolver ativa e compreensivamente explicações cada vez mais evoluídas sobre a realidade. Para o menino e a menina poderem trilhar este caminho que os leva de uma interpretação da realidade para outras que possam explicá-la melhor, devem se sentir desafiados em seu pensamento. (CAINZOS, 1999, p. 131)

Complementarmente, seria necessário criar espaços de interação social na sala de aula:

Uma terceira condição para a aprendizagem ser relevante é a criação de espaços de interação social na sala de aula. Nesta linha, é preciso transformar a vida da sala de aula, para incentivar a participação ativa e crítica dos alunos, fomentando a troca de pontos de vista sobre experiências reais. (CAINZOS, 1999, p. 132)

Partindo de uma estratégia interdisciplinar para abordagem da educação para o consumo, o conceito de aprendizagem relevante estaria associado à sua capacidade de preparar os estudantes para "...pensar criticamente e atuar de modo responsável e solidário em uma sociedade consumista." (CAINZOS, 1999, p. 132). Trata-se de um dentre vários critérios de relevância que têm sido considerados para efeito de inclusão de conhecimentos econômicos no currículo escolar, seja de forma autônoma, como disciplina, seja de forma interdisciplinar, como tema transversal a figurar em disciplinas tradicionais há muito consolidadas na educação formal de diferentes países. Fundamentando-se em maior ou menor grau de conhecimentos científicos, as iniciativas públicas de inserção de educação financeira na sala de aula pautam-se pelo reconhecimento da importância do conhecimento econômico para o cotidiano da população, o que se dá à luz de condições culturais, políticas e econômicas que podem variar de país para país.

2. A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO ECONÔMICO

Discorrer a respeito da relevância do desenvolvimento de competências econômicas e financeiras para o exercício pragmático de atividades cotidianas é relativamente fácil: da aquisição de produtos em um supermercado ao planejamento da aposentadoria, do financiamento de um imóvel próprio ao planejamento do orçamento mensal, do pagamento de impostos ao saque em um caixa eletrônico, são inúmeras as circunstâncias que envolvem a tomada de decisão quanto a gastos, poupança, investimento e consumo. Tais decisões exigem a mobilização de um conjunto de diversos conceitos e competências de caráter socioeconômico, financeiro, matemático, linguístico e até mesmo legal, na medida em que se faz necessário compreender a dinâmica das trocas econômicas em suas mais variadas dimensões, o que inclui, dentre outras, a noção de propriedade, de equivalência, de valor, de preço e de juros. Numa perspectiva mais ampla, esses conceitos, postos em prática recorrentemente nas transações econômicas cotidianas, não se restringem a noções intuitivas subjacentes às ações de compra e venda: são objetos de conhecimento das ciências jurídicas, sociais e econômicas, disciplinas com amplo potencial de contribuição à educação financeira. No presente trabalho as atenções são dedicadas especificamente às ciências econômicas, dada a natureza múltipla da temática que abrange no que concerne à educação financeira. Como poderá ser observado no capítulo 3 (A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO POLÍTICA PÚBLICA), concepções de economia vinculadas à noção de bem-estar – seja individual, seja coletivo - prevalecerão na construção de diretrizes internacionais para a implementação de políticas nacionais de educação financeira (a exemplo de definições básicas, como a de letramento financeiro, detalhada na seção 3.1 A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA DA OCDE: CONTEXTO E ÊNFASES). Nesse mesmo sentido, conceitos aparentemente triviais, mas ligados a determinadas concepções epistemológicas vigentes nas ciências econômicas, figuram de formas peculiares no material didático disponível para as estratégias de educação financeira da Inglaterra e da França. Daí a importância da discussão acerca das concepções de economia nas ciências econômicas e da própria natureza dos objetos – econômicos – de ensino que passam a ser abordados no currículo escolar.

2.1. CONCEPÇÕES DE ECONOMIA NAS CIÊNCIAS ECONÔMICAS: A NATUREZA DO CONHECIMENTO ECONÔMICO

A identificação da importância do conhecimento científico como saber sistematizado a ser convertido em saber escolar tem sido objeto de reflexões teóricas particularmente no contexto das discussões acerca dos desafios inerentes à transposição didática, ampla e profundamente analisada por Yves Chevallard no âmbito da didática das matemáticas. Converter objetos de investigação científica em objetos de ensino escolar é um processo epistemologicamente complexo e permeado de desafios didáticos. Compreender a transformação da educação financeira em política pública, nesse sentido, pressupõe a compreensão de uma disciplina científica que pode lhe fornecer conhecimentos de referência para a definição dos objetos de ensino a figurar no currículo, seja de forma autônoma ou interdisciplinar. Essas concepções perpassam o desenvolvimento das Ciências Econômicas, definem e selecionam os objetos da disciplina e permeiam manuais de formação de economistas de todo o mundo, seja dos dedicados à difusão de educação financeira, seja dos atuantes no mercado financeiro, seja dos que auxiliam na formulação de políticas públicas. Se a Economia se torna objeto de ensino na escola, e não apenas de universidades, convém que se saiba identificar a variedade de concepções epistemológicas disponíveis para serem transformadas em saber escolar.

O breve levantamento que segue consiste num esforço de apreensão de concepções de conhecimento econômico encontradas nas Ciências Econômicas. Trata-se fundamentalmente de um esforço de caracterização da natureza do conhecimento econômico tal como este é apreendido por autores basilares da disciplina a partir da definição que a atribuem. A forma pela qual a definem e delimitam é aqui tomada como expressão de suas concepções. Deve-se considerar que as definições de economia foram elaboradas em contextos históricos, sociais e econômicos específicos, refletindo em maior ou menor grau tais peculiaridades. Assim, as definições apresentadas a seguir respeitam a ordem cronológica de nascimento dos autores, a começar por Adam Smith ([1732-1790] 1996), ao qual se atribui a primeira obra científica de economia, ou Economia Política, como era então denominada a disciplina. Representante dos economistas clássicos, Smith insere essa disciplina emergente no seio das ciências políticas, ou “ciências próprias a

estadistas ou legisladores”, cabendo à Economia Política prover renda à população e ao Estado:

A Economia Política, considerada como um setor da ciência própria de um estadista ou de um legislador, propõe-se a dois objetivos distintos: primeiro, prover uma renda ou manutenção farta para a população ou, mais adequadamente, dar-lhe a possibilidade de conseguir ela mesma tal renda ou manutenção; segundo, prover o Estado ou a comunidade de uma renda suficiente para os serviços públicos. Portanto, a Economia Política visa a enriquecer tanto o povo quanto o soberano. (SMITH, 1996, p. 413).

Nessa concepção de economia sobressai sua função pragmática de promoção da riqueza da população e do estadista. A aplicabilidade da Economia Política como ciência é ressaltada por Malthus ([1766-1834] 1996, p. 27), que a define como ciência “...essencialmente prática e aplicável a todas as questões básicas da vida humana”, ciência que se assemelharia mais às ciências éticas do que as ciências da Matemática (idem, p. 25). Trata-se de uma concepção distinta da de Walras ([1834-1910], 1996, p. 29), cujo posicionamento metodológico o impele a postular que:

A primeira coisa que deve ser feita, no início de um curso ou de um tratado de Economia Política, é definir a própria ciência, seu objeto, suas divisões, seu caráter e seus limites. Não penso em fugir a essa obrigação, mas devo advertir que ela é mais difícil e mais demorada de ser cumprida do que talvez se suponha. Falta a definição da Economia Política. De todas as definições já feitas, nenhuma teve o consenso geral definitivo que é o signo das verdades conquistadas pela ciência. (WALRAS, 1996, p. 29)

É à luz dessa perspectiva que o economista parte à crítica da definição de Smith, afirmando que “...o caráter da ciência propriamente dita é o completo desinteresse por qualquer consequência vantajosa ou prejudicial quando se dedica à busca da verdade pura” (WALRAS, 1996, p. 30). A ciência seria uma atividade distinta de suas aplicações, de tal modo que “...nem o carpinteiro, nem o pedreiro, nem o arquiteto, nem o navegador, nem mesmo os que fazem a teoria da carpintaria, do corte de pedras, da arquitetura e da navegação são sábios e fazem ciência, na acepção verdadeira dessas palavras” (idem, p. 31). O economista, ao fazer ciência, buscaria e descobriria verdades científicas, a exemplo da relação de causalidade entre a oferta e o valor econômico dos bens, o que o autor considera – a despeito dos embates estabelecidos a respeito – um exemplo da prática científica pura na economia:

Antes de pensar e propiciar ao povo um rendimento abundante e antes de ocupar-se em fornecer ao Estado um rendimento suficiente, o economista busca e descobre verdades puramente científicas. Assim age quando enuncia, por exemplo, que o *valor das coisas tende a aumentar quando a quantidade oferecida diminui* e que esse valor tende a diminuir nos dois casos contrários; que *a taxa de juros cai em uma sociedade progressiva*; que *o imposto lançado sobre a renda fundiária dica inteiramente a cargo do proprietário das terras, sem afetar o preço dos gêneros*. [grifos no original] Em todos esses casos e em muitos outros o economista faz ciência pura (WALRAS, 1996, p. 31).

Assim, a definição smithiana não se sustentaria por assentar-se sobre uma falácia:

Com efeito, dizer que a Economia Política tem como objeto proporcionar ao povo um rendimento suficiente é como dizer que a Geometria tem como objeto construir casas sólidas e que a Astronomia tem como objeto navegar pelos mares com segurança. Em uma palavra, é definir a ciência por meio de suas aplicações. (WALRAS, 1996, p. 31).

A partir dessa perspectiva Walras analisa uma distinção que considera importante para delimitar a economia como ciência, a distinção entre arte, ciência e moral, discussão análoga à traçada acerca da natureza do saber escolar (1.1 O QUE ENSINAR NA ESCOLA: CIÊNCIA E COTIDIANO NO CURRÍCULO ESCOLAR, página 8). Para tanto, faz um apanhado das distinções traçadas por outros autores, como Jean-Baptiste Say (*apud* WALRAS, 1996, p. 32), que “preferiria dizer que o objeto da Economia Política [enquanto ciência] é o de conhecer meios pelos quais as riquezas se formam, se distribuem e se consomem.” Na leitura de Walras (1996), para Smith a economia seria uma arte e para Say seria uma ciência natural à qual caberiam descrições e exposições de fenômenos econômicos. Em ambos os casos, não se teria uma definição satisfatória da Economia Política como ciência, da qual Joseph Garnier (*apud* WALRAS, 1996, p. 35) estaria mais próximo ao argumentar que “a economia política é simultaneamente uma ciência natural e uma ciência moral, desses dois pontos de vista, ela constata aquilo que é e aquilo que deve ser, segundo o curso natural das coisas em conformidade com a ideia do justo...”. Nesse sentido, seria mais razoável considerar que:

A Economia Política é a ciência da riqueza, isto é, a ciência que tem por finalidade determinar como a riqueza é e *deve ser* [grifos no original] mais racionalmente (natural e equitativamente) produzida, trocada, repartida e empregada no interesse dos indivíduos e de toda a sociedade. (GARNIER *apud* WALRAS, 1996, p. 35)

Para Walras a distinção mais apropriada entre ciência e arte seria encontrada na definição de Economia Política que Charles Coquelin (*apud* WALRAS, 1996, p. 38) elabora em seu Dicionário da Economia Política:

A arte consiste... numa série de preceitos ou de regras a seguir, a ciência, no conhecimento de certos fenômenos ou de certas relações observadas ou reveladas... A arte aconselha, prescreve, dirige; a ciência observa, expõe, explica. Quando um astrônomo observa e descreve o curso dos astros, faz ciência; mas quando, depois de fazer suas observações, deduz regras aplicáveis à navegação, faz arte... Dessa forma, observa e descreve fenômenos reais, eis a ciência; ditar preceitos, prescrever regras, eis a arte.

Seria equivocado considerar que essa distinção entre ciência e arte equivaleria a uma distinção entre a teoria e a prática, uma vez que a observação e a explicação estariam na essência da prática científica, ao contrário das prescrições criadas e disseminadas pela arte:

A distinção bem real que fazemos entre a ciência e a arte não tem nada em comum com a que se faz, certa ou erradamente, entre a teoria e a prática. Há teorias de arte, como há teorias de ciência e é exatamente apenas das primeiras que se pode dizer que às vezes estão em oposição à prática. A arte dita regras, mas regras gerais, e não é insensato supor-se que essas regras, mesmo sendo justas, possam encontrar-se em desacordo com a prática em certos casos particulares. Mas isso não acontece com a ciência, que nada ordena, que nada aconselha, que nada prescreve e que se limita a observar e a explicar. Em que sentido poderia ela encontrar-se em algum momento em oposição com a prática? (COQUELIN *apud* WALRAS, 1996, p. 38)

A natureza distinta da ciência e da arte é tomada pelo autor no contexto das contribuições que a primeira pode proporcionar à segunda. A conversão da ciência em arte é um processo característico da proximidade entre ambas. As verdades científicas seriam importantes para a arte, pois sem a utilidade que lhes é conferida pela arte, poderiam tornar-se ou permanecerem inócuas, ou, mais precisamente, estéreis:

Estamos longe de nos lastimar e de achar estranho que se tente extrair das verdades científicas, uma vez que bem observadas e bem deduzidas, regras aplicáveis à condução dos assuntos humanos. Não é bom que as verdades científicas permaneçam estéreis, e a única maneira de as utilizar consiste em delas deduzir uma arte. Há, já dissemos, entre a ciência e a arte, estreitos laços de parentesco. A ciência empresta à arte suas luzes, retifica seus procedimentos, aclara e dirige sua marcha; sem a ajuda da ciência a arte apenas pode avançar tateando, tropeçando a cada passo. Por outro lado, é a arte que valoriza as verdades descobertas pela ciência e que, sem ela, permaneceriam estéreis. Ela é também, quase sempre, o principal motivo de seus esforços. Apenas raramente o homem estuda somente pelo prazer de conhecer: em geral, tem uma meta de utilidade em seus trabalhos e somente pela arte pode atingi-la (COQUELIN *apud* WALRAS, 1996, p. 38-39)

A acepção assumida pelo conceito de arte, para Coquelin, abrangeria atividades práticas como as relacionadas à agrimensura, engenharia, arquitetura, navegação e mesmo a medicina, artes que se beneficiariam dos desenvolvimentos científicos e promoveriam a aplicabilidade da ciência. Uma mesma ciência tenderia a beneficiar o desenvolvimento de diferentes artes, assim como uma única arte tenderia a se beneficiar de diferentes ciências:

Mesmo que a ciência e a arte tenham muitas vezes grande número de pontos de contato, tanto mais cabe insistir na distinção que acabamos de admitir quanto falta para que seus raios e circunferências sejam idênticas. Os dados fornecidos por uma ciência algumas vezes podem ser utilizados por várias artes diferentes. Assim, a Geometria, ou a ciência das relações de extensão, aclara ou dirige os trabalhos do agrimensor, do engenheiro, do artilheiro, do navegador, do construtor de navios, do arquiteto etc. A química socorre o farmacêutico, o tintureiro e grande número de profissionais industriais. Quem poderia também dizer quantas artes diferentes se utilizam dos dados gerais da física? Reciprocamente, uma arte pode se aclarar com os dados fornecidos por várias ciências; assim se passa, para citar apenas um exemplo, na Medicina, ou arte de curar, que consulta simultaneamente os dados da Anatomia, da Fisiologia, da Química, da Física, da Botânica etc. (COQUELIN *apud* WALRAS, 1996, p. 39)

É tomando por base a distinção entre ciência e arte, tal como delineada por Coquelin, que Walras (1996) procura fazer um apanhado da filosofia da ciência em geral para chegar à filosofia da ciência econômica (Economia Política) em particular, a fim de postular os critérios da ciência, da arte e da moral. Enquanto o critério das ciências, diferenciáveis entre si apenas em função das diferenças dos objetos que estudam, seria o verdadeiro, o critério da arte seria a utilidade e o interesse. O critério da moral, por outro lado, seria o bem ou a justiça. É tendo isso em mente que Walras (1996, p. 344) acredita que “...os princípios gerais que estabelecemos são amplamente suficientes à elaboração das teorias de Economia Social ou de Economia Política aplicada que temos em mira.” Convém observar que o autor faz uso intenso do instrumental matemático para abordar essa que considera ser a ciência da economia social. O emprego de recursos matemáticos na explicação de fenômenos econômicos é também encontrado em Jevons ([1835-1882], 1996, p. 48) que enfatiza que “... se a Economia deve ser, em absoluto, uma ciência, deve ser uma ciência matemática.” A peculiaridade dessa ciência matemática está na natureza dos objetos da quantificação, intrinsecamente subjetivos: o prazer e o sofrimento:

Neste trabalho, tentei tratar a economia como um cálculo do prazer e do sofrimento, e esbocei, quase sem considerar opiniões anteriores, a forma que a ciência, tal qual ela me parece, deve enfim tomar. Há muito penso que ela, por lidar permanentemente com quantidades, deve ser uma ciência matemática no conteúdo, se não na linguagem. Procurei chegar a conceitos quantitativos precisos sobre Utilidade, Valor, Trabalho, Capital etc., e com frequência me surpreendi ao descobrir quão claramente alguns dos conceitos mais difíceis, especialmente o conceito mais intrincado, o de Valor, admitem análises e expressão matemáticas. A Teoria da Economia, tratada dessa forma, sugere uma estreita analogia com a ciência da Mecânica Estática, e verifica-se que as Leis da Troca se assemelham às Leis do Equilíbrio de uma alavanca, determinadas sob o princípio das velocidades virtuais. A natureza da Riqueza e do Valor explica-se por meio da consideração de minúsculas quantidades de prazer e sofrimento, assim como a Teoria da Estática é feita de forma a sustentar-se na igualdade de indefinidamente pequenas quantidades de energia. (JEVONS, 1996, p. 16)

Para o autor, somente uma base explicitamente matemática poderia possibilitar o tratamento satisfatório da ciência da Economia Política, que não seria apenas uma ciência da troca ou do valor, mas uma ciência da capitalização. Desse modo, a matemática deveria estar na base da formação dos economistas que se pretendessem científicos:

Sustento que todos autores econômicos devem ser matemáticos na mesma medida em que são científicos, porque tratam de quantidades econômicas, e as relações de tais quantidades e todas as relações de quantidades estão dentro do objeto da Matemática. (JEVONS, 1996, p. 24)

A matemática proveria os cientistas econômicos do instrumental analítico necessário à abordagem das noções fundamentais dessa ciência específica, conferindo-lhe o rigor, a precisão e o cuidado, necessários ao exercício da ciência:

A ciência da Economia Política baseia-se sobre poucas noções de caráter aparentemente simples. Utilidade, riqueza, valor, mercadoria, trabalho, terra, capital são os elementos do tema, e quem quer que tenha perfeita compreensão de sua natureza deve possuir, ou em breve deve ser capaz de adquirir, um conhecimento do conjunto da ciência. Como quase todo autor econômico observa, é ao tratar dos elementos simples que precisamos do maior cuidado e precisão, uma vez que o mínimo erro conceitual invalidará todas as nossas deduções. (JEVONS, 1996, p. 47)

Na concepção de economia de Jevons, portanto, o empreendimento científico dessa disciplina passaria necessariamente pelas formalizações matemáticas de objetos passíveis de serem apreendidos quantitativamente, não obstante a subjetividade de noções como utilidade e valor, termos que aparecem na literatura econômica associados a noções como satisfação e bem-estar. Para economistas como Marshall ([1842-1924], 1997), por exemplo, o bem-estar é um conceito importante para a delimitação da economia como ciência. Nessa concepção, o autor associa o estudo da riqueza ao estudo do homem, cabendo à economia a expressão da confluência entre ambas:

Economia Política ou Economia, é um estudo da Humanidade nas atividades correntes da vida, examina a ação individual e social em seus aspectos mais estritamente ligados à obtenção e ao uso dos elementos materiais do bem-estar.

Assim, de um lado é um estudo da riqueza. E do outro, e mais importante, uma parte do estudo do homem. Pois o caráter do homem tem sido moldado pelo seu trabalho cotidiano e pelos recursos materiais que busca por esse meio, mais do que por outra influência qualquer, à parte dos ideais religiosos. (MARSHALL, 1997, p. 77)

As práticas cotidianas seriam objeto de análise da economia como ciência, e, nesse sentido, analisar as motivações determinantes do comportamento humano

seria uma das atribuições dessa disciplina que encontra na interpretação das forças motrizes na natureza humana um diferencial em relação às ciências sociais. A identificação de um determinante material – monetário – para a ação humana seria um dos méritos da economia enquanto ciência:

Economia é um estudo dos homens tal como vivem, agem e pensam nos assuntos ordinários da vida. Mas diz respeito, principalmente, aos motivos que afetam, de um modo mais intenso e constante, a conduta do homem na parte comercial de sua vida. (...) o motivo mais constante para a atividade nos negócios é o desejo da remuneração, a recompensa material do trabalho. Essa remuneração poderá ser gasta egoística ou altruisticamente, para fins nobres ou mesquinhos, e nisto influi a variedade da natureza humana. Mas o motivo é dado por uma determinada soma de dinheiro: e é esta exata e determinada medida em dinheiro que permitiu à Economia avançar sobre os demais ramos do estudo do homem. Assim como a balança de precisão do químico torna a Química mais exata do que as outras ciências físicas, do mesmo modo a balança do economista, apesar de grosseira e imperfeita, deu à Economia uma exatidão maior do que a de qualquer outro ramo da Ciência Social. Naturalmente a Economia não se pode comparar com as ciências físicas exatas, pois que ela se relaciona com as forças sutis e sempre mutáveis da natureza humana. (MARSHALL, 1997, p. 85)

Ao contrário de abordagens mais subjetivas empregadas por outros ramos das ciências sociais e humanas, a economia poderia contar com fatores mensuráveis subjacentes ao comportamento humano, o que lhe permitiria apreender seu objeto a partir de fatores quantificáveis, como o dinheiro:

A razão de ser da Economia como ciência distinta é que ela trata sobretudo da parte das ações humanas mais sujeitas a motivos mensuráveis e que, por conseguinte, se presta mais que todas as outras a raciocínios e análises sistemáticos. (...) tomadas as devidas precauções, o dinheiro fornece uma boa medida da força motriz de uma grande parte dos motivos que atuam na vida dos homens. (MARSHALL, 1997, p. 85)

Mantendo certa afinidade com a concepção de economia vinculada ao bem-estar, Samuelson ([1915-2009], 1997, p. 29) argumenta ser essa uma preocupação que perpassa toda a história da disciplina: “Tendo começado nos escritos de filósofos, teólogos, panfletários, casuístas e reformadores, a Economia sempre se preocupou com problemas de políticas administrativas do bem-estar”. Essa presença do bem-estar no centro das atenções da economia, segundo Simon (1978), caracterizaria a economia como uma ciência psicológica, de forma que a teoria da decisão seria a própria ciência econômica:

The main import for economic theory of the research in information processing psychology is to provide rather conclusive empirical evidence that the decision-making process in problem situations conforms closely to the models of bounded rationality described earlier. This finding implies, in turn, that choice is not determined uniquely by the objective characteristics of the problem situation, but depends also on the particular heuristic process that is used to reach the decision. It would appear, therefore, that a model of process is an essential component in any positive theory of decision making that purports to describe the real world, and that the

neoclassical ambition of avoiding the necessity for such a model is unrealizable. (SIMON, 1978a³ *apud* SIMON, 1978).

Reconhecendo a natureza psicológica dos fenômenos econômicos, autores como Simon (1978) contribuíram para a construção de áreas como a economia comportamental e a psicologia econômica. Controversamente consideradas sinônimos, ambas emergem da preocupação com a aplicabilidade e com o realismo ausente nas vertentes teóricas tradicionais da economia, sobretudo as calcadas na formalização e abstração excessivas, posturas metodológicas intensamente criticadas dentro e fora da disciplina. A exemplo tem-se as considerações de Morin (2007) acerca dos limites da economia na compreensão de seu objeto multifacetado:

A única ciência humana e social que recentemente recebeu um prêmio Nobel foi a Economia, ciência altamente formalizada e sofisticada. Como ela está fechada em si mesma, é incapaz de prever a menor crise, o menor *crash* da bolsa (a menos que se suponha que a Bolsa não tem absolutamente nada a ver com a Economia). Esta inaptidão se explica facilmente pelo fato de que a Economia encontra-se submersa nas outras realidades humanas dela dependentes, mas das quais ela depende também. (MORIN, 2007b, p. 58)

A incapacidade preditiva das abordagens formalistas na economia é apontada pelo autor, em diversos momentos, como resultado de seu distanciamento de dimensões humanas necessárias à compreensão de fenômenos econômicos:

A Ciência econômica é a ciência mais sofisticada e mais formalizada. Entretanto, os economistas são incapazes de se porem de acordo sobre suas previsões, que comumente são errôneas. E por quê? Porque a economia se isolou de outras dimensões humanas e sociais que são inseparáveis dela, e porque é incapaz de encarar o que não é quantificável, ou seja, as paixões e necessidades humanas. A economia é, portanto, a ciência mais avançada matematicamente e mais atrasada humanamente. (MORIN, 2007a, p. 21)

O esforço de delimitação das fronteiras disciplinares da economia, nessa perspectiva, não poderia se dar à custa da compreensão de fenômenos políticos e sociais:

A economia é hoje uma ciência humana bastante sofisticada matematicamente, tendo inclusive vários prêmios Nobel. Esta ciência tem um poder muito fraco de previsão, pois os fenômenos econômicos não são compartimentos fechados. Encontram-se ligados a fenômenos políticos, sociais e outros. Na própria Economia, existem fenômenos de massa, loucura, pânico, que mudam bruscamente as cotações da bolsa. Esta ciência que se fundamenta em índices, que reduz tudo ao cálculo, isola-se do resto do mundo social. O amor, o desgosto, a dor, a alegria não são quantificáveis. A economia não conhece o humano do humano. (MORIN, 2007b, p. 85)

³ SIMON, H. A. Rationality as process and as product of thought. **American Economic Review**, v. 68, p.1-16, 1978.

As abordagens comportamentais e psicológicas da economia emergem como um movimento imbuído do intento de superação de tais limites. Ora consideradas disciplinas autônomas, ora consideradas desdobramentos de suas disciplinas genitoras – seja a economia, seja a psicologia –, a economia comportamental e a psicologia econômica apresentam concepções diferentes de economia. Reynaud (1967, p. 9-10) define a Psicologia Econômica como:

...o estudo da economia abordada em seu aspecto 'subjutivo' ou 'mental' (...) A Psicologia Econômica trata das questões subjetivas colocadas pela disposição das riquezas, utilizando os conceitos e métodos da Psicologia e da Economia, dos quais realiza a síntese e, se necessário, provoca a superação pela descoberta de noções e métodos originais.

Analogamente, Van Raaij (1981, p. 2) caracteriza a psicologia econômica como área do conhecimento que se ocupado estudo do comportamento econômico, sendo este definido como o comportamento, de consumidores e cidadãos, que envolvem decisões econômicas e os determinantes e consequências dessas decisões:

Economic decisions involve money, time, and effort to obtain products, services, work, leisure, the choice between product alternatives, spending vs saving decisions. In fact, all decisions that involve a choice or a trade-off of some alternatives or an investment that will bring future profits or benefits may be called an economic decision. Economic decisions are characterized by sacrifices to be made by the actor, an evaluation of present or future benefits of one's expenditure (spending vs saving), an evaluation of the expected benefits of some alternatives, and a relatively concrete variable of behavior. A customary criterion for an economic decision is the monetary, temporal, or effort sacrifice, for expected present or future well-being of oneself. (VAN RAAIJ, 1981, p. 2).

Nessa concepção de psicologia econômica, os determinantes das decisões econômicas envolveriam:

- a) Fatores pessoais, como personalidade, estilo cognitivo, estilo de vida, normas e valores sociais que estimulam ou inibem certos comportamentos;
- b) Fatores religiosos e culturais;
- c) Fatores situacionais como renda disponível, tamanho da família, tipo de casa e situação do mercado; e
- d) Fatores econômicos em geral, como percepção da distribuição de renda, taxa de inflação e de juros, nível de desemprego e política econômica do governo.

De acordo com o autor, fatores econômicos em geral levariam a atitudes e expectativas otimistas ou pessimistas que acabariam por influenciar as decisões de

investimento e poupança das pessoas, de forma que as consequências das decisões econômicas poderiam ser a satisfação e o bem-estar decorrentes do consumo (VAN RAAIJ, 1981, p. 3). Nota-se, que numa tal perspectiva, o bem-estar continua a ser um conceito importante do qual a economia – ou a psicologia econômica – deveria se ocupar, em maior ou menor grau.

Uma concepção de economia considerada extrema pela pretensão de abrangência a que se propõe, justamente por pressupor que a motivação humana está orientada para “maximizar o bem-estar”, é encontrada nos trabalhos de Gary Becker. Autor da obra “*The economic approach to human behavior*”, o economista analisa diversos fenômenos à luz de uma abordagem econômica que tem sido criticada como parte de um movimento chamado de “imperialismo econômico” nas ciências, uma generalização da leitura econômica dos mais diferentes aspectos não-econômicos da sociedade. Becker (1993) aplica a abordagem econômica à análise da discriminação contra minorias, do comportamento criminoso, do capital humano e da formação, da dissolução e da estrutura familiar. Em todas essas situações predominaria a comparação entre custos e benefícios, e os indivíduos tentariam maximizar o bem-estar como eles o concebem. A título de exemplo, têm-se argumentos como o que segue:

The point of departure of my work on the family is the assumptions that when men and women decide to marry, or have children, or divorce, they attempt to raise their welfare by comparing benefits and costs. So they marry when they expect to be better off than if they remained single, and they divorce if that is expected to increase is expected to increase their welfare. (BECKER, 1993, p. 395-396).

Atualmente, boa parte dos manuais de economia utilizados em cursos de graduação refletem concepções de economia nas quais o bem-estar prevalece como justificativa para as análises de custo-benefício que se fazem necessárias quando os recursos – não necessariamente econômicos – são escassos, de forma que o raciocínio econômico seria apropriado para fundamentar as decisões – novamente, não estritamente econômicas. É o caso do manual de economia de autoria de Mochón (2007), segundo o qual:

Raciocinar em termos econômicos implica uma avaliação das diferentes opções possíveis. (...) Assim, se um estudante decide sair todas as noites antes de uma prova, sabe que poderá tirar uma nota baixa como consequência. Se um jovem casal decide dar entrada em um apartamento próprio, é possível que, naquele ano, tenha de sacrificar as férias de verão e não possa trocar de carro. Para um empresário que obteve lucros razoáveis, existe a alternativa de reinvesti-los na empresa, a fim de acelerar seu crescimento, ou de comprar um apartamento no litoral. O governo, ao preparar seu orçamento, sabe que, se conceder mais

vera para obras públicas, terá de reduzir os recursos destinados a outros fins – saúde, por exemplo. (MOCHÓN, 2007, p. 1)

Para o autor, as escolhas definiriam, por assim dizer, o contexto da economia, razão pela qual todas as sociedades, uma vez sujeitas à necessidade de analisar alternativas para fazer escolhas, estariam atuando no contexto da economia:

Na vida real estamos constantemente escolhendo. Os consumidores, as empresas e o setor público têm, o tempo todo, de examinar alternativas na hora de agir e decidir qual delas é a mais conveniente. Com efeito, todas as sociedades [se] deparam com a escolha e, portanto, atuam no contexto da economia. (MOCHÓN, 2007, p. 1)

Em alguns casos os manuais partem da apresentação etimológica do conceito de economia, como o fazem Passos e Nogami (2001, p. 5):

Em termos etimológicos a palavra “economia” vem do grego *oikos* (casa) e *nomos* (norma, lei). Teríamos, então, a palavra *oikonomia* que significa “administração de uma unidade habitacional (casa)”, podendo ser entendida como “administração de uma coisa pública” ou de um Estado. (PASSOS, NOGAMI, 2011, p. 5)

Em seguida, passa-se à definição da ciência e uma eventual contextualização dessa disciplina em áreas do conhecimento. Na definição de Vasconcellos (2011, p. 3), prevalece a contraposição entre recursos limitados, inerente ao que seria uma ciência social:

Economia pode ser definida como a ciência social que estuda como o indivíduo e a sociedade decidem utilizar recursos produtivos na produção de bens e serviços, de modo a distribuí-los entre as várias pessoas e grupos da sociedade, com a finalidade de satisfazer às necessidades humanas.

Assim, trata-se de uma ciência social, já que objetiva atender às necessidades humanas. Contudo, depende de restrições físicas, provocadas pela escassez de recursos produtivos ou fatores de produção (mão-de-obra, capital, terra, matérias-primas).

Pode-se dizer que o objeto de estudo da ciência econômica é a questão da escassez, ou seja, como “economizar” recursos. (VASCONCELLOS, 2011, p. 3)

Na definição de Mochón (2007) a escassez também desempenha um papel preponderante na delimitação da economia como disciplina. A satisfação das necessidades em contextos de escassez requereria que diferentes atividades fossem realizadas pelos agentes econômicos. As atividades produtivas, com isso, seriam um meio para a obtenção de bens destinados à satisfação de necessidades:

A economia se ocupa das questões relacionadas à satisfação das necessidades dos indivíduos e da sociedade. Para a satisfação das necessidades materiais (alimentos, vestuário ou moradia) e não-materiais (educação, lazer etc.) de uma sociedade, seus membros devem realizar determinadas atividades produtivas. Mediante essas atividades, obtêm-se os bens e serviços necessários, entendendo-se por *bem* todo o meio capaz de

satisfazer uma necessidade, seja de indivíduos, seja da sociedade. A economia se ocupa da maneira como se administram recursos escassos, com o objetivo de produzir diversos bens e distribuí-los para consumo entre os membros da sociedade. (MOCHÓN, 2007, p. 1)

A eficiência é um conceito introduzido na definição de economia, como ciência social, tal como apresentada por Passos e Nogami (2011, p. 5), quando da caracterização dos objetos de análise dessa disciplina pautada pela dicotomia entre necessidades ilimitadas e recursos escassos:

...quando nos referimos a uma pessoa tachando-a de econômica, estamos querendo dizer que ela é cuidadosa e parcimoniosa no gasto de dinheiro ou na utilização de materiais, ou seja, que ela é cuidadosa na administração de seus recursos.

Em Economia, por sua vez, estudamos as maneiras pelas quais aos diferentes tipos de sistemas econômicos administram seus limitados recursos com a finalidade de produzir bens e serviços, objetivando satisfazer as ilimitadas necessidades da população. “*Se o objetivo é atender ao máximo as necessidades da população e se os recursos são limitados, então a administração desses recursos tem de ser feita de maneira cuidadosa, econômica (parcimoniosa) racional e eficiente.*” Em outras palavras, temos de “*economizar*” recursos. [grifos no original]

Podemos, então, definir Economia como “a Ciência Social que estuda como as pessoas e a sociedade decidem empregar recursos escassos, que poderiam ter utilização alternativa, na produção de bens e serviços de modo a distribuí-los entre as várias pessoas e grupos da sociedade, a fim de satisfazer as necessidades humanas”. [grifos no original] (PASSOS, NOGAMI, 2011, p. 5)

A existência de limites para a satisfação de necessidades é também o eixo da apresentação da disciplina tecida no manual de Parkin (2009), autor que apresenta a escassez a partir da alusão a situações variadas nas quais a escolha se faria necessária diante da impossibilidade de seleção de uma ou mais alternativas concomitantemente, seja da perspectiva de um indivíduo, seja da perspectiva de um governo:

Todas as questões econômicas surgem porque queremos mais do que podemos ter. Queremos um mundo pacífico e seguro; ar puro e rios e lagos limpos. Queremos uma vida longa e saudável. Queremos boas escolas, faculdades e universidades. Queremos um lar espaçoso e confortável. Queremos uma enorme variedade de equipamentos esportivos e recreativos, de tênis para corrida a *Jet skis*. Queremos ter tempo para nos divertirmos com esportes, jogos, livros, filmes, música, viagens e a convivência com nossos amigos.

O que cada um de nós pode ter é limitado pelo tempo, pela nossa renda e pelos preços que temos de pagar. Todos nós acabamos tendo alguma necessidade insatisfeita. O que podemos obter como uma sociedade é limitado pelos nossos recursos produtivos, que incluem as dádivas da natureza, o trabalho e a engenhosidade humanos e as ferramentas e equipamentos que produzimos.

Nossa incapacidade de satisfazer todas as nossas necessidades é chamada de escassez. Tanto os pobres quanto os ricos defrontam-se com a escassez. Uma criança deseja um refrigerante de \$1 e dois pacotes de bala de \$0,50, mas só tem \$1 no bolso. Ela está diante da escassez. Um milionário quer passar o fim de semana jogando golfe e quer passar o mesmo final de semana no escritório em uma reunião para definir uma estratégia de

negócios. Ele está diante da escassez. Uma sociedade deseja proporcionar um sistema de saúde pública melhor, instalar um computador em cada sala de aula, explorar o espaço, limpar rios poluídos e assim por diante. A sociedade enfrenta a escassez. (PARKIN, 2009, p. 1)

A necessidade de escolha que se interpõe estaria sujeita à influência de estímulos – recompensas ou penalidades, capazes de direcionar o processo de seleção de alternativas. As escolhas seriam o objeto de análise da economia, tal como realizadas pelas empresas, governos ou mesmo sociedades:

Diante da escassez, devemos *escolher* entre as alternativas disponíveis. A criança deve *escolher* o refrigerante *ou* as balas. O milionário precisa escolher o campo de golfe *ou* a reunião. Como uma sociedade, devemos *escolher* entre a saúde pública, a defesa nacional e a educação.

As escolhas que fazemos dependem dos incentivos que encontramos. Um *incentivo* é uma recompensa que estimula uma ação ou uma penalidade que desestimula outra. Se o preço do refrigerante diminui, a criança tem um *incentivo* para escolher mais refrigerante. Se está em jogo um lucro de \$ 10 milhões, o milionário tem um *incentivo* para abrir mão do jogo de golfe. À medida que os preços dos computadores caem, as escolas têm um *incentivo*, para proporcionar conexão à Internet a mais salas de aula.

Economia é a ciência social que estuda as *escolhas* que as pessoas, as empresas, os governos e sociedades inteiras fazem à medida que se defrontam com a escassez e com *incentivos* que influenciam e conciliam essas escolhas. (PARKIN, 2007, p. 2) [grifos no original]

A concepção de economia subjacente à apresentação de Parkin (2007) soa particularmente interessante pela generalidade postulada para a escassez. Ao argumentar, em um manual de economia, que ricos e pobres se defrontam com a escassez, que a sociedade deve escolher entre saúde e educação e que os incentivos conciliam as escolhas, o autor dá margem a discussões acerca dos valores morais que perpassam a tomada de decisão econômica. Longe de ser consensual, a tomada de decisão de um indivíduo ou de uma sociedade está sujeita a valores éticos e morais que variam a depender de fatores históricos, culturais, religiosos etc. Dificilmente a educação financeira poderia se eximir de abordar as escolhas e a tomada de decisão individual. Se a Economia desempenha – ou pretende desempenhar - o papel de disciplina científica capaz de prover conceitos e técnicas à educação financeira, convém que se tenha clareza da concepção de economia subjacente. Ainda que assuma a posição de conhecimento científico, a economia se consolidou como disciplina a partir de divergências e convergências teóricas. Um conhecimento com status de saber científico tende a ser requisitado para fins normativos: o que se deve ou não se deve fazer, como se deve ou não proceder são questões recorrentes às quais a ciência está exposta. Na economia,

como não poderia deixar de ser, os objetos de ensino, inclusive os de finalidade normativa, oscilam entre o moral e o científico. As políticas de educação financeira que buscam o respaldo da ciência econômica não podem negligenciar a conotação moral e a científica dos objetos de ensino desse ramo do saber.

2.2. ECONOMIA COMO OBJETO DE ENSINO: ENTRE O MORAL E O CIENTÍFICO

Partindo de critérios teóricos e metodológicos divergentes e analisando diferentes objetos e aspectos de fenômenos econômicos, os clássicos da literatura difundidos no meio acadêmico trazem interpretações variadas dos mecanismos da lógica econômica. Seja tomando por objeto a realidade cotidiana observável, seja servindo-se de abstrações matemáticas complexas, os economistas partem de premissas econômicas e psicológicas distintas para concluir pela validade de determinadas práticas em detrimento de outras, à luz de suas próprias concepções de conhecimento econômico. É disso que decorrem algumas de suas recomendações financeiras no que concerne à poupança, consumo e investimento, conceitos que, conforme será analisado em profundidade no capítulo referente aos resultados, protagonizam o material didático das políticas de educação financeira. Trata-se de categorias que têm sido lecionadas mantendo-se maior ou menor afinidade com objetos do conhecimento econômico.

O levantamento que segue consiste em um apanhado das formas pelas quais conceitos financeiros como poupança, investimento e consumo são abordados por autores basilares da economia. Respeitado o contexto histórico, social e econômico no qual foram discutidos, podem-se identificar, nas discussões sobre a importância da poupança, por exemplo, um matiz moral implícito no que alguns economistas consideram ser virtudes não apenas econômicas, a “parcimônia” e/ou a “frugalidade”. Observem-se, por exemplo, as considerações do progenitor da ciência econômica sobre o aumento e a redução de capital:

Os capitais são aumentados pela parcimônia e diminuídos pelo esbanjamento e pela má administração. Tudo aquilo que uma pessoa economiza de sua renda, ela o acrescenta a seu capital: quer empregando-o ela mesma para manter um contingente adicional de mão de obra produtiva, quer dando possibilidade a outra pessoa de fazê-lo, emprestando-lhe o capital com juros, vale dizer, em troca de uma participação nos lucros. Assim como o capital de um indivíduo só pode ser aumentado por aquilo que poupa de sua renda anual ou de seus ganhos anuais, da mesma forma o capital de uma sociedade, que é equivalente à soma dos capitais de todos os indivíduos que a compõem, só pode ser aumentado dessa maneira. A parcimônia, e não o trabalho, é a causa imediata do aumento de capital. Com efeito, o

trabalho fornece o objeto que a parcimônia acumula. Com tudo o que o trabalho consegue adquirir, se a parcimônia não economizasse e não acumulasse, o capital nunca seria maior. (SMITH, [1732-1790] 1996, p. 339)

Em sua origem como ciência, atribuída à publicação da obra de Smith, a economia flertava com ciências morais e discussões filosóficas sobre a sociedade e seu funcionamento, o que se reflete no texto que se pretende analítico e crítico na descrição dos fenômenos econômicos e financeiros, a exemplo da distinção entre as categorias de consumidores mencionadas pelo autor ao discorrer sobre o destino da poupança:

O que se economiza anualmente é consumido com a mesma regularidade que aquilo que se gasta anualmente, e também quase ao mesmo tempo; todavia, o consumo é feito por uma categoria diferente de pessoas. A parte da renda do rico que este gasta anualmente, na maioria dos casos, é consumida por hóspedes ociosos e criados domésticos, que nada deixam atrás de si em troca de seu consumo. Aquela parte da renda que ele economiza anualmente, já que é imediatamente empregada como capital em função do lucro, é igualmente consumida, e quase simultaneamente, mas por uma categoria diferente de pessoas: trabalhadores, manufatores e artífices, que reproduzem com lucro o valor de que consomem anualmente. Suponhamos que a renda do rico lhe fosse paga em dinheiro. Se ele tivesse gasto toda esta renda em alimento, roupa e moradia que a renda total teria podido comprar, teriam sido distribuídos entre os ociosos ou improdutivo. Ao economizar, porém, parte dessa renda, já que esta parcela é imediatamente aplicada como capital em função do lucro, por ele mesmo ou por qualquer outra pessoa, o alimento, a roupa e a moradia que se pode comprar com esta parte são necessariamente reservados a pessoas produtivas. O consumo é o mesmo, mas os consumidores são diferentes. (SMITH, 1996, 339-340)

As noções de consumo produtivo e improdutivo subjacentes à análise, bem como a diferença entre “os ociosos ou improdutivo” e “as pessoas produtivas” dá respaldo à descrição do mecanismo de conversão de poupança em consumo. A poupança decorrente da frugalidade de um indivíduo teria uma importante função econômica de manutenção da mão de obra produtiva:

Através daquilo que uma pessoa frugal poupa anualmente, não somente se assegura manutenção a um contingente adicional de mão de obra produtiva, para aquele ano ou para o próximo, senão que, como o fundador de um albergue, cria, por assim dizer, um fundo perpétuo para a manutenção de um contingente igual em todas as ocasiões futuras. Com efeito, a alocação e a destinação permanente deste fundo nem sempre são asseguradas por uma lei positiva, por um documento jurídico ou título de bens; no entanto, elas são sempre asseguradas por um princípio muito poderoso, isto é, o interesse óbvio de todo indivíduo a quem pertença o fundo. Nenhuma porção dele poderá futuramente ser empregada a não ser para manter mão de obra produtiva, sem que haja uma perda evidente para a pessoa que o desvia de sua destinação própria. (SMITH, 1996, 340)

Dependendo da destinação dada aos recursos, sua função econômica pode não ser economicamente eficiente, ou, em termos mais próprios, sua destinação seria incorreta. O comportamento pródigo seria pernicioso não apenas para o

indivíduo, que reduziria se patrimônio, mas para toda a sociedade na medida em que contaria com uma renda e com uma riqueza menor:

Assim, o esbanjador desvia o capital da destinação correta. Por não limitar sua despesa à sua renda, ele interfere em seu capital. Como aquele que desvia para objetivos profanos as rendas de uma fundação pia, ele paga os salários dos ociosos com os fundos que a frugalidade de seus antepassados tinha, por assim dizer, consagrado à manutenção de pessoas produtivas. Diminuindo os fundos destinados ao emprego de mão de obra produtiva, necessariamente ele diminui, na medida em que isso depende dele, a quantidade daquele tipo de trabalho que acrescenta valor ao objeto ao qual é aplicado e, em consequência, ao valor da produção anual da terra e do trabalho do país inteiro, à riqueza e à renda de seus habitantes. Se a prodigalidade de alguns não for compensada pela frugalidade de outros, a conduta de todo perdulário, por alimentar os ociosos com o pão pertencente aos trabalhadores produtivos, tende não só a reduzi-lo à miséria, como a empobrecer o país. (SMITH, 1996, 340)

A crítica de Smith à conduta pródiga não se restringe ao consumo de bens importados, que provocaria a saída de renda do país, mas ao consumo improdutivo em geral, tal como definido pelo autor, como recurso destinado à manutenção de pessoas improdutivas, mesmo que dentro das fronteiras nacionais. O país como um todo seria prejudicado pelo comportamento esbanjador pelo fato de que seu destino considerado incorreto provocaria a retração da riqueza nacional:

Mesmo que os gastos do esbanjador fossem com mercadorias do próprio país, e não com mercadorias estrangeiras, seriam iguais os efeitos sobre os fundos produtivos da sociedade. Todo ano continuaria havendo uma certa quantidade de alimento e roupa que deveria ter servido para a manutenção de mão de obra produtiva, no entanto é empregada para manter pessoal improdutivo. Portanto, em cada ano continuaria a haver ainda alguma diminuição daquilo que, de outra forma, teria o valor da produção anual da terra e do trabalho do país. (SMITH, 1996, 340)

Essa distinção entre consumo produtivo e improdutivo não é uma prerrogativa analítica de Adam Smith, podendo ser encontrada em outros autores clássicos na economia. A diferenciação entre o papel de trabalhadores produtivos e trabalhadores improdutivos na dinâmica econômica é também analisada por Ricardo ([1766-1834], 1996), que refuta a relação de causalidade suposta na presunção de que o aumento do capital se dá pela abstenção do consumo. Não obstante, o consumo produtivo teria o mérito de proporcionar a expansão do capital, ao contrário do consumo improdutivo:

Deve ficar claro que toda a produção de um país é consumida. Mas há uma enorme diferença se o consumo é realizado por aqueles que reproduzem, ou por aqueles que não reproduzem outros valores. Quando dizemos que o rendimento é poupado e acrescentado ao capital, queremos dizer que a parte do rendimento que vai aumentar o capital é consumida por trabalhadores produtivos e não pelos trabalhadores improdutivos. Não pode haver maior erro do que pensar que o capital aumenta pela abstenção do consumo. Se o preço do trabalho

umentar tanto que, apesar do aumento do capital, não se possa empregar mais trabalho, eu diria que tal aumento do capital seria consumido improdutivamente. (RICARDO, 1996, p. 110)

Além disso, o autor pondera que a abstenção do consumo teria um efeito negativo sobre a arrecadação de impostos do governo, o que leva a crer que o impacto da poupança sobre a economia como um todo deve ser considerada quando se postula as vantagens e as desvantagens do comportamento frugal ou poupador:

Um indivíduo decidido a poupar deixa de pagar o imposto sobre o vinho, renunciando ao seu consumo. O rendimento de um país pode não sofrer nenhuma redução, e no entanto, o Estado pode ser incapaz de arrecadar sequer um xelim mediante o imposto. (RICARDO, 1996, p. 176)

A relação entre consumo, poupança e aumento de capital também foi objeto da análise de Mill ([1806-1873] 1996). Para esse economista, salvo raras exceções, todo capital teria sua origem em uma poupança, e se toda a renda fosse destinada a satisfações pessoais não haveria a possibilidade de aumentá-lo. A abstenção do consumo seria condição necessária para a expansão do capital:

Se todos gastassem em satisfações pessoais tudo que produzem e toda a renda recebida fosse produzida por terceiros, o capital não poderia aumentar. Todo capital, com raras exceções, resulta originalmente de uma poupança. Digo com raras exceções, pois quem trabalha por conta própria pode gastar por conta própria tudo que produz sem tornar-se indigente; não se pode dizer que a provisão de artigos de primeira necessidade, artigos com os quais subsiste até fazer sua colheita ou vender sua mercadoria, embora um capital real, constitua uma poupança, de vez que totalmente utilizada para o atendimento de suas necessidades, quiçá com a mesma rapidez que se fosse consumida na ociosidade. Imaginemos certo número de indivíduos ou de famílias estabelecidas em igual número de lotes individuais de terra, vivendo cada qual do que produz com trabalho próprio e consumindo o total de sua produção. Mesmo estes têm que poupar (isto é, poupar reduzindo o seu consumo pessoal) o quanto é necessário para a semeadura. Deve ter havido, pois, alguma poupança, mesmo nesse estágio mais simples de todos os tipos de relações econômicas; as pessoas devem ter produzido mais do que usaram, ou seja, utilizado menos do que produziram. Devem fazê-lo mais ainda antes de terem condições de dar emprego a outros trabalhadores ou de aumentar sua produção além da obtida com suas próprias mãos. Todos os meios que alguém emprega para manter e executar outro trabalho que não o próprio devem provir originariamente de poupança; houve necessariamente alguém que produziu e se abstinse de consumir. Podemos, pois, dizer, sem incidir em qualquer inexatidão material, que todo capital, particularmente o acréscimo de capital, é resultado de poupança. (MILL, 1996, p. 124-125).

Mill (1996, p. 125-126) apresenta uma preocupação com o rigor conceitual na análise do papel da relação entre consumo e poupança na lógica econômica de expansão do capital. Ao utilizar o que considera ser uma acepção científica de poupança, o autor alerta para o risco de se limitar a definições restritivas. Nesse contexto, não apenas a abstenção e privação de consumo poderia proporcionar o aumento do capital. O aumento da produção teria o mesmo resultado:

Há outros casos também em que o termo poupança (incluindo tudo que normalmente se associa ao mesmo) não designa apropriadamente a operação pela qual o aumento de capital ocorre. Se, por exemplo, disséssemos que o único meio de acelerar o aumento de capital é o de aumentar a poupança, provavelmente sugeriríamos o conceito de maior abstenção e de maior privação. Mas é óbvio que tudo que aumenta a força produtiva do trabalho cria um fundo adicional do qual se pode fazer poupança, criando a possibilidade de se aumentar o capital, não somente sem privação adicional, mas até simultaneamente com um aumento do consumo pessoal. Não obstante, existe, aqui, um aumento de poupança no sentido científico da palavra. Embora o consumo seja maior, maior também é o que sobra para poupar. O aumento de produção é maior que o aumento de consumo. É, pois, correto falar aqui de uma poupança maior. Embora o termo se preste a objeções, não existe nenhum outro que não esteja sujeito a objeções igualmente fortes. Consumir menos do que se produz é poupar, e este é o processo mediante o qual se aumenta o capital, não sendo necessário, para isso, que se consuma menos em termos absolutos. Não devemos permitir que as palavras nos escravizem a tal ponto, que não possamos usar o termo poupança nessa acepção; se isso não fizermos, incorreremos no perigo de esquecer que, para aumentar o capital, existe outro meio, além do de consumir menos: produzir mais. (MILL, 1996, p. 125-126).

A importância do conhecimento econômico científico é ressaltada pelo autor diante da fragilidade de concepções vulgares de poupança:

O princípio que acabamos de enunciar é um forte exemplo da necessidade de atenção às verdades mais elementares sobre a matéria em pauta, pois este é um dos mais elementares de todos os princípios; no entanto, ninguém que não se tenha ocupado com o assunto costuma ter consciência dele, e a maioria nem sequer se dispõe a admitir sua validade. Para o vulgo, não é de forma alguma evidente que o poupado seja consumido. Para ele, toda pessoa que economiza é vista como uma pessoa que entesoura. O vulgo pode pensar que tal conduta seja permissível ou mesmo digna de elogio, quando se trata de garantir as necessidades de uma família, ou de obter coisas desse gênero, mas não consegue entender que a poupança possa ser benéfica para outras pessoas. Para o vulgo, poupar é sinônimo de guardar coisas para si mesmo, ao passo que gastar é, para ele, sinônimo de distribuí-lo a terceiros. Quem gasta sua fortuna em consumo improdutivo é considerado uma pessoa que espalha benefícios ao redor de si, e tal pessoa é alvo de tanta consideração que parte dessa popularidade se estende até mesmo a quem gasta o que não lhe pertence, a quem, portanto, não só destrói seu próprio capital (se tiver algum) ou que, na condição de tomador de empréstimo, com a promessa de restituição, encontra-se de posse de um capital de terceiros, o qual destrói também. (MILL, 1996, p. 126-127)

A falta de consciência acerca da natureza econômica da poupança, tal como concebida pelo conhecimento vulgar, seria resultado de uma apreensão parcial do fluxo monetário que lhe subjaz. A relação entre consumo e poupança seria mais complexa do que suporia uma leitura leiga, ou vulgar, do mecanismo econômico que vincula consumo, poupança e investimento:

Esse erro popular provém do fato de só se atentar para uma pequena parte das consequências decorrentes do poupar ou do gastar, e de se perder de vista o conjunto dos efeitos desses dois atos, fora do campo de considerações do objeto. Os olhos acompanham o poupado até uma caixa forte imaginária, de onde o perde de vista; o que é gasto, os olhos veem e seguem até as mãos dos comerciantes e dos dependentes, mas sem a destinação última, seja do que foi poupado, seja do que foi gasto. A poupança (para investimento produtivo) e o gasto coincidem praticamente no primeiro estágio de suas operações. Os efeitos de ambos começam com o consumo, com a destruição de determinada parte da riqueza; diferentes são apenas as coisas consumidas e as pessoas que as consomem. No caso da poupança existe um desgaste de ferramentas, uma destruição de matérias-primas e

o fornecimento de certa quantidade de alimentos e roupas aos trabalhadores, que estes destroem pelo uso; no caso do gasto, há um consumo, isto é, uma destruição de bebidas, pertences e mobiliário. Até aqui, a consequência para a riqueza nacional revela-se mais ou menos a mesma: nos dois casos destrói-se uma quantidade equivalente dessa riqueza. Entretanto, no consumo, esse primeiro estágio é também o final: o montante específico de produto do trabalho desaparece, e nada mais resta dele; pelo contrário, a pessoa que economizou durante todo o período em que se prolongou a destruição, esta teve trabalhadores em ação, repondo o que foi destruído, e ao final se verifica que esses trabalhadores repuseram, com acréscimo, o equivalente ao que foi consumido. E já que essa operação pode repetir-se indefinidamente sem qualquer novo ato de poupança, a poupança, uma vez feita, transforma-se em fundo para a manutenção de um número correspondente de trabalhadores perpétuos, os quais reproduzem anualmente sua própria manutenção, com lucro. (MILL, 1996, p. 127)

Essa análise científica não se priva de observar o mérito de comportamentos que seriam profícuos à sociedade, sobretudo a poupança, por oposição aos riscos decorrentes do consumo improdutivo:

Em suma, a poupança enriquece a comunidade, juntamente com o indivíduo, ao passo que o gasto a empobrece; em outras palavras, seria o mesmo dizer que a sociedade, no geral, se torna mais rica mediante o que gasta colaborando na manutenção do trabalho produtivo, porém se torna mais pobre pelo que consome em seus prazeres e divertimentos. (MILL, 1996, p. 127)

Ainda que apresente um contraponto, ou algumas ressalvas aos prejuízos sociais do comportamento pródigo, Mill (1996, p. 128-129) conclui que o empobrecimento coletivo é sua consequência quando não há abstenção de consumo para compensar a prodigalidade:

Vale a pena voltar a atenção para várias circunstâncias que até certo ponto diminuem o prejuízo causado à riqueza geral pela prodigalidade de particulares, ou seja, que criam uma compensação maior ou menor, como consequência do prejuízo em si mesmo. Uma delas é que os perdulários geralmente não conseguem consumir tudo o que gastam. Sua despreocupação habitual no que tange aos gastos faz com que sejam enganados e roubados em todos os setores, muitas vezes por pessoas de hábitos moderados. Os agentes, administradores e mesmo os criados domésticos de pessoas abastadas e imprevidentes continuamente acumulam grandes somas, pagando por todas as compras preços muito mais altos do que as pessoas modestas, devendo-se a isso sua fama de bons clientes. Portanto, não têm efetivamente condições de ter em sua posse nem de destruir uma quantidade de riqueza de modo algum equivalente à fortuna que dissipam. Grande parte dela é simplesmente transferida a outros, os quais podem poupar uma parte. Outra coisa a ser observada é que a prodigalidade de alguns pode reduzir outros a uma economia forçada. Suponhamos uma demanda repentina de algum artigo de luxo, gerada pelo capricho de um pródigo, sendo que pelo fato de não se contar de antemão com esse aumento de demanda, não houve nenhum aumento da oferta costumeira. O preço aumentará, podendo elevar-se além dos recursos ou da inclinação de alguns dos consumidores habituais que, em consequência, podem deixar de atender a esse gosto habitual e assim poupar a respectiva quantia. Se não o fizerem, mas continuarem a gastar como antes um valor tão alto com a mercadoria, os que comercializam tal artigo obtêm, apenas pela mesma quantidade da mercadoria, um retorno maior, equivalente ao total do que o perdulário pagou: assim sendo, o montante que este perde é transferido integralmente a eles, podendo ser acrescentado ao capital deles: o aumento do consumo pessoal do perdulário é compensado pelas privações dos outros compradores, que obtiveram menos do que de costume de sua gratificação habitual pelo mesmo equivalente. Por outro lado, um processo contrário deve ocorrer em

alguma parte, já que o pródigo deve ter diminuído suas compras em algum outro setor para contrabalançar o aumento neste: talvez tenha recorrido a fundos empregados em sustentar mão de obra produtiva, e os comerciantes de gêneros alimentícios e de instrumentos de produção ficaram com mercadorias acumuladas em seus estoques ou então receberam, pelo montante habitual de mercadorias, um retorno inferior ao costumeiro. Mas tais perdas de renda ou de capital por parte de pessoas laboriosas – exceção feita quando se trata de um montante extraordinário – geralmente são compensadas com maior penúria e privação, de sorte que, no global, o capital da comunidade pode não ser prejudicado, e o pródigo pode ter tido sua auto-satisfação a expensas não dos recursos permanentes, mas dos prazeres e confortos temporários de outros. Com efeito, em todo caso a comunidade fica mais pobre com aquilo que alguém gasta, a menos que outros em consequência sejam levados a reduzir seus gastos. (MILL, 1996, p. 128-129)

A concepção matemática de economia peculiar a Jevons (1996), tal como mencionado na seção anterior, o impele a analisar a relação entre consumo e poupança sob uma ótica quantitativa, resultado de uma decisão intertemporal que pondera fatores subjetivos como o “sentimento de futuro”, de tal forma que ao optar por antecipar ou postergar o consumo os agentes econômicos são influenciados pela maior ou menor proximidade dos eventos que tendem a afetar suas preferências:

Ora, entre o montante atual de sentimento antecipado e aquele que é sentido deve haver uma relação natural, sem dúvida muito variável de acordo com as circunstâncias, a posição intelectual do povo ou o caráter do indivíduo, e ainda sujeita a algumas leis de variação. A intensidade do sentimento antecipado no presente deve ser, para usar uma expressão matemática, *uma função do real sentimento do futuro e do intervalo de tempo*, e deve crescer à medida que nos aproximamos do momento de realização. Do mesmo modo, a variação deve ser tanto mais lenta quanto mais distante estejamos do momento, e tanto mais rápida quanto mais nos aproximamos dele. Um evento que deverá acontecer daqui a um ano nos afetará, em média, igualmente em um dia como em outro; já um evento importante que deve acontecer daqui a três dias provavelmente nos afetará, em cada dia que nos separa, mais acentuadamente que no último. (JEVONS, 1996, p. 67) [grifos no original]

Não obstante a tentativa de formalizar a teoria econômica, tornando-a “efetivamente científica”, Jevons (1996, p. 67) não se furta a listar as virtudes e os deméritos das condutas parcimoniosas e pródigas, respectivamente, empregando termos de conotação moral. O autor aponta como selvagem, ingênua e infantil a conduta orientada pelo imediatismo consumista, incompatível com um estado de civilização orientado pela previdência:

Essa capacidade de antecipação tem com certeza grande influência na Economia, uma vez que é sobre ela que se baseia toda a acumulação de estoques de bens a serem consumidos num tempo futuro. A classe ou raça de homens que for mais previdente, mais trabalhará pelo futuro. O selvagem ingênuo, como a criança, se ocupa inteiramente com os prazeres e dificuldades do momento, percebe vagamente o dia seguinte e seu horizonte não abarca mais que poucos dias. As necessidades do próximo ano ou de toda uma vida não são sequer vislumbradas. Porém, num estado de civilização, o incentivo principal à produção e à poupança é o sentimento, vago mas poderoso, do futuro. Os cuidados do momento não são mais que palhas na corrente da realização e da esperança. Podemos dizer com segurança que feliz é aquele homem que, mesmo de baixa condição e posses limitadas, sempre pode

aspirar a mais do que tem e sentir que cada momento de labuta tende à realização de suas aspirações. Aquele que, ao contrário, procura o desfrute do momento fugaz, sem considerar os tempos vindouros, há de descobrir, mais cedo ou mais tarde, que sua cota de prazer está à míngua e que começa a faltar-lhe até mesmo a esperança. (JEVONS, 1996, p. 67)

A poupança como decisão intertemporal que pressupõe abstenção de consumo presente ou imediato pela perspectiva de auferir com isso mais recursos no futuro tem suas justificativas indicadas por Marshall ([1842-1924] 1996, p. 91): “A relutância em adiar uma satisfação e, desse modo, economizar para uso futuro, mede-se pelo interesse na riqueza acumulada que constitui um motivo justo e suficiente para decidir qualquer um à poupança.” Esta é analisada pelo autor no contexto dos determinantes da oferta e da demanda por capital, um fator de produção:

Num raciocínio puramente abstrato, e especialmente no matemático, os termos Capital e Riqueza são utilizados quase que obrigatoriamente como sinônimos, embora a “terra” propriamente dita não esteja, em certos casos, incluída em Capital. Há, porém, uma tradição segundo a qual devemos falar de Capital quando consideramos coisas como agentes de produção, e falar em riqueza quando as consideramos como resultado da produção, como objetos de consumo e como capazes de dar os prazeres da posse. Assim, a “procura” do capital é devida, principalmente, à sua produtividade e aos serviços que ele presta, como por exemplo o de fazer com que a lã possa ser fiada e tecida mais facilmente do que o seria sem auxílio da máquina, ou de permitir que a água flua livremente onde é necessário, sem que seja preciso transportá-la laboriosamente em baldes (embora haja outras maneiras de empregar o capital, como por exemplo quando ele é emprestado a um perdulário, que não pode entrar nessa categoria). Por outro lado, a “oferta” de capital é controlada pelo fato de, para acumulá-lo, ser indispensável agir previdentemente: é preciso “esperar” e “poupar” — é preciso sacrificar o presente ao futuro. (MARSHALL, 1996, p. 145)

Existiria, nessa leitura, uma “taxa de desconto”, um esforço de antecipação, ou melhor, de trazer o futuro para o presente, que interviria na tomada de decisão dos indivíduos. Essa taxa afetaria as decisões de poupança e de consumo:

As taxas pelas quais diferentes pessoas descontam o futuro não afetam somente a sua tendência para a poupança, como o termo é comumente compreendido, mas também sua tendência para comprar coisas que constituirão fontes permanentes de prazer, mais do que as que fornecem uma satisfação mais forte, porém mais transitória; para comprar uma roupa nova mais do que a frequentar uma taverna; para comprar móveis simples e sólidos, em vez de móveis vistosos que logo cairão aos pedaços. (MARSHALL, 1996, p. 184-185)

A subjetividade inerente à satisfação ou ao prazer que cada indivíduo pode auferir da relação com bens econômicos também não poderia ser negligenciada para efeito de compreensão das decisões econômicas que toma, até mesmo porque, em prol dessa satisfação, os agentes podem adotar comportamentos que soariam economicamente questionáveis:

É sobretudo em relação a esses objetos que o prazer de posse se faz sentir. Muitas pessoas tiram do mero sentimento de propriedade uma satisfação mais forte do que a que tiram dos prazeres ordinários, no sentido mais estreito da palavra. Por exemplo, o contentamento da posse da terra leva muita gente a pagar por ela um preço tão elevado, que dará um rendimento muito baixo à inversão feita. Na própria propriedade há uma satisfação; e há um contentamento pela distinção que ela outorga. Algumas vezes, o último é mais forte que o primeiro, outras mais fraco e talvez ninguém se conheça, e aos demais, suficientemente, para traçar uma linha certa de demarcação entre as duas satisfações. (MARSHALL, 1996, p. 185)

Em seu tratado introdutório de economia, Marshall (1996, p. 184-185) discute as contribuições do instrumental econômico para o cotidiano ou, mas precisamente, para a economia doméstica, fazendo inclusive considerações sobre seu caráter de ciência do consumo. Em nota de rodapé o autor destaca a importância de “saber agir bem”, que seria tão relevante quanto “bem despender”. Para isso, apresenta uma comparação culinária:

Os orçamentos da classe operária aludidos no capítulo IV, § 8 podem prestar importantes serviços ajudando as pessoas a distribuir os seus recursos sabiamente entre as diferentes aplicações, de sorte que a utilidade marginal em cada uma seja a mesma. Mas, para os problemas vitais da economia doméstica, é tão importante saber agir bem como bem despender. A dona de casa inglesa e a americana tiram menores proveitos dos meios de que dispõem do que a dona de casa francesa, não porque não saibam comprar, mas porque não sabem fazer como esta bons pratos com pedaços de carne baratos, legumes etc. A economia doméstica diz-se frequentemente pertencer à ciência do consumo, mas isto é só meia verdade. Os grandes efeitos na economia doméstica, ao menos entre a parte frugal das classes operárias anglo-saxãs, são defeitos de produção mais que de consumo. (MARSHALL, 1996, p. 184-185)

Marshall (1996, p. 279) descreve duas posturas extremas em relação à poupança, mencionando, por um lado, exemplos de trabalhadores de renda irregular que não fazem provisões financeiras para períodos de menor rentabilidade e, por outro, exemplos de pessoas que se abstêm do consumo de bens essenciais em prol da acumulação:

Não são raros os casos de homens que alternam períodos em que ganham 2 ou 3 libras por semana com outros em que ficam reduzidos à miséria: a utilidade de um xelim para eles, quando empregados, é menor que a de 1 pêni, quando sem emprego, e entretanto nunca cuidam de fazer provisão para o tempo de necessidade. No extremo oposto há miseráveis, em alguns dos quais a paixão da avareza atinge as raias da insanidade, e até entre proprietários rurais e algumas outras classes não raro encontramos pessoas que levam a poupança tão a sério a ponto de se privarem dos bens de primeira necessidade, e de prejudicarem a sua capacidade de produção no futuro. Perdem assim de todos os modos: jamais gozam realmente a vida, enquanto a renda que a sua riqueza acumulada lhes traz é menor do que a que ganhariam com o aumento de sua capacidade de trabalho, se tivessem aplicado neles próprios a riqueza que acumularam em forma material.

As diferentes nuances do comportamento poupador são analisadas pelo autor inclusive em termos de especificidades culturais:

Na Índia, e em menor proporção na Irlanda, encontramos gente que, na verdade, se abstém de prazeres imediatos, guardam somas consideráveis com enorme sacrifício próprio, e esbanjam todas as suas economias em suntuosas festas ou em cerimônias fúnebres e nupciais. Fazem provisões intermitentes para o futuro próximo, mas dificilmente qualquer reserva para o futuro distante: as grandes obras de engenharia pelas quais os seus recursos produtivos muito têm aumentado foram feitas principalmente com o capital do povo inglês, que se impõe muito menos privações. (MARSHALL, 1996, p. 279)

É nesse contexto que as diferenças culturais são apontadas como elemento importante na definição da acumulação de riqueza em diferentes países e períodos. As sanções sociais e religiosas exerceriam substancial influência na formação dos hábitos pródigos ou frugais da população:

Assim, as causas que regem a acumulação da riqueza diferem largamente em diferentes países e épocas. Elas não são as mesmas entre dois povos, e talvez mesmo entre duas classes sociais num mesmo povo. Dependem muito das sanções sociais e religiosas; e é de notar como, quando a força coercitiva do costume algo se enfraqueceu, as diferenças de caráter pessoal determinam que vizinhos, vivendo em condições semelhantes, difiram uns dos outros mais ampla e mais frequentemente nos seus hábitos de extravagância ou de parcimônia do que em qualquer outro aspecto. (MARSHALL, 1996, p. 279)

A poupança teria sido estimulada pelas modalidades de investimento que emergiram com o progresso econômico, tornando atrativa a acumulação destinada à previdência. A seguridade familiar seria a preocupação preponderante na composição de um fundo de poupança:

Outrossim, os modernos métodos de negócio trouxeram com eles oportunidades para a segura colocação de capitais de maneira a produzir um rendimento para as pessoas que não encontram ocasião para entrar em nenhum negócio – nem mesmo na agricultura, onde a terra, sob certas condições, tem o papel de um fundo de poupança digno de toda a confiança. Essas novas oportunidades têm induzido muita gente, que de outra forma não tentaria fazê-lo, a separar alguma coisa para a sua própria velhice. Além disso, causando um efeito muito maior no desenvolvimento da riqueza, tornou-se assaz fácil para um homem prover com um rendimento seguro a mulher e filhos, depois de sua morte: pois, afinal de contas, a afeição familiar é o principal motivo da poupança. (MARSHALL, 1996, p. 281)

Esse motivo suplantaria outros fatores na definição do comportamento de acumulação, fosse a competição ostentativa, fosse um reflexo instintivo de acumulação. A seguridade familiar seria a principal razão a levar a formação de poupança:

Há, é certo, alguns que encontram um prazer intenso em contemplar as suas economias se acumulando entre as suas mãos, quase sem preocupação pelas satisfações a serem obtidas do seu uso, por eles ou por outros. Eles são impelidos em parte pelo instinto da competição, pelo desejo de suplantar seus rivais; pelo desejo de mostrar capacidade de fazer fortuna, e de adquirir poder e posição social com a sua posse. E por vezes a força do hábito, adquirido quando realmente eles precisavam de dinheiro, dá-lhes, por uma espécie de ação reflexa, um prazer artificial e insensato de acumular riqueza pela riqueza. Mas, não fosse pela afeição familiar, muitos dos que trabalham duro e economizam cuidadosamente não se esforçariam senão para assegurar uma anuidade que desse para o conforto de sua própria existência,

seja adquirindo apólices de uma empresa de seguros, seja organizando-se para gastar cada ano, depois de aposentado, parte do seu capital e toda a renda que este lhe proporcione. No primeiro caso, nada deixam atrás de si; no outro, apenas restaria aquela parte de seu capital que a morte lhe houvesse impedido de gastar. Que os homens trabalham e poupam principalmente pela sua família e não para si mesmos, prova-se pelo fato de que despendem raramente, depois de aposentados, mais do que o rendimento das suas economias, preferindo deixar intacto para suas famílias o patrimônio acumulado. Somente neste país 20 milhões de libras são economizadas por ano em forma de apólices de seguro, a serem resgatadas somente após a morte do segurado. (MARSHALL, 1996, p. 281-282)

O papel da ambição na acumulação de riqueza seria salutar se não fosse suplantada pela necessidade precipitada de se auferir os benefícios por ela proporcionáveis. Essa precipitação comprometeria, em sua prodigalidade, uma ascensão social inicialmente profícua:

Um homem não pode ter maior estímulo empreendedor do que a esperança de subir na vida, e permitir à sua família começar de um degrau superior ao de que ele partiu na escala social. Esse estímulo pode tornar-se tão predominante que reduza à insignificância o desejo de tranquilidade e assim todos os prazeres comuns, e por vezes até destruir os sentimentos mais altos e as aspirações mais nobres. Mas, como mostrou o maravilhoso crescimento da riqueza na América durante a geração atual, ele faz do homem um possante produtor e acumulador de fortunas, a menos, é certo, que tenha grande pressa de usufruir a posição social que a sua riqueza lhe confere: sua ambição pode levá-lo então a esbanjamentos tão grandes como aqueles a que é levado um temperamento imprevidente e relaxado. (MARSHALL, 1996, p. 282)

A natureza virtuosa da poupança é indicada pelo autor ao apontar os principais responsáveis pela formação de poupança, a saber, aqueles expostos a adversidades que foram levados ao trabalho intenso e desenvolveram hábitos frugais de vida:

As maiores poupanças são feitas pelos que, criados com recursos minguados, foram levados a trabalhar duramente, mantiveram os hábitos simples a despeito do êxito nos negócios, nutrem desprezo pelos gastos aparatosos e desejam ser considerados mais ricos depois da morte do que o têm sido. (MARSHALL, 1996, p. 282)

Aos parcimoniosos que aceitam adiar a satisfação de seus desejos, abrindo mão do usufruto imediato de seus recursos, seria necessária uma recompensa. Na lógica econômica, a recompensa pela abstinência do consumo seriam os juros:

E sendo a natureza humana como é, temos razão em considerar o juro do capital como a recompensa do sacrifício causado pela espera do gozo dos recursos materiais, porque poucas pessoas poupariam muito sem recompensa; justamente como dizemos que os salários são a recompensa do trabalho, porque poucas pessoas trabalhariam seriamente sem retribuição. (MARSHALL, 1996, p. 285)

Marshall (1996, p. 285) procura esclarecer a acepção de “abstinência” mais apropriada à compreensão das decisões econômicas tomadas pelas famílias e

indivíduos. No âmbito da ciência econômica, a abstinência seria um termo próximo à temperança, uma conduta que levaria à acumulação de riqueza:

O sacrifício do prazer atual no interesse do futuro foi chamado pelos economistas de *abstinência*. Mas esta expressão foi mal compreendida: pois os maiores acumuladores de riqueza são pessoas muito ricas, muitas das quais vivem no luxo, e certamente não praticam abstinência, no sentido em que esta palavra é sinônimo de temperança. O que os economistas queriam dizer é que, quando uma pessoa se abstém do consumo de alguma coisa que pode consumir, com o propósito de aumentar seus recursos para o futuro, sua abstinência desse ato de consumo em particular aumenta a acumulação de riqueza. Desde que, contudo, o termo pode prestar-se à confusão, podemos com vantagem evitar o seu uso, dizendo que a acumulação de riqueza é geralmente o resultado de um adiamento do gozo, ou fruto de uma *espera* por ele. Ou ainda, em outras palavras, depende da *previdência* humana, isto é, da sua faculdade de prever o futuro. (MARSHALL, 1996, p. 285) [grifos no original]

O exercício dessa faculdade de prever o futuro tem sido preconizada não apenas pela literatura econômica. Os impactos sociais e econômicos decorrentes da ausência de preocupação com o futuro, da falta de planejamento financeiro intertemporal e da prevalência de “comportamentos pródigos”, por assim dizer, têm sido debatidos por entidades internacionais no contexto de seus efeitos sobre os sistemas previdenciários e financeiros de vários países. O equilíbrio entre consumo e poupança, a seguridade e a previdência vêm sendo consideradas na formulação de recomendações de políticas públicas que integram instituições financeiras e educacionais. A transformação da educação financeira em política pública emerge, assim, como recomendação de instituições como a OCDE, o Banco Mundial e o FMI. As concepções de educação financeira subjacentes às iniciativas dessas instituições são abordadas a seguir a partir do contexto e das ênfases sob as quais é recomendada.

3. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO POLÍTICA PÚBLICA

As recomendações de implementação de práticas, programas e políticas de educação financeira podem ser encontradas em documentos técnicos e oficiais de diferentes organismos internacionais. A expressão “educação financeira” aparece em contextos diferentes, a depender da instituição, e associa-se a temas como proteção do consumidor, proteção do investidor e fortalecimento do sistema financeiro internacional. Os contextos e as ênfases temáticas concedidas à educação financeira serão descritas abaixo a partir de um levantamento realizado com documentos de instituições identificadas como importantes atores na promoção desse tipo particular de educação. As seções subsequentes referem-se à síntese elaborada para a OCDE, para o Banco Mundial e para o FMI. Dado seu potencial de influência na formulação de políticas nacionais, suas recomendações de promoção da educação financeira na escola são apresentadas à luz das semelhanças que podem provocar nas políticas de educação financeira analisadas no presente trabalho.

3.1. A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA DA OCDE: CONTEXTO E ÊNFASES

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴ foi constituída em 1947 para viabilizar a reconstrução dos países no pós-guerra. Trata-se de uma organização internacional formada por 34 países de diferentes continentes. Atualmente, suas atividades estão voltadas à promoção de políticas sociais e econômicas capazes de melhorar o bem-estar da população mundial. Se propondo a ser um fórum no qual os governos de diferentes países podem compartilhar experiências e encontrar soluções para problemas comuns. Mediante realização e divulgação de trabalhos técnicos, a instituição mede a produtividade e os fluxos globais de comércio e investimento, analisando e comparando dados com vistas a prever tendências futuras. Além disso, realiza análises de questões relacionadas a sistemas escolares, sistemas previdenciários, sistemas tributários e de segurança social. Com bases nesses estudos fundamenta recomendações de políticas. (OCDE, 2012)

⁴ *The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).*

Desde o início dos anos 2000 a OCDE passou a considerar em sua agenda medidas de estímulo à educação financeira, afirmando ser essa uma preocupação de grande parte de seus países-membro. Um projeto de educação financeira foi criado em 2002 mobilizando dois Comitês da Organização: o Comitê de Mercados Financeiros (*Committee on Financial Markets – CMF*) e o Comitê de Seguros e Previdência Privada (*Insurance and Private Pensions Committee – IPPC*). Numa abordagem holística, o projeto procura promover o letramento⁵ financeiro considerando-se sua complementaridade em relação ao aumento do acesso ou inclusão financeira, à estrutura de regulação e proteção do consumidor e educação financeira. (OECD, 2012). Pela definição da instituição, considera-se que o letramento financeiro seja:

“...knowledge and understanding of financial concepts, and the skills, motivation and confidence to apply such knowledge and understanding in order to make effective decisions across a range of financial contexts, to improve the financial well-being of individuals and society, and to enable participation in economic life” (OECD, 2012).

Para tanto, o projeto contou com um amplo levantamento de iniciativas internacionais de promoção da educação financeira, com a construção de um portal contendo informações específicas sobre educação financeira (*International Gateway for Financial Education – IGFE*), com a criação de uma rede que opera como espaço para troca de experiências (*International Network on Financial Education – INFE*), e com a adoção de princípios e boas práticas definidas no âmbito da própria OCDE. O INFE contempla uma base de dados sobre educação financeira que apresenta um conjunto de informações passíveis de serem obtidas mediante classificação por país, por tema (economia comportamental, proteção do consumidor, débito e crédito,

⁵ Os termos “alfabetização”, “letramento”, “numeralização” e “numeramento” são objeto de controvérsias no âmbito da educação, não gozando de consenso quanto à sua aplicação. Dada a natureza do presente trabalho – cujo propósito é tecer uma comparação entre as políticas de educação financeira de dois países – será utilizado o termo letramento e na própria acepção da OCDE. Ainda que não seja do escopo deste trabalho promover uma discussão acerca da pertinência didática, social e econômica de tal definição, cabe mencionar que por certo há possibilidades ou alternativas de definição de letramento financeiro pautadas em concepções críticas de consumo (consumo consciente), a exemplo da proposta de Cainzos (1999), cuja ênfase recai sobre a educação para o consumo. Na definição proposta pela OCDE, tem-se o mérito de contemplar aspectos diferentes e intercomplementares subjacentes ao comportamento econômico: conhecimento, compreensão, habilidades, motivação e confiança. Por outro lado, deve-se questionar os limites de tais aspectos na promoção do bem estar individual e, principalmente, coletivo, bem como de seu potencial de promover a participação na vida econômica.

avaliação, inclusão financeira, letramento financeiro, seguro, investimento e poupança, gestão do dinheiro, estratégias nacionais, pensões/aposentadorias, riscos, escolas, marketing social e comunicação), por público alvo (público em geral, adultos, investidores, mídia, micro e pequenos empresários, professores e disseminadores, mulheres, trabalhadores, jovens, grupos vulneráveis) e por setor (sociedade civil, governo, iniciativas regionais e internacionais, trabalho, união de comércio, setor privado e escola). Esse agrupamento auxiliou na construção de duas das categorias de análise empregadas no presente trabalho: a ênfase temática e o público alvo. Os documentos contendo princípios e boas práticas, por sua vez, fazem parte de um conjunto de arquivos norteadores da estratégia, o que inclui material de orientação para a implementação e para a avaliação de programas de educação financeira. Além disso, a OCDE passou a incorporar no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) elementos de letramento financeiro (OCDE, 2012).

Dois documentos são particularmente representativos da concepção de educação financeira subjacente ao projeto da OCDE. O primeiro, intitulado “*Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*”, data de 2005 e apresenta considerações que caracterizam a posição da organização diante da educação financeira como política pública. Nessas considerações a educação financeira é apontada como relevante para auxiliar os consumidores em seu orçamento e na administração de sua renda, auxiliando a população a poupar e investir com eficiência, evitando fraudes financeiras. O documento menciona a sofisticação do mercado financeiro e a crescente responsabilidade e risco a que as famílias passam a estar expostas, particularmente no que tange à poupança para a aposentadoria. Essas são condições que justificariam a necessidade de assegurar a proteção de investidores e consumidores, mediante educação financeira, estando esta associada ao funcionamento adequado dos mercados e da economia:

Having regard to Article 5 b) of the Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development of 14th December 1960; Considering that, as financial education has always been important for consumers in helping them budget and manage their income, save and invest efficiently, and avoid becoming victims of fraud;

Considering that as financial markets become increasingly sophisticated and households assume more of the responsibility and risk for financial decisions, especially in the field of retirement savings, financially educated individuals are necessary to ensure sufficient levels of

investor and consumer protection as well as the smooth functioning, not only of financial markets, but also of the economy. (OCDE, 2005, s/p)

Fazendo alusão aos levantamentos realizados pela própria instituição, a OCDE indica o baixo letramento financeiro da população como um problema a ser superado com a educação financeira. Governos, instituições públicas e privadas poderiam se beneficiar de orientações internacionais, como princípios e boas práticas de educação financeira:

Considering that surveys of financial literacy conducted in recent years in OECD countries show that consumers have low levels of financial literacy and lack awareness of the need to be financially educated;

Considering that governments and relevant public and private institutions (at national and subnational level and including regulatory and supervisory bodies) in OECD and non-OECD countries may benefit from international guidance on principles and good practices for financial education and awareness; . (OCDE, 2005, s/p)

A implementação dos princípios e das boas práticas propostas para as iniciativas de promoção da educação financeira deveria pautar-se pelo reconhecimento da diversidade institucional e de fatores econômicos, sociais, demográficos e culturais que variam de país para país:

Considering that their implementation will have to take into consideration various economic, social, demographic and cultural factors and, thus, will vary from country to country and that there are also numerous methods to develop successfully financial education for a particular audience;

Considering also that the implementation of the good practices related to financial institutions needs to take into consideration the diversity of financial institutions, that these guidelines do not prevent relevant commercial activities and that national associations of financial institutions are expected to be the main players for this sub-set of good practices; (OCDE, 2005, s/p)

Diante dessas considerações o Comitê de Mercados Financeiros da OCDE recomenda aos seus membros que promovam educação e conscientização financeira e que, para tanto, governos e instituições públicas e privadas levem em consideração os princípios e as boas práticas que seguem anexas ao documento oficial. Além dessa recomendação, o Comitê apresenta um convite aos países que não são membros da OCDE a disseminarem tais princípios e boas práticas entre instituições públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos envolvidas na promoção da educação e conscientização financeira. Os países-membro, por outro lado, são convidados a identificar novas boas práticas relativas à educação financeira, previdenciária e securitária, mediante a atuação do Comitê de Mercados Financeiro

e do Comitê de Seguros. A troca de informações sobre as experiências de aplicação das recomendações da OCDE seria de responsabilidade do Comitê de Mercados Financeiros. (OCDE, 2005, s/p).

Seguindo-se à apresentação das considerações e das recomendações, o documento discrimina, em seus anexos os princípios e as boas práticas para educação e conscientização financeira. A descrição dos princípios é iniciada pela definição de educação financeira:

1. Financial education can be defined as “the process by which financial consumers/investors improve their understanding of financial products, concepts and risks and, through information, instruction and/or objective advice, develop the skills and confidence to become more aware of financial risks and opportunities, to make informed choices, to know where to go for help, and to take other effective actions to improve their financial well-being”. Financial education thus goes beyond the provision of financial information and advice, which should be regulated, as is already often the case, in particular for the protection of financial clients (i.e. consumers in contractual relationships). (OCDE, 2005, s/p)

Nessa concepção de educação financeira, não bastaria a difusão de informações financeiras, fazendo-se necessário prover a proteção dos consumidores e investidores mediante regulação. A educação financeira deveria se dar de forma justa e imparcial, e os programas deveriam ser coordenados e desenvolvidos com eficiência:

2. This financial capacity building, based on proper financial information and instruction, should be promoted. Financial education should be provided in a fair and unbiased manner. Programmes should be co-ordinated and developed with efficiency. (OCDE, 2005, s/p)

Para a estruturação dos programas de educação financeira, deve-se focar nas prioridades de cada país, respeitando-se as circunstâncias nacionais, de tal forma que podem ser contempladas questões elementares de planejamento financeiro, seja poupança, gestão de dívidas e seguridade, ou mesmo os pré-requisitos para a conscientização econômica, a exemplo de matemática financeira e economia:

3. Financial education programmes should focus on high priority issues, which, depending on national circumstances, may include important aspects of financial life planning such as basic savings, private debt management or insurance as well as pre-requisites for financial awareness such as elementary financial mathematics and economics. The awareness of future retirees about the need to assess the financial adequacy of their current public or private pensions schemes and to take appropriate action when needed should be encouraged. (OCDE, 2005, s/p)

A educação financeira deveria ser uma medida complementar à regulação das instituições financeiras e à proteção do consumidor, assim como deve ser

considerada uma ferramenta de promoção do crescimento econômico, da confiança e da estabilidade. A regulação financeira não deveria substituir a educação financeira, e medidas apropriadas deveriam ser tomadas quando a capacidade financeira é essencial, mas observam-se deficiências:

4. Financial education should be taken into account in the regulatory and administrative framework and considered as a tool to promote economic growth, confidence and stability, together with regulation of financial institutions and consumer protection (including the regulation of financial information and advice). The promotion of financial education should not be substituted for financial regulation, which is essential to protect consumers (for instance against fraud) and which financial education is expected to complement.

5. Appropriate measures should be taken when financial capacity is essential but deficiencies are observed. Other policy tools to consider are consumer protection and financial institution regulation. Without limiting the freedom to contract, default mechanisms, which take into consideration inadequate financial education or passive/inert behaviour, should be considered. (OCDE, 2005, s/p)

As instituições financeiras devem ser estimuladas a tomar parte nos esforços de promoção de educação e conscientização financeira, sobretudo no que se refere aos compromissos financeiros de longo-prazo de seus clientes e aos compromissos que representam parcela substancial de sua renda presente e futura. O papel dessas instituições deve se tornar parte da boa governança em relação aos seus clientes financeiros:

6. The role of financial institutions in financial education should be promoted and become part of their good governance with respect to their financial clients. Financial institutions' accountability and responsibility should be encouraged not only in providing information and advice on financial issues, but also in promoting financial awareness clients, especially for long-term commitments and commitments which represent a substantial proportion of current and future income. (OCDE, 2005, s/p)

As especificidades do público alvo dos programas de educação financeira devem ser consideradas, seja em termos do nível de letramento financeiro, seja em termos das preferências de recebimento de informações. A educação financeira deveria ser implementada como um processo contínuo a perpassar a vida dos indivíduos, principalmente diante de mudanças importantes no mercado financeiro, que se torna cada vez mais complexo:

7. Financial education programmes should be designed to meet the needs and the financial literacy level of their target audience, as well as reflect how their target audience prefers to receive financial information. Financial education should be regarded as a life-time, on-going and continuous process, in particular in order to take account of the increased complexity of markets, varying needs at different life stages, and increasingly complex information. (OCDE, 2005, s/p)

Atuando de forma complementar a esses princípios, as boas práticas indicadas pela OCDE são agrupadas em quatro blocos;

- a) ação pública pela educação financeira;
- b) papel de instituições financeiras na educação financeira;
- c) educação financeira para poupanças destinadas à aposentadoria; e
- d) programas de educação financeira.

As boas práticas concernentes à ação pública pela educação financeira incluiriam o encorajamento de campanhas de conscientização da população sobre a necessidade de ampliar sua compreensão de riscos financeiros e das formas de se defender dos mesmos mediante realização de uma poupança adequada, de seguros e de educação financeira. Esta deveria começar pela escola, uma vez que a população deveria ser educada financeiramente o mais cedo possível. Além disso, a educação financeira deveria ser parte dos programas de assistência e promoção do bem estar da população. Estruturas especializadas, possivelmente incorporadas às instituições existentes, deveriam ser encarregadas de coordenar e promover a educação financeira em diferentes níveis (nacional, regional) e em consonância com iniciativas privadas, tanto mais próximo da população quanto possível. Sites específicos deveriam prover informação financeira relevante de forma gratuita e amigável ao público. Dever-se-ia promover, igualmente, a difusão de sistemas de alerta para o consumidor, com respaldo de especialistas em questões de alto risco que poderiam ser prejudiciais ao consumidor, como as fraudes às quais estão vulneráveis. A promoção de cooperação internacional na área de educação financeira também deveria ser estimulada, incluindo-se a utilização da própria OCDE como fórum de troca de experiências. (OCDE, 2005)

No que se refere ao papel de instituições financeiras na promoção da educação financeira, seria necessário estimular a criação e difusão dos requisitos para especificação do tipo de informação que as instituições financeiras devem fornecer aos seus clientes, a exemplo de comparações entre os riscos e benefícios de diferentes produtos e serviços financeiros. Essas instituições deveriam ainda ser incentivadas a distinguir claramente entre educação financeira, informação financeira e propaganda financeira:

15. Financial institutions should be encouraged to clearly distinguish between financial education and financial information and “commercial” financial advice. Any financial advice for business purposes should be transparent and disclose clearly any commercial nature where it

is also being promoted as a financial education initiative. For those financial services that entail long-term commitment or have potentially significant financial consequences, financial institutions should be encouraged to check that the information provided to their clients is read and understood. (OCDE, 2005, s/p)

Nesse sentido, as instituições deveriam ser incentivadas a prover informações compreensíveis para o consumidor, não fazendo uso de recursos como documentação confusa, linguagem obscura ou letras pequenas. A educação financeira promovida pelas instituições financeiras deveria ser avaliada regularmente e seus funcionários deveriam receber treinamentos sobre códigos de conduta para abordagem de clientes:

16. Financial institutions should be encouraged to provide information at several different levels in order to best meet the needs of consumers. Small print, abstruse documentation should be discouraged.

17. Financial education provided by financial institutions should be regularly assessed to ensure it meets consumer needs. This may be achieved through partnerships with independent, not for profit financial advisory bodies that may have better connection with consumers, particularly those facing disadvantage in their participation in financial markets.

18. Financial institutions should be encouraged to train their staff on financial education and develop codes of conduct for the provision of general advice about investment and borrowing, not linked to the supply of a specific product. (OCDE, 2005, s/p)

No caso da educação financeira voltada especificamente para a formação de poupanças para a aposentadoria seria recomendável que as instituições financeiras disponibilizassem informações financeiras e educação para os indivíduos com planos privados de pensão. Complementarmente, atenção especial deveria ser dada aos esquemas ocupacionais específicos:

20. Concerning occupational schemes, (for which the related information and education should be provided in a consistent way across the schemes) financial education and awareness of employees and related policy tools should be further promoted, both for defined contributions and defined benefits schemes. (OCDE, 2005, s/p)

Os programas de educação financeira deveriam auxiliar os consumidores a compreender os prós e os contras e os riscos dos diferentes tipos de produtos e serviços financeiros. Nesse contexto, pesquisas em economia comportamental deveriam ser promovidas, bem como o desenvolvimento de metodologias de avaliação dos programas vigentes. O uso de diferentes mídias deveria ser estimulado para a disseminação de mensagens educacionais, assim como deveriam ser incentivados os programas de educação financeira que desenvolvem

orientações sobre o conteúdo do estudo e o nível de realização para cada programa de educação financeira e para cada subgrupo populacional. (OCDE, 2005)

O reconhecimento das especificidades dos grupos que compõem o público alvo da educação financeira seria importante para o direcionamento das estratégias, pois favoreceria o desenvolvimento da educação financeira vinculada às circunstâncias individuais. Concomitantemente, deveria ser estimulado o treinamento dos educadores e o desenvolvimento de material e ferramentas para tanto:

25. In order to take into account the diverse backgrounds of investors/consumers, financial education that creates different programmes for specific sub-groups of investors/consumers (i.e. young people, the less educated, disadvantaged groups) should be promoted. Financial education should be related to the individual circumstance, through financial education seminars and personalised financial counselling programmes.

26. For those programmes which favour use of classrooms, proper education and competence of the educators should be promoted. In this respect, the development of programmes to “train the trainers” and the provision of specific information material and tools for these trainers should be encouraged. (OCDE, 2005, s/p)

É à luz desse conjunto de princípios e boas práticas que conteúdos de educação financeira passaram a figurar dentre os objetos de avaliação do PISA, desde 2012. O documento que apresenta a estrutura da avaliação do letramento financeiro no PISA intitula-se “*PISA 2012 Financial Literacy Assessment Framework*”, e sua elaboração é atribuída a um consórcio integrado por dez instituições:

- a) Australian Council for Educational Research (ACER, Australia)
- b) cApStAn Linguistic Quality Control (Belgium)
- c) Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, Germany)
- d) Educational Testing Service (ETS, USA)
- e) Institutt for Lærerdanning og Skoleutvikling (ILS, Norway)
- f) Leibniz – Institute for Science and Mathematics Education (IPN, Germany)
- g) National Institute for Educational Policy Research (NIER, Japan)
- h) The Tao Initiative: CRP – Henri Tudor and Université de Luxembourg – EMACS (Luxembourg)
- i) Unité d'analyse des systèmes et des pratiques d'enseignement (aSPe, Belgium)
- j) Westat (USA)

No documento, a importância do letramento financeiro é destacada no contexto do desenvolvimento e da estabilidade financeira e diante de transformações significativas nas relações financeiras. A primeira a ser mencionada é a transferência de risco de governos e empregadores para os indivíduos. Essa transferência se expressaria na redução de alguns benefícios, como os relativos a pensões e cuidados médicos. A responsabilidade pela poupança destinada à segurança financeira e à aposentadoria vem sendo transferida rapidamente para os indivíduos:

3. There has been a widespread transfer of risk from both governments and employers to individuals. Many governments are reducing or have reduced state-supported pensions, and some are reducing healthcare benefits. Defined contribution pension plans are quickly replacing defined benefit pension plans, shifting onto workers the responsibility to save for their own financial security after retirement. Traditional Pay-as-you-go (PAYG) pension schemes are supplemented by new schemes in which the individual is subject to both revenue and investment risk. Most surveys show that a majority of workers are unaware of the risks they now have to face, and do not have sufficient knowledge and skill to manage such risks adequately, even if they are aware of them (OECD, 2008). Furthermore, the array of risks that people have to face is increasing: for example, individuals face the risks associated with longevity, credit, financial markets, and out-of-pocket healthcare. (OECD, 2012, p. 7)

Nesse mesmo sentido, a instituição ressalta o aumento da responsabilidade individual, expressa no número cada vez maior de decisões a serem tomadas, seja em termos de planejamento para a aposentadoria, consequência de mudanças demográficas, seja para garantir seus próprios recursos para arcar com os custos de cuidados médicos e educação. A responsabilidade pela decisão de compra de produtos financeiros, nessa perspectiva, seria individual, assim como o seria a sua responsabilidade pelas as consequências dessa aquisição:

4. The number of financial decisions that individuals have to make is increasing as a consequence of changes in the market and the economy. For instance, longer life expectancy means individuals need to ensure that they accumulate savings to cover much longer periods of retirement. People also need to assume more responsibility for funding personal or family healthcare needs. Moreover, increasing education costs make it important for parents to plan and invest adequately for their children's education. Even when individuals use the services of financial intermediaries and advisors, they need to understand what is being offered or advised. The individual is responsible for the financial product he or she decides to purchase, and the individual will face all the consequences of the choice. While these trends are most obvious in developed countries, similar issues are also emerging in many developing economies. Individuals everywhere need to be financially literate to make informed and responsible decisions. (OECD, 2012, p. 7)

O letramento financeiro seria importante inclusive diante da crescente oferta de uma variedade cada vez maior de produtos e serviços financeiros. O acesso a esses produtos tem sido potencializado, na leitura da OCDE, pela inclusão financeira

nas economias emergentes, pelo desenvolvimento tecnológico e pela desregulamentação, o que dificultaria a tomada de decisão dos consumidores na medida em que as comparações a serem realizadas entre produtos seriam mais numerosas, expondo-os a riscos financeiros:

5. In addition, in all countries, growing numbers of consumers have access to a wide range of financial products and services, from a variety of providers and delivered through various channels. Improved levels of financial inclusion in emerging economies, developments in technology and deregulation have resulted in widening access to all kinds of financial products, from current accounts to remittances products, revolving credit and equity portfolios. The products available are also becoming more complex, and individuals are required to make comparisons across a number of factors such as the fees charged, interest rates paid or received, length of contract and exposure to risk. They must also identify appropriate providers and delivery channels from the vast array of possibilities, including community groups, traditional financial institutions, online banks and mobile phone companies. (OECD, 2012, p. 7-8)

O aumento da demanda por produtos e serviços financeiros seria outro fator a ressaltar a importância do letramento financeiro, sobretudo diante das consequências do desenvolvimento econômico e tecnológico:

6. Economic and technological developments have brought greater global connectedness and massive changes in communications and financial transactions, as well as in social interactions and consumer behaviour. Such changes have made it more important that individuals be able to interact with financial providers. In particular, consumers often need access to financial services (including banks and other providers such as Post Offices) in order to make and receive electronic payments like income, remittances and online transactions, as well as to conduct face-to-face transactions in societies where cash and cheques are no longer favoured. Those who cannot access such services often pay more for cash transactions, using informal financial services such as moneylenders or cheque cashers (see, for example, Kempson, Collard, & Moore, 2005⁶). (OECD, 2012, p. 8)

Diante dessas transformações, os benefícios da educação financeira se expressariam em mudanças positivas de comportamento em relação ao planejamento da aposentadoria, à administração do dinheiro e à participação na bolsa de valores, por exemplo. Contudo, os benefícios do letramento financeiro não se restringiriam ao indivíduo:

11. In addition to the benefits identified for individuals, financial literacy is important to economic and financial stability for a number of reasons. Financially literate consumers can make more informed decisions and demand higher quality services, which will encourage competition and innovation in the market. They are also less likely to react to market conditions in unpredictable ways, less likely to make unfounded complaints and more likely to take appropriate steps to manage the risks transferred to them. All of these factors will lead to a more efficient financial services sector and potentially less costly financial regulatory and supervisory requirements. They can also ultimately help in reducing government aid (and

⁶ KEMPSON, E.; COLLARD, S.; MOORE, N. **Measuring financial capability**: an exploratory study. London: Financial Services Authority, 2005.

taxation) aimed at assisting those who have taken unwise financial decisions – or no decision at all. (OECD, 2012, p. 8)

Os jovens seriam um público alvo particularmente relevante para a disseminação da educação financeira por estarem expostos, mais do que seus próprios pais, a aos riscos financeiros, às mudanças no mercado de trabalho e nos sistemas previdenciários. Além disso, muitos jovens se defrontam com a necessidade de tomar decisões com impacto ao longo de toda a vida, como escolha profissional. Seria importante educá-los, mediante promoção do letramento financeiro, antes que tomassem parte em transações e contratos financeiros de alto valor. Os jovens em ambiente escolar têm sido o público alvo de estratégias de promoção da educação financeira em diferentes países:

22. Recognising both the importance of financial literacy for youth and the unique potential of school programmes to create more skilled and knowledgeable future generations, an increasing number of countries have embarked on the development of financial education programmes. These are either dedicated to youth generally or delivered through schools, and include those at national, regional and local levels as well as pilot exercises. (OECD, 2012, p. 10)

É nesse contexto que as avaliações do nível de letramento financeiro da população se fazem relevantes para municiar os formuladores de política das informações necessárias à implementação e acompanhamento das iniciativas de educação financeira na escola. Essa avaliação poderia fornecer informações, ao nível nacional e internacional, capazes de indicar as abordagens mais efetivas de educação financeira, bem como poderiam auxiliar na identificação os questões e das necessidades de atividades escolares e extraescolares que proporcionariam aos jovens condições para tomar decisões financeiras quando adultos. A avaliação do nível de letramento financeiro também poderia ser utilizada como referência para mensuração do sucesso e mesmo para a revisão dos programas no futuro. Uma comparação internacional dos níveis de letramento financeiro teria a vantagem adicional de indicar os países com os maiores níveis, as estratégias nacionais mais eficientes e as boas práticas, além dos desafios e possibilidades comuns a diversos países. (OECD, 2012, p. 11)

Um conjunto de dados internacionalmente comparáveis sobre educação financeira proveria aos formuladores de política, aos educadores, ao currículo, aos pesquisadores e aos criadores de material:

- a) informações sobre hiatos de conhecimento financeiro entre jovens que podem tornar-se alvo de programas ou políticas;
- b) indícios do incremento no nível de letramento financeiro decorrente dos programas existentes;
- c) um meio de comparar os níveis de letramento financeiro e estratégias de educação financeira entre países;
- d) oportunidades para identificar as melhores práticas ao se observar um *ranking* com níveis de letramento financeiro; e
- e) dados comparáveis ao longo do tempo, permitindo-se com isso a avaliação do impacto das iniciativas de promoção da educação financeira na escola, assim como a identificação de possibilidades de aperfeiçoamento para os programas em andamento.

Além disso, haveria vantagens para os países, como a participação em mensurações internacionais, o desenvolvimento de um quadro e de um conjunto de questões que seriam aplicáveis internacionalmente e proveriam as autoridades de orientações detalhadas sobre o escopo e a definição operacional de letramento financeiro para fundamentar estudos nacionais (OECD, 2012, p. 11).

A avaliação do PISA de 2012 foi a primeira a mensurar o letramento financeiro de jovens matriculados no ensino obrigatório. Na avaliação procurou-se identificar a capacidade dos jovens para usar seus conhecimentos e habilidades financeiras em diferentes países. Com os dados obtidos a partir do levantamento, poder-se-ia identificar os líderes em termos de letramento financeiro:

29. PISA 2012 is the first large-scale international study to assess the financial literacy of young people. PISA assesses the readiness of young people for their life beyond compulsory schooling, and in particular their capacity to use knowledge and skills, by collecting and analysing cognitive and other information from 15-year-olds in many countries and economies. It is thus able to provide a rich set of comparative data that policy makers and other stakeholders can use to make evidence-based decisions. International comparative data on financial literacy can answer questions such as, “How well are young people prepared for the new financial systems that are becoming more global and more complex?” and “Who are the leaders in terms of financial literacy?”. (OECD, 2012, p. 11-12)

O letramento financeiro é avaliado, nesse contexto, de forma análoga aos domínios já avaliados pelo programa, seguindo estrutura similar, em termos operacionais:

30. As with the core PISA domains of reading, mathematics and science, the main focus of the financial literacy assessment in PISA is on measuring the proficiency of 15-year-olds in demonstrating and applying knowledge and skills. And like other PISA domains, financial

literacy is assessed using an instrument designed to provide data that are valid, reliable and interpretable. (OECD, 2012, p. 12)

Parte-se da definição do domínio a ser avaliado:

Financial literacy is knowledge and understanding of financial concepts and risks, and the skills, motivation and confidence to apply such knowledge and understanding in order to make effective decisions across a range of financial contexts, to improve the financial wellbeing of individuals and society, and to enable participation in economic life. (OECD, 2012, p. 13)

Essa definição tem, na avaliação, duas partes: a primeira referir-se-ia ao tipo de pensamento e de comportamento que caracterizaria o domínio, enquanto a segunda referir-se-ia aos seus efeitos para o desenvolvimento de um letramento particular. A definição é deliberadamente fragmentada, no documento, para que sua relação com a avaliação seja detalhada. O detalhamento da definição consta no QUADRO 1:

QUADRO 1 – DETALHAMENTO DA DEFINIÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO UTILIZADA NO PISA 2012

Financial literacy ...

41. Literacy is viewed as an expanding set of knowledge, skills and strategies, which individuals build on throughout life, rather than as a fixed quantity, a line to be crossed, with illiteracy on one side and literacy on the other. Literacy involves more than the reproduction of accumulated knowledge, although measuring prior financial knowledge is an important element in the assessment. It also involves a mobilisation of cognitive and practical skills, and other resources such as attitudes, motivation and values. The PISA 2012 assessment of financial literacy draws on a range of knowledge and skills associated with development of the capacity to deal with the financial demands of everyday life in contemporary society.

... is knowledge and understanding of financial concepts and risks...

42. Clearly, it cannot be expected that 15-year-olds will have sophisticated knowledge or understanding of personal finance and related financial risks. Nevertheless, it can be assumed that they have some awareness of the financial environment that they and their families inhabit and the main risks they face. All of them are likely to have been shopping to buy household goods or personal items; some will have taken part in family discussions about money and whether what is wanted is actually needed or affordable; and a sizeable proportion of them will have already begun earning and saving. Some students already have experience of financial products through a bank account or a mobile phone contract. A grasp of concepts such as interest, inflation, and value for money are soon going to be, if they are not already, important for their financial well-being. Although the simple reproduction of knowledge is not the cornerstone of PISA assessments, financial literacy is contingent on some knowledge of fundamental elements of the financial world, including the purpose and basic features of financial products such as insurance policies and pensions.

... and the skills, ...

43. These skills include such generic cognitive processes as accessing information, comparing and contrasting, extrapolating and evaluating – applied in a financial context. They include basic skills in mathematical literacy such as the ability to calculate a percentage or to convert from one currency to another, and language skills such as the capacity to read and interpret advertising and contractual texts. Additionally, financial literacy involves skill in managing the emotional and psychological factors that influence financial decision making.

QUADRO 1 – DETALHAMENTO DA DEFINIÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO UTILIZADA NO PISA 2012

... motivation and confidence ...

44. Financial literacy involves not only the knowledge, understanding and skills to deal with financial issues, but also non-cognitive attributes: the motivation to seek information and advice in order to engage in financial activities and the confidence to do so. These attributes are considered as a goal of financial education, as well as being instrumental in building financial knowledge and skills.

... to apply such knowledge and understanding in order to make effective decisions ...

45. PISA's focus is on the ability to activate knowledge and understanding in real-life situations. In assessing financial literacy, this translates into a measure of young people's ability to transfer and apply what they have learned about personal finance into effective decision making. The term "effective decisions" refers to informed and responsible decisions that satisfy a given need.

... across a range of financial contexts ...

46. Effective financial decisions apply to a range of financial contexts that relate to young people's present daily life and experience, but also to steps they are likely to take in the near future as adults. For example, young people may currently make relatively simple decisions such as how they will use their pocket money or, at most, which mobile phone contract they will choose; but they may soon be faced with major decisions about education and work options with long-term financial consequences.

... to improve the financial well-being of individuals and society ...

47. Financial literacy in PISA is primarily conceived of as personal financial literacy, distinguished from economic literacy, which includes both broader concepts such as the theories of demand and supply, market structures and so on. Financial literacy is concerned with the way individuals understand, manage and plan their own and their households' – which often means their families' – financial affairs. It is recognised, however, that good understanding, management and planning on the part of individuals has some collective impact on the wider society, in contributing to national and even global stability, productivity and development.

... and to enable participation in economic life.

48. Like the other PISA literacy definitions, the definition of financial literacy implies the importance of the individual's role as a thoughtful and engaged member of society. Individuals with a high level of financial literacy are better equipped to make decisions that are of immediate benefit to themselves, and also to constructively support and critique the economic world in which they live.

Fonte: OECD, 2012, p. 13-14.

O desenho da avaliação é determinado pela organização do domínio, para o que apenas alguns dos elementos do conceito de educação financeira são considerados. A seleção dos elementos partiu da premissa de que é necessário optar pelos aspectos que garantam a construção de uma avaliação que envolva tarefas com um conjunto adequado de dificuldade e uma cobertura abrangente do domínio. Por isso, o modelo de organização do domínio para a avaliação pautou-se pelo conteúdo, pelos processos e pelos contextos, as três perspectivas tradicionalmente consideradas pelo PISA e expressas na FIGURA 1:

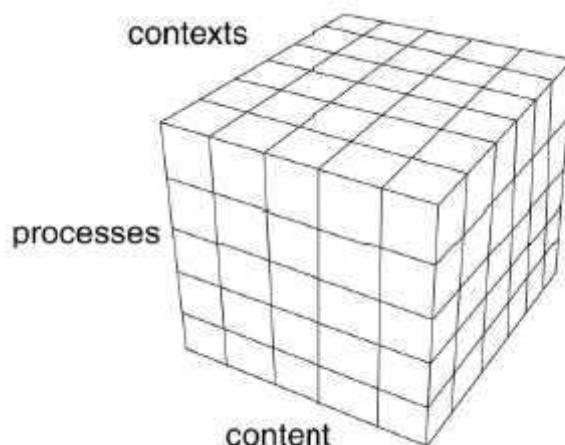


FIGURA 1 – MODELO DE ORGANIZAÇÃO DE DOMÍNIO PARA UMA ESTRUTURA DE AVALIAÇÃO
 FONTE: OECD (2012, p. 15)

O conteúdo compreenderia as áreas de conhecimento e de compreensão essenciais para o letramento financeiro, os processos descreveriam as estratégias ou abordagens mentais mobilizadas para “negociar” o material e os contextos se refeririam às situações nas quais o domínio de conhecimento, as habilidades e a compreensão são aplicadas, do pessoal ao global. (OECD, 2012, p. 15)

As quatro áreas de conteúdo eleitas pelo PISA resultaram de um levantamento internacional realizado para tanto. A partir desse levantamento verificou-se uma série de tópicos semelhantes nas estratégias de letramento financeiro, apesar das diferenças culturais assumidas a depender do país. Para o PISA foram selecionados conteúdos nas áreas de: dinheiro e transações/operações; planejamento e gestão financeira; risco e retorno; e cenário financeiro (OECD, 2012)


Na área “dinheiro e transações/operações” o foco recai sobre tópicos de finanças pessoais como pagamentos cotidianos, gastos, valor do dinheiro, cartões bancários, cheques, contas bancárias e moedas. As tarefas dessa área podem, por exemplo, solicitar aos estudantes para mostrarem que:

- a) compreendem que o dinheiro é usado para trocar bens e serviços;
- b) reconhecem notas e moedas;
- c) podem identificar diferentes maneiras de pagar por itens, pessoalmente ou por meio da Internet;

- d) podem descobrir qual dentre dois itens de consumo de diferentes tamanhos daria melhor valor para o dinheiro, considerando as circunstâncias e as necessidades específicas do indivíduo;
- e) reconhecem que existem várias maneiras de receber dinheiro de outras pessoas e de se transferir dinheiro entre pessoas ou organizações;
- f) podem usar caixas eletrônicos para sacar dinheiro ou para obter um extrato da conta bancária;
- g) podem verificar operações enumeradas em um extrato bancário e perceber qualquer irregularidade;
- h) compreendem que é possível tomar ou conceder dinheiro emprestado, e as razões para o pagamento ou recebimento de juros; e
- i) podem usar um cartão de crédito ou de débito. (OCDE, 2012).

Um exemplo de questão dessa área é apresentado na FIGURA 2, que ilustra o item “d” supramencionado.


Financial Literacy Example 1: AT THE MARKET
You can buy tomatoes by the kilogram or by the box.



2.75 zeds per kg 22 zeds for a 10 kg box

Question 1: AT THE MARKET

The box of tomatoes is better value for money than the loose tomatoes.



Give a reason to support this statement.

FIGURA 2 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE À ÁREA “DINHEIRO E TRANSAÇÕES” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012

FONTE: OECD (2012, p. 17)

Na área “planejamento e gestão financeira” são apresentadas questões nas quais a renda e a riqueza devem ser administradas no curto e no longo prazos. Nesse sentido, os alunos devem demonstrar que:

- a) podem identificar várias formas de rendimento e suas várias medidas (por exemplo: salários, comissões, salário por hora, renda bruta e renda líquida etc.);
- b) entendem o que são os impostos e benefícios governamentais, e seus impactos no planejamento e na gestão de suas finanças;
- c) podem elaborar um orçamento para planejar os gastos regulares e a poupança;
- d) compreendem como manipular vários elementos de um orçamento, identificando prioridades, se a renda não corresponder às despesas planejadas, ou encontrando opções de redução das despesas ou aumento da renda, a fim de aumentar os níveis de poupança;
- e) podem se planejar com antecedência para pagar despesas futuras, definindo quanto precisa ser poupado mensalmente para que determinada compra seja efetivada;
- f) podem avaliar o impacto de diferentes planos de gastos;
- g) compreendem a ideia de construção de riqueza, o impacto dos juros compostos sobre a poupança, e os prós e contras de diferentes tipos de investimento;
- h) reconhecem as vantagens de se iniciar desde cedo o planejamento para a aposentadoria;
- i) compreendem os benefícios da poupança para outros objetivos a longo prazo ou para fazer frente a mudanças de circunstância;
- j) podem avaliar as vantagens e desvantagens de investir em capital humano por meio de diferentes tipos de educação e formação, e
- k) compreendem os efeitos do acesso ao crédito e as formas pelas quais os gastos podem ser suavizados ao longo do tempo através de empréstimo ou poupança. (OCDE, 2012)

A FIGURA 3 apresenta um exemplo de questão referente à área “planejamento e gestão financeira” na avaliação do PISA. Trata-se de uma questão que requisitaria a identificação de prioridades de um orçamento doméstico, fazendo-se necessária a distinção entre necessidades e desejos (OECD, 2012, p. 19).

Financial Literacy Example 2: SPENDING CHOICES

Claire and her friends are renting a house.
 They have all been working for two months.
 They do not have any savings.
 They are paid monthly and have just received their wages.
 They have made this "To do" list.

To do

- *Get cable TV*
- *Pay the rent*
- *Buy outdoor furniture*

Question 2: SPENDING CHOICES

Which of the tasks on the list are likely to need prompt attention from Claire and her friends?

Circle "Yes" or "No" for each task.

Task	Is the task likely to need prompt attention?
Get cable TV.	Yes / No
Pay the rent.	Yes / No
Buy outdoor furniture.	Yes / No

FIGURA 3 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE À ÁREA “PLANEJAMENTO E GESTÃO FINANCEIRA” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012

FONTE: OECD (2012, p. 19)

Na área definida como “risco e retorno” pressupõe-se que estejam incorporadas a capacidade de identificar formas de gerenciar, balancear e cobrir riscos e a compreensão do potencial de ganhos e perdas em diferentes contextos financeiros. Dois riscos são considerados em particular: o risco que o indivíduo não pode suportar (seja em decorrência de catástrofes seja em função de custos reiterados); e o risco subjacente aos próprios produtos financeiros, como contratos de crédito com taxas de juros variáveis. Essa área envolve o reconhecimento de que produtos financeiros como seguros podem ser utilizados para gerenciar o risco, dependendo das circunstâncias. Além disso, faz-se necessário identificar as diferenças de risco entre métodos de poupança e investimento, bem como as vantagens da diversificação. As questões dessa área podem solicitar a análise dos potenciais riscos e benefícios ligados a:

- a) Vários tipos de meios de investimento e de poupança, incluindo produtos financeiros formais e métodos alternativos de poupança (como a compra de gado ou ouro), e produtos de seguros;
 - b) Diversas formas de crédito, incluindo o crédito informal e formal, sem garantia e seguro, rotativo, com taxas de juros fixas ou variáveis;
 - c) Falta de pagamento de contas e contratos de crédito, e
 - d) Volatilidade do mercado, flutuações nas taxas de juros e de câmbio.
- (OECD, 2012, p. 20)

A análise dos fatores que afetam o custo de um seguro de uma motocicleta é um exemplo de questão da área “risco e retorno” na avaliação do PISA, conforme ilustração abaixo.

Financial Literacy Example 3: MOTORBIKE INSURANCE

Last year, Steve's motorbike was insured with the PINSURA insurance company.

The insurance policy covered damage to the motorbike from accidents and theft of the motorbike.

Question 3: MOTORBIKE INSURANCE

Steve plans to renew his insurance with PINSURA this year, but a number of factors in Steve's life have changed since last year.

How is each of the factors in the table likely to affect the cost of Steve's motorbike insurance this year?

Circle "Increases cost", "Reduces cost" or "Has no effect on cost" for each factor.

Factor	How is the factor likely to affect the cost of Steve's insurance?
Steve replaced his old motorbike with a much more powerful motorbike.	Increases cost / Reduces cost / Has no effect on cost
Steve has painted his motorbike a different colour.	Increases cost / Reduces cost / Has no effect on cost
Steve was responsible for two road accidents last year.	Increases cost / Reduces cost / Has no effect on cost

FIGURA 4 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE À ÁREA “RISCO E RETORNO” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012

FONTE: OECD (2012, p. 19)

No que se refere à última área avaliada, “cenário financeiro”, consideram-se os direitos e as responsabilidades dos consumidores no mercado financeiro e no ambiente financeiro em geral, inclusive as implicações dos contratos financeiros. Os recursos de informação e a regulação inserem-se nessa área de avaliação, bem como as consequências de mudanças nas condições econômicas e nas políticas públicas. Essas mudanças podem ser exemplificadas pela alteração nas taxas de

juros, inflação, impostos e benefícios sociais. A avaliação procura assegurar que os estudantes:

- a) compreendem que os indivíduos podem fazer escolhas de gastos e de poupança que tem consequências individuais e sociais;
- b) compreendem que compradores e vendedores têm direitos e responsabilidades;
- c) compreendem que dentre as responsabilidades de compradores e de vendedores está a necessidade de prestar informações corretas;
- d) reconhecem a importância da documentação legal fornecida quando da compra de produtos e serviços financeiros, assim como reconhecem a importância de compreender seu conteúdo;
- e) podem identificar a quem recorrer para solicitar aconselhamento para escolher produtos financeiros e a quem solicitar ajuda sobre assuntos financeiros;
- f) podem identificar quem fornece informações confiáveis e quais produtos e serviços estão protegidos pela regulação financeira ou pelas leis de amparo ao consumidor;
- g) reconhecem como os hábitos financeiros pessoais, ações e decisões têm impacto individual, comunitário, nacional e internacional;
- h) têm ciência do clima econômico e compreendem o impacto de mudanças de política como reformas no financiamento estudantil;
- i) compreendem como a capacidade de formar riqueza ou acessar crédito depende de fatores como taxa de juros e inflação;
- j) compreendem que uma série de fatores externos como a publicidade e a pressão dos pares pode afetar as escolhas financeiras das pessoas;
- e
- k) têm ciência de crimes financeiros como falsidade ideológica e fraudes, sabendo tomar as devidas precauções. (OCDE, 2012)

A postura diante de fraudes em potencial é abordada no exemplo de questão na área “cenário financeiro” do PISA, como expresso na FIGURA 5:

Financial Literacy Example 4: BANK ERROR

David banks with ZedBank. He receives this e-mail message.

Dear ZedBank member,

There has been an error on the ZedBank server and your Internet login details have been lost.

As a result, you have no access to Internet banking.

Most importantly your account is no longer secure.

Please click on the link below and follow the instructions to restore access. You will be asked to provide your Internet banking details.

<https://ZedBank.com/>

Question 4: BANK ERROR

Which of these statements would be good advice for David?

Circle "Yes" or "No" for each statement.

Statement	Is this statement good advice for David?
Reply to the e-mail message and provide his Internet banking details.	Yes / No
Contact his bank to inquire about the e-mail message.	Yes / No
If the link is the same as his bank's website address, click on the link and follow the instructions.	Yes / No

FIGURA 5 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE À ÁREA “CENÁRIO FINANCEIRO” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012

FONTE: OECD (2012, p. 22)

Os processos cognitivos seriam abordados na avaliação do PISA para descrever a capacidade que os alunos demonstram para reconhecer e aplicar conceitos relevantes ao domínio, para compreender, analisar, avaliar e sugerir soluções para problemas financeiros. Na avaliação do nível de letramento financeiro do PISA, quatro categorias de processos são consideradas: identificação de informações financeiras; análise de informações em um contexto financeiro; avaliação de questões financeiras; e aplicação de conhecimento e compreensão financeira. Nesse sentido, o documento apresenta algumas ressalvas conceituais:

While the verbs used here bear some resemblance to those in Bloom's taxonomy (Bloom, 1956)⁷, an important distinction is that the processes in the financial literacy construct are not operationalised as a hierarchy of skills, but as parallel essential cognitive approaches, all of which are part of the financially literate individual's repertoire. The order in which the processes are presented here relates to a typical sequence of thought processes and actions,

⁷ BLOOM, B. S. (Ed.). **Taxonomy of educational objectives**: the classification of educational goals: Susan Fauer Company Inc, 1956.

rather than to an order of difficulty or challenge. At the same time, it is recognised that financial thinking, decisions and actions are most often dependent on a recursive and interactive blend of the processes described in this section. For the purposes of the assessment, each task is identified with the process that is judged most central to its completion. (OECD, 2012, p. 22)

A identificação de informações financeiras, nessa perspectiva, seria um processo no qual o indivíduo procura e acessa fontes de informação financeira, reconhecendo ou identificando sua relevância. A título de avaliação, no PISA de 2012 foram incorporados textos impressos como contratos, propagandas, tabelas, formulários e instruções. Uma tarefa típica seria solicitar aos alunos que identificassem as características de uma nota fiscal de compra. Uma tarefa mais difícil envolveria a localização de informações sobre as consequências do não pagamento de um empréstimo em um contrato que emprega linguagem jurídica mais complexa. Essa categoria de processo expressa na tarefa envolveria o reconhecimento de terminologia financeira, a exemplo do termo “inflação” para denotar o aumento de preços ao longo do tempo (OECD, 2012, p. 23). Outra ilustração de questões de identificação de informações financeiras na avaliação do PISA pode ser visualizada na FIGURA 9, representação de uma pergunta que pressupõe a leitura e compreensão de um extrato bancário:

Financial Literacy Example 5: PAY SLIP

Each month, Jane's employer pays money into Jane's bank account.

This is Jane's pay slip for July.

EMPLOYEE PAY SLIP: Jane Citizen	
Position: Manager	1 July to 31 July
Gross salary	2800 zeds
Deductions	300 zeds
Net salary	2500 zeds
Gross salary to date this year	19 600 zeds

Question 5: PAY SLIP

How much money did Jane's employer pay into Jane's bank account on 31 July?

A 300 zeds
 B 2500 zeds
 C 2800 zeds
 D 19 600 zeds

FIGURA 6 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE AO PROCESSO “IDENTIFICAÇÃO DE INFORMAÇÃO FINANCEIRA” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012

FONTE: OECD (2012, p. 22)

A análise de informações em um contexto financeiro seria um processo que envolveria atividades cognitivas diversas, como interpretação, comparação, contraste, síntese e extrapolação a partir da informação fornecida. Trata-se de um processo que envolveria essencialmente o reconhecimento de algo não explícito, a identificação de premissas ou implicações de uma questão num contexto financeiro. Uma tarefa a ser solicitada na avaliação poderia envolver a comparação dos termos de diferentes contratos de serviços telefônicos ou a análise das condições de um empréstimo. (OECD, 2012, p. 24). A leitura de gráficos financeiros – como a evolução do preço de uma ação – também ilustraria as questões aderentes a essa temática no PISA, conforme expresso na FIGURA 7:

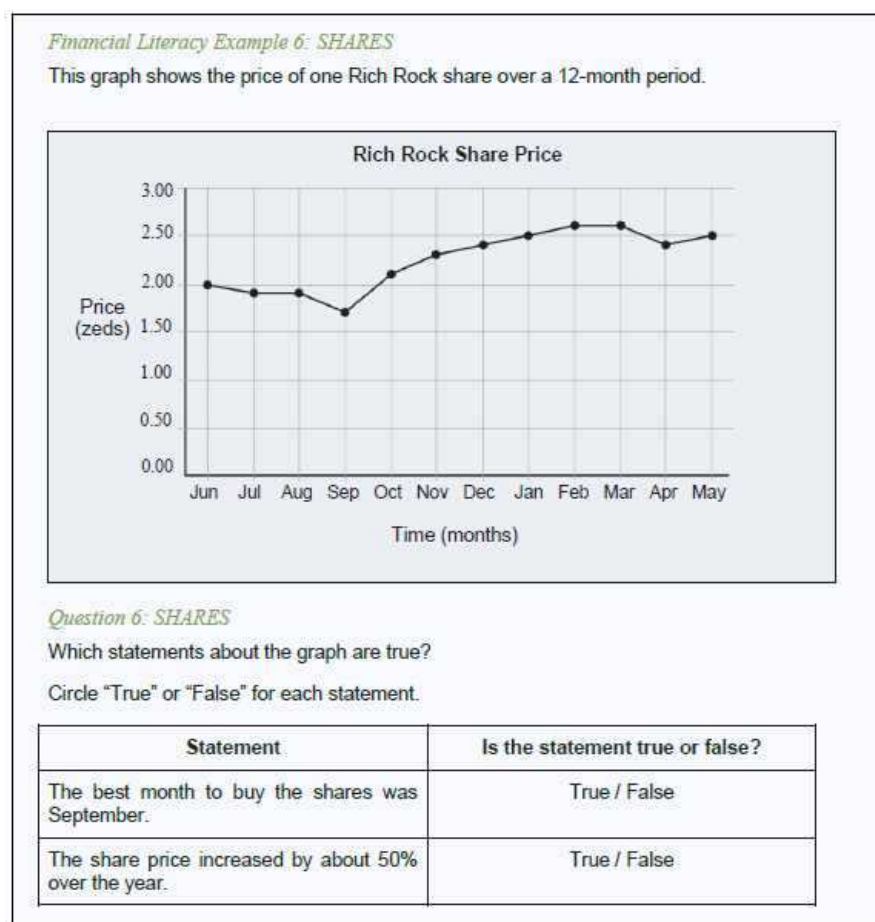


FIGURA 7 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE AO PROCESSO “ANÁLISE DE INFORMAÇÃO EM UM CONTEXTO FINANCEIRO” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012

FONTE: OECD (2012, p. 22)

O processo de avaliação de questões financeiras, por outro lado, envolveria o reconhecimento ou a construção de justificativas e explicações financeiras, tecidas a

partir do conhecimento e da compreensão financeira aplicada a contextos específicos. O pensamento crítico seria mobilizado quando o estudante precisasse recorrer ao raciocínio lógico e plausível para dar sentido aos problemas financeiros. Explicar, avaliar e generalizar seriam atividades cognitivas imbricadas no processo. Ainda que parte das informações necessárias para tanto possam ser fornecidas pela própria tarefa, os estudantes precisariam conectar essas informações ao seu conhecimento financeiro prévio. Para a avaliação do PISA, consideram-se que as experiências prévias necessárias para a compreensão das questões fazem parte do cotidiano ou são passíveis de serem imaginadas ou compreendidas por jovens na faixa etária próxima aos quinze anos. Uma questão aderente ao processo de avaliação de questões financeiras poderia propor a discussão dos méritos da realização ou do adiamento de uma compra, dadas circunstâncias financeiras determinadas. (OECD, 2012, p. 25)

O processo de aplicação do conhecimento e da compreensão financeira pressupõe que se aja de forma eficaz em um ambiente financeiro utilizando-se conhecimento dos produtos e do contexto, além da compreensão de conceitos financeiros. As tarefas que procuram avaliar esse processo, no PISA, envolvem cálculos e solução de problemas que consideram múltiplas condições. Pode-se solicitar ao aluno, por exemplo, que calcule a taxa de juros de um empréstimo de dois anos, ou que analise o impacto da taxa de variação dos preços ao longo do tempo sobre o poder de compra dos consumidores. Nesse caso seria necessário mobilizar o conhecimento sobre a inflação. (OECD, 2012, p. 26)

No que se refere aos contextos, a avaliação de letramento financeiro no PISA considera que as decisões sobre questões financeiras são tomadas conforme as situações em que tais questões se apresentam. Vários contextos são apresentados aos estudantes na avaliação, tendo em vista seus interesses individuais e a diversidade de situações com as quais precisam lidar neste momento histórico. Reconhece-se que os estudantes com idades próximas aos quinze anos podem ter mais familiaridade com algumas situações do que com outras, e por isso a avaliação procura incluir situações do cotidiano que podem ou não ser o contexto escolar. Assim, o foco pode ser o indivíduo, a família, um grupo, a comunidade ou um contexto ainda mais global. Mais especificamente, são considerados quatro tipos de contexto: social; individual; casa e família; e educação e trabalho. (OECD, 2012, p. 27)

O contexto “educação e trabalho” é adotado em questões que supõem a compreensão de holerites, de planos de poupança para o ensino superior, dos riscos e benefícios de se tomar um empréstimo estudantil e de participar de planos de aposentadoria privados. Trata-se de um contexto considerado importante para os jovens, dado que parte deles já trabalha ou começa a pensar na escolha profissional que pode exigir formação específica. (OECD, 2012, p. 27-28)


O contexto “casa e família” serve para questões que incluem a elaboração de planos e orçamentos, definição de prioridades e manutenção de registros de gastos. As questões relacionadas aos custos de manutenção de uma casa aparecem predominantemente nesse contexto da avaliação. (OECD, 2012, p. 28)

O “contexto individual” refere-se às finanças pessoais e às diversas decisões financeiras associadas a elas, havendo benefícios e responsabilidades envolvidas. São consideradas, nesse sentido, decisões como a escolha de produtos ou serviços pessoais, com roupas, cortes de cabelo, equipamentos eletrônicos ou esportivos etc. Essas decisões são vinculadas aos impactos familiares e sociais que podem ter, motivo pelo qual seriam estabelecidos os contratos:

These decisions span essential personal needs, as well as leisure and recreation. Although the decisions made by an individual may be influenced by the family and society, when it comes to opening a bank account or getting a loan it is the individual who has the legal responsibility for such decisions. The context *individual* therefore includes contractual issues around events such as opening a bank account, purchasing consumer goods, paying for recreational activities, and dealing with relevant financial services that are often associated with larger consumption items, such as credit and insurance. (OECD, 2012, p. 28)

As questões relacionadas ao contexto individual incluiriam, por exemplo, a conduta mais apropriada para evitar transtornos decorrentes da posse de um cartão bancário:

Financial Literacy Example 10: NEW BANK CARD
 Lisa lives in Zedland. She receives this new bank card.



Question 10: NEW BANK CARD
 The following day, Lisa receives the Personal Identification Number (PIN) for the bank card.

What should Lisa do with the PIN?

- A Write the PIN on notepaper and keep this in her wallet.
- B Tell the PIN to her friends.
- C Write the PIN on the back of the card.
- D Memorise the PIN.

FIGURA 8 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE AO “CONTEXTO INDIVIDUAL” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012

FONTE: OECD (2012, p. 29)

A indissociabilidade relativa entre o bem-estar financeiro individual e a sociedade é considerado no “contexto social” da avaliação de letramento financeiro proposta no PISA. Esse contexto aparece vinculado às mudanças, à complexidade e à interdependência que caracterizaria o ambiente dos jovens a serem avaliados. Além disso, a globalização é mencionada como fenômeno a ressaltar a importância do letramento financeiro, o que incluiria a compreensão dos efeitos das mudanças nos impostos, do poder de compra e das doações:

103. The environment young people are living in is characterised by change, complexity and interdependence. Globalisation is creating new forms of interdependence where actions are subject to economic influences and consequences that stretch well beyond the individual and the local community. While the core of the financial literacy domain is focused on personal finances, the *societal* context recognises that individual financial well-being cannot be entirely separated from the rest of society. Personal financial well-being affects and is affected by the local community, the nation and even global activities. Financial literacy within this context includes matters such as being informed about consumer rights and responsibilities, understanding the purpose of taxes and local government charges, being aware of business interests, and taking into account the role of consumer purchasing power. It extends also to considering financial choices such as donating to non-profit organisations and charities. (OECD, 2012, p. 29)

A avaliação do nível de letramento financeiro no PISA reconhece que fatores não cognitivos podem ter impacto no comportamento subjacente à administração do

dinheiro, a exemplo do acesso à informação e à educação; do acesso ao dinheiro e aos produtos financeiros; das atitudes e da confiança diante de questões financeiras; e do comportamento de poupar ou investir. Esses fatores podem variar em função de características pessoais ou de especificidades culturais de cada país. Por isso, devem ser considerados quando da interpretação dos níveis de letramento financeiro identificados a partir da avaliação do PISA. A prova do PISA contém um breve questionário que visa a apreender esses fatores. (OECD, 2012)

Além dos fatores não cognitivos, a estrutura da avaliação do nível de letramento financeiro proposta para o PISA requer que outros domínios de conhecimento e habilidades sejam mobilizadas, como a leitura e o vocabulário. Contudo, no documento descritivo do quadro de avaliação de letramento financeiro no PISA há uma descrição mais detalhada das interfaces entre habilidades numéricas (*numeracy skills*) e o letramento financeiro. Argumenta-se que certo grau de “letramento matemático” (*mathematical literacy*) seria necessário, mas que eventuais deficiências poderiam ser contornadas com o uso de calculadoras. A relação entre as duas modalidades de letramento envolveria, inclusive, proficiências como sentido numérico:

139. A certain level of numeracy (or mathematical literacy) is regarded as a necessary condition of financial literacy. Huston argues that “if an individual struggles with arithmetic skills, this will certainly impact his/her financial literacy. However, available tools (e.g. calculators) can compensate for these deficiencies; thus, information directly related to successfully navigating personal finances is a more appropriate focus than numeracy skills for a financial literacy measure.” (Huston, 2010) It is therefore common for financial literacy assessments to include items with a mathematical literacy aspect, even though that aspect is not the primary focus of the whole measure. Lusardi, Mitchell and Curto reported that, in the 1997 National Longitudinal Survey of Youth conducted in the United States, three financial literacy questions “differentiated well between naive and sophisticated respondents” (2010). Two of the three questions, on interest rates and inflation, required some basic competence in mathematical literacy. Mathematically-related proficiencies such as number sense, familiarity with multiple representations of numbers, and skills in mental calculation, estimation, and the assessment of reasonableness of results are intrinsic to some aspects of financial literacy. (OECD, 2012, p. 34)

As interfaces entre as duas modalidades de letramento financeiro são representadas numa ilustração que ressalta os elementos comuns a ambas, como expresso na FIGURA 9:

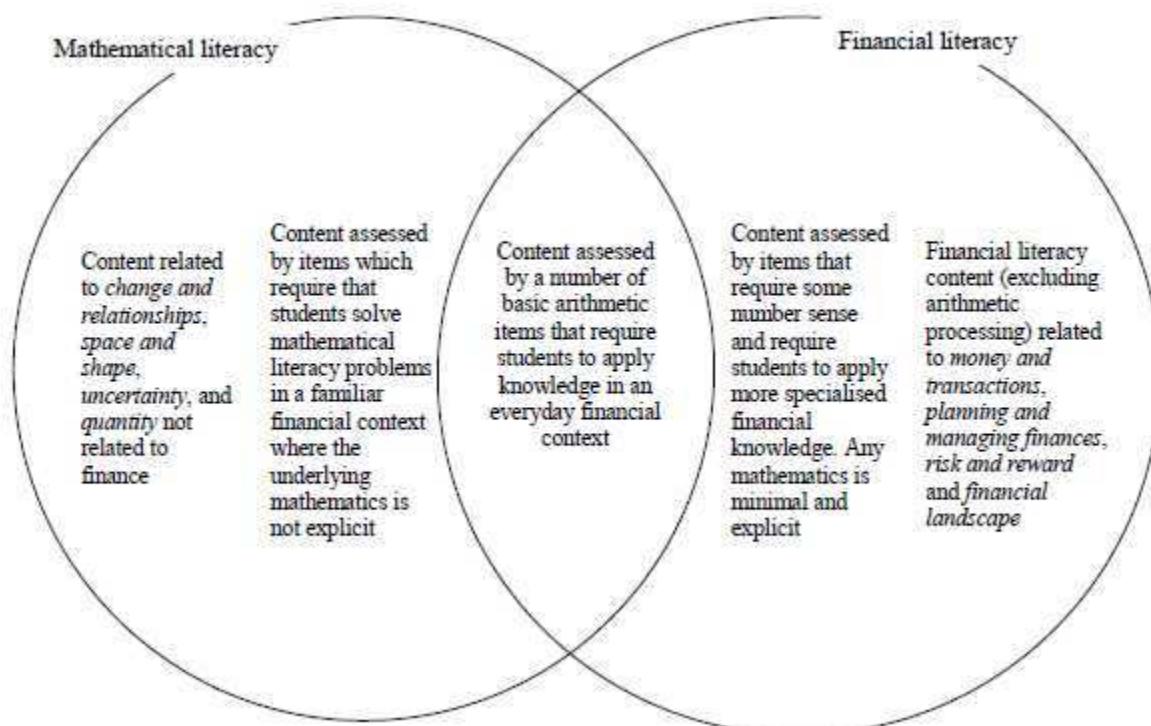


FIGURA 9 – RELAÇÃO ENTRE O CONTEÚDO DE LETRAMENTO FINANCEIRO E LETRAMENTO MATEMÁTICO NO PISA

FONTE: OECD (2012, p. 35)

O letramento matemático envolveria áreas de interesse direto da avaliação de letramento financeiro:

140. On the other hand there are large areas where the content of mathematical literacy and financial literacy do not intersect. Mathematical literacy defines four content areas: *change and relationships, space and shape, quantity* and *uncertainty*. Of these, only *quantity* directly intersects with the content of the PISA financial literacy assessment. Unlike the mathematical literacy content area *uncertainty*, which requires students to apply probability measures and statistics, in the PISA assessment the financial literacy content area *risk and reward* requires only a general (non-numeric) appreciation of the way financial well-being can be affected by chance and an awareness of the related products and actions to protect against loss. In the financial literacy assessment, the quantity-related proficiencies listed above can be applied to problems requiring more financial knowledge than can be expected in the mathematical literacy assessment. Similarly, knowledge about financial matters and capability in applying such knowledge and reasoning in financial contexts (in the absence of any specifically mathematical content) characterise much of all four content areas of financial literacy: *money and transactions, planning and managing finances, risk and reward and financial landscape*. (OECD, 2012, p. 34)

Depreende-se, a partir de tamanho detalhamento do domínio “letramento financeiro” que a OCDE mantém um trabalho significativo no esforço de disseminação da educação financeira nas escolas. Assim, o papel da OCDE na promoção da educação financeira é significativamente abrangente. Por um lado, figuram dentre os princípios postulados pela instituição a própria definição de

letramento financeiro, que passa a ser replicada, com variações, nos documentos oficiais de diferentes países que passam a implementar políticas de educação financeira. Por outro, ao introduzir numa avaliação da dimensão do PISA elementos de letramento financeiro, a organização estimula sua introdução no currículo escolar, iniciativa a ser adotada por países que veem na avaliação uma ferramenta técnica, social ou política relevante. Convém analisar em que medida se dá a adesão, por parte dos diferentes países, à concepção de educação financeira tal como esta se apresenta no âmbito da OCDE.

3.2. A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA DO BANCO MUNDIAL: CONTEXTO E ÊNFASES

O Banco Mundial é uma organização internacional fundada em 1944 com o intuito de financiar a reconstrução de países afetados pela Segunda Guerra Mundial. A organização é integrada por duas instituições: o *International Bank for Reconstruction and Development* (IBRD) e a *International Development Association* (IDA), ambos voltados à redução da pobreza, mas a segunda voltada exclusivamente aos países de mais baixa renda. O Banco Mundial disponibiliza empréstimos com taxas de juros reduzidas, sem juros e doações a países em desenvolvimento. Tais recursos podem ser aplicados em áreas como educação, saúde, administração pública, infraestrutura, desenvolvimento do setor financeiro e do setor privado, agricultura e gestão de recursos naturais/meio ambiente. Os projetos podem ser cofinanciados pelos governos, por outras instituições multilaterais, por bancos comerciais e investidores do setor privado. O Banco também oferece apoio técnico para a implementação de projetos de investimento e provê ou facilita a obtenção de financiamento por meio de parcerias com fundos de doadores bi e multilaterais. (WORLD BANK, 2012a)

Atualmente a instituição mantém, com aportes financeiros da Rússia, o “*World Bank Financial Literacy and Education Trust Fund*”, cuja criação se dá no contexto da crescente complexidade do mercado financeiro e a decorrente necessidade de ampliar a capacidade dos consumidores de gerenciar risco, de compreender, acessar e tomar melhores decisões. Nos termos da própria instituição:

The increased role and complexity of financial markets and products has reinforced the need to improve the capacity of consumers to manage risks and effectively engage with the

requirements of market economies, new financial products, emerging forms of social insurance programs and the associated need for individual life cycle planning, especially in low and middle income countries where financial inclusion is poor and educational attainments are low. To enable consumers in these countries to understand, access, and make better financial decisions requires interventions to improve knowledge, skills, attitude and behavior. Despite the nearly universal nature of the need to develop programs aimed at improving these capabilities, there is not yet a consensus about how to best define the knowledge and skills required to be financially capable, how to measure the level of capabilities among different groups and how to evaluate the effectiveness of programs designed to enhance these skills and capabilities. (WORLD BANK, 2012b, p. 1)

O fundo foi criado em 2008 com o objetivo de apoiar o avanço do letramento e da “capacidade financeira” (“*financial capability*”) e para avaliar os programas de educação financeira. O Fundo é gerenciado pelo Banco Mundial e parcialmente implementado pela OCDE. A ênfase do fundo seria o auxílio no desenvolvimento de um quadro conceitual e de ferramentas operacionais para mensurar os níveis de “capacidade financeira” e para avaliar os programas voltados ao aprimoramento dessa capacidade. Não obstante, o fundo se propõe a fornecer apoio financeiro, orientações intelectuais e auxílio técnico para o desenvolvimento e a avaliação da aplicação de métodos inovativos em programas nacionais:

The primary focus of the Trust Fund is to assist with the development of a conceptual framework and operational toolkits for (1) measuring levels of financial capability and (2) evaluating the impact of financial capability enhancement programs. Financial support, intellectual guidance and technical assistance will be provided through the Trust Fund to develop innovative methods and test their application through support for country level programs. (WORLD BANK, 2012b, p. 2)

De acordo com o Banco, os formuladores de políticas de diversos países têm implementado programas de educação financeira com o objetivo de melhorar a capacidade das pessoas de tomar decisões financeiras informadas e eficazes, o que seria particularmente diante da crescente responsabilidade individual quanto ao planejamento da renda e à gestão do risco ao longo da vida, tarefa dificultada pela complexidade e diversidade de produtos atualmente disponíveis nos mercados financeiros. (WORLD BANK, 2012b, p. 5)

No documento que descreve a atuação do Fundo, faz-se uma breve discussão quanto à definição de letramento financeiro, em acepções que envolvem conhecimentos, habilidades, motivações e atitudes:

Financial literacy is considered to be a crucial factor enabling individuals to make good financial decisions and, as such, the main target for financial education interventions. Nonetheless, to date there is no clear consensus on what constitutes financial literacy. The term itself has been used in reference to different concepts. Most of the research literature has used the term to indicate knowledge of financial concepts such as compound interest, inflation and risk, or awareness of the existence of financial products or institutions. Researchers and

practitioners, however, have come to understand that knowledge may not be sufficient to determine financial well-being. One of the main reasons for this is that many factors may affect how people use or fail to use the knowledge they have acquired. Improving access to finance and strengthening consumer protection mechanisms are two ways in which positive changes in the environment can enable individuals to make better financial decisions. At the same time, however, people also require certain skills, motivations, and attitudes to translate knowledge into behavior that generates positive financial outcomes. (WORLD BANK, 2012b, p. 5)

A proposta do fundo é prover orientações operacionais para o desenho e a implementação de instrumentos que possam ser usados para apreender o nível de capacidade financeira de uma população, sobretudo para que se identifiquem as áreas que precisam de intervenção e os segmentos da população menos “financeiramente capazes” (*financially capable*). Nesse sentido:

The Financial Literacy and Education Trust Fund supported by the Russian Federation, is undertaking a comprehensive, empirically rigorous effort to understand how this broad concept of financial capability can be measured in low and middle income countries. The approach adopted by the World Bank in implementing this work is based on the idea that financial capability cannot be defined a priori in the same way as it is conceptualized in developed countries, because individuals in these environments may require very different knowledge, skills, or attitudes to manage their resources well and to be considered financially capable. (WORLD BANK, 2012b, p. 6)

Para promover uma melhor compreensão dessas diferenças o Banco Mundial apoiou e coordenou uma pesquisa qualitativa com o público em geral, população de oito países nos quais os pesquisadores realizaram conversas com diferentes pessoas. Nessas ocasiões identificou-se um conjunto de conceitos mencionados recorrentemente nos diferentes países, o que seria a base para a qualquer definição de “capacidade financeira”. Esses conceitos seriam mensurados a partir de questionários resultantes da seleção de um conjunto de questões, testadas em diferentes países em duas rodadas de entrevistas piloto, em andamento ao longo de 2012. Com os resultados dessas entrevistas espera-se ter dados para analisar nuances nas relações entre comportamento, habilidades, conhecimentos, atitudes e ambiente no que concerne à capacidade financeira. O processo serviria para desenvolver formas simples de sintetizar essa informação em uma medida da capacidade financeira individual a partir desses diferentes componentes. O resultado final do programa seria um conjunto de ferramentas de diagnóstico para auxiliar os formuladores de política a identificarem áreas e segmentos que mereceriam maior atenção, com eventuais intervenções. (WORLD BANK, 2012b, p. 6)

Participaram de programas de mensuração da capacidade financeira conduzidos e financiados pelo Fundo: Armênia, Colômbia, Líbano, Malawi, México,

Namíbia, Papua Nova Guiné, Tanzânia, Turquia, Uruguai e Zâmbia. (WORLD BANK, 2012b)

Além desses programas de mensuração, o Banco Mundial, mediante e atuação do Fundo, procurou desenvolver um conjunto de ferramentas (*toolkit*) para o monitoramento e avaliação de programas de capacitação financeira, públicos ou privados, em países de renda média e baixa. Participaram de programas de monitoramento e avaliação de estratégias de educação, ou capacitação financeira, com suporte técnico e financeiro do Fundo: Austrália, Nova Zelândia, Brasil⁸, República Dominicana, Índia, Quênia, Malawi, México, Nigéria, África do Sul e Uganda. (WORLD BANK, 2012b)

Sob o argumento de que as poucas evidências da eficácia das intervenções de capacitação financeira decorrem da falta de avaliações sistemáticas, o Banco Mundial tem desenvolvido metodologias e ferramentas de avaliação de impacto de programas de educação financeira, o que poderia subsidiar a formulação e a reformulação de estratégias de aprimoramento da capacidade financeira da população, particularmente no que concerne ao comportamento relacionado à tomada de decisão financeira. (WORLD BANK, 2012b).

A elaboração das ferramentas pautar-se-ia, inclusive, pelos desafios éticos inerentes à implementação dos programas, bem como pela divulgação de estratégias bem sucedidas, sob a forma de um repositório de instrumentos e protocolos:

What will set this Toolkit apart will be the focus on issues specific to financial capability programs, as well as the use of concrete examples drawn from the Trust Fund pilots and other relevant studies. In the first case, for instance, the Toolkit will describe practical and ethical challenges that may occur in such programs, such as applying innovative survey methods for eliciting sensitive financial information or measuring financial knowledge and numeracy, or understanding whether financial service provider incentives lead to conflicts of interest that could negatively affect consumers. In the second instance, the Toolkit will link these discussions to illustrations and resources from the field, such as a repository of well-validated sample survey instruments and protocols for informed consent and disclosure. By drawing on real-world examples and providing practitioners with actionable tools, the Toolkit's goal is to make state-of-the-art evaluation tools relevant and accessible to the community of policymakers and practitioners in the field of financial capability. (WORLD BANK, 2012b, p. 66)

⁸ Os resultados da Avaliação de Impacto do Projeto Piloto Educação Financeira nas Escolas – ENEF foram apresentados em evento realizado nos dias 11 e 12 de junho de 2012, na BVM&F Bovespa, em São Paulo. Na ocasião, estavam presentes representantes da OCDE, do Banco Mundial, do Banco Central do Brasil, da Comissão de Valores Mobiliários (CVM), do Comitê Nacional de Educação Financeira (Conef), da Superintendência Nacional de Previdência Complementar (Previc), da Superintendência de Seguros Privados (Susep) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

Mediante apoio técnico e financeiro, o Banco Mundial pode potencializar a difusão de programas de educação financeira, e, em alguma medida, direcionar sua implementação. Ainda que seu papel nesse processo de difusão não conte com a abrangência similar à da OCDE, trata-se de uma organização com uma prerrogativa institucional de interferir técnica e financeiramente na forma pela qual países de renda média e baixa configuram suas estratégias nacionais de educação financeira.

3.3.A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA DO FMI: CONTEXTO E ÊNFASES

O Fundo Monetário Internacional (FMI, *International Monetary Fund – IMF*) foi criado em 1944 com o intuito de construir um quadro de cooperação econômica que evitasse as políticas responsáveis pela crise de 1929 e pelo conflito mundial que a sucedeu. O FMI atualmente trabalha pela cooperação monetária, pela estabilidade financeira, pela facilitação do comércio internacional, pela promoção de altos níveis de emprego, pelo crescimento econômico sustentável e pela redução da pobreza pelo mundo. (IMF, 2012)

O FMI fornece aos seus países-membro: assessoria política para os governos e bancos centrais, com base em análise de tendências econômicas e experiências de diferentes países; pesquisas, estatísticas, previsões e análises baseadas no monitoramento das economias e dos mercados globais, regionais e individuais e mercados; empréstimos para auxiliar países em dificuldades econômicas; empréstimos de concessão para ajudar a combater a pobreza nos países em desenvolvimento; e treinamento e assistência técnica para auxiliar os países a melhorar a gestão das suas economias. (IMF, 2012)

A educação financeira é mencionada pelo FMI em diversos documentos técnicos, em especial nos relatórios de avaliação do desempenho econômico de seus países membro e nos relatórios periódicos gerados pela instituição para avaliar a economia mundial. É num desses relatórios, intitulado “*IMF Survey*” e datado de 2005, que a educação financeira aparece como uma recomendação de estratégia para tornar o mercado mundial mais saudável e resiliente. A educação financeira é mencionada no contexto de sua importância diante da transferência de risco do setor bancário para os setores não bancários, que inclui as famílias. No relatório, trata-se de uma medida que parece ter melhorado a resiliência e a estabilidade do sistema

financeiro, sobretudo devido à dispersão dos riscos financeiros. O documento sugere aos formuladores de política que tomem o próximo passo lógico que seria auxiliar as famílias a melhorarem sua educação financeira⁹:

Overall, the transfer of risk from the banking sector to nonbanking sectors, including the household sector, appears to have enhanced the resiliency and stability of the financial system – mainly by widely dispersing financial risks, including throughout the household sector. Policymakers may now need to take the next logical step by helping households to improve on their financial education and to obtain quality advice and products necessary to manage their financial affairs. In fact, there is a growing consensus, in both the public sector and the financial services industry, on the importance of promoting the financial education of households. Clearly, households will remain responsible for their investment decisions. (IMF, 2005, p. 5)

Por outro lado, o documento ressalta que a responsabilidade pelas decisões financeiras continuaria recaindo sobre as próprias famílias:

Specifically, households need to understand the financial responsibility they have to shoulder and have ready access to information – including unbiased and quality financial advice – about investment and saving options, as well as available products to manage their risks. As the improvement of the financial sophistication of households is likely to require a long-term effort, encouraging and coordinating activities in this field are likely to become public policy issues. (IMF, 2005, p. 5)

Além disso, o relatório sugere que o governo fosse o segurador de última instância no caso de as famílias sofrerem perdas significativas de seus investimentos para aposentadoria diante de oscilações de mercado:

In case of widespread failure of the household sector to manage complex investment risks, or if households suffer severe losses across the board on their retirement investments due to sustained market downturns, there could be a political backlash demanding government support as an “insurer of last resort.” There could also be a demand for the re-regulation of the financial industry or, at the very least, more litigation would ensue. Thus, the legal and reputation risks facing the financial services industry would increase. (IMF, 2005, p. 92)

Impostos e incentivos regulatórios poderiam atuar de forma complementar à educação financeira no sentido de aumentar a poupança das famílias para a aposentadoria e estimulá-las a adotarem comportamentos de investimento de longo prazo:

In addition to promoting financial education of households, governments can consider the use of tax and other regulatory incentives (such as IRA and 401(k) plans in the United States) to encourage saving for retirement and stable, long-term investment behavior by households. They can also play a role in facilitating the development of appropriate financial products, designed to fulfill the need of households to manage their risks, including longevity risk. For example, some governments are studying the possibility of issuing long-term or inflation-

⁹ Nesse sentido parece haver uma inversão dos procedimentos: primeiro transferir o risco, para depois educar.

indexed bonds and longevity bonds to help the financial sector better manage the risks involved in supplying some of the retail products, such as annuities. (IMF, 2005, p. 5)

O documento cita os trabalhos de Helmannd e Paladino (2004) e de Lusardi (2004)¹⁰ como indicativo de que a educação financeira melhora a tomada de decisão, ressaltando a importância de definir e coordenar estratégias no que se refere: ao foco dos programas (por exemplo; tópicos a serem abordados, como aumento da poupança, redução de dívidas; identificação do público alvo); e aos canais (entidades públicas ou privadas, tipos de mídia). Além de promover a coordenação para o fortalecimento da educação financeira, a importância de avaliar sua eficácia não poderia ser desconsiderada, principalmente considerando-se a relação entre o risco assumido pelas famílias e a estabilidade sistêmica, o que requer atenção governamental:

The household sector is often excluded from traditional analysis and considerations related to the stability of the financial system. However, we believe issues related to the household sector should be an important aspect of financial stability considerations. This is not to say that we anticipate widespread instability in the household sector, as in many jurisdictions households currently seem to enjoy relatively high net worth. However, the financial landscape is changing, and in certain respects households may not appreciate or be adequately prepared for such changes. Policies designed to improve the financial stability of systemically or otherwise important institutions need to also consider the consequent flow of risks to households and their ability to absorb or manage such risks. Households are relevant to the financial stability debate in numerous ways, including the following considerations: (1) potential public sector costs related to household shortfalls in long-term saving and investment; (2) the broader role of government as “insurer of last resort”; (3) the need to facilitate or more actively develop markets and market solutions, or alternatively, to re-regulate institutional behavior to achieve the desired risk sharing; (4) moral hazards, for example, from excessive risk taking by institutions based on the belief that governments will support market values in an effort to protect household balance sheets (i.e., markets are seen as “too important to fall”); and (5) the impact of more direct risk exposures on household behavior, including consumption and saving patterns. (IMF, 2005, p. 63-64)

O arquivo faz então referência à OCDE e seu inventário dos programas existentes (estado da arte), bem como à sua lista de boas práticas. Em seguida, o documento parte para uma breve descrição de iniciativas como a do Tesouro Norte Americano (EUA), a do governo japonês (educação financeira nas escolas), e a do Reino Unido. Em seguida, a educação financeira é novamente discutida no contexto da transferência, realocação e gerenciamento de risco financeiro. Menciona-se o fato de que cada vez mais as famílias estão expostas a riscos financeiros. Sob o título

¹⁰ HELMAN, R.; PALADINO, V. Will Americans Ever Become Savers? **The 14th Retirement Confidence Survey**, 2004. Issue Brief n. 268. Washington: Employee Benefit Research Institute, 2004.

LUSARDI, A. **Saving and the effectiveness of financial education**. Dartmouth College, 2004.

“Necessidade de comunicar, educar e facilitar a conscientização”, argumenta-se que a complexidade das obrigações e dos riscos financeiros a serem administrados pelas famílias requer conhecimentos que muitos indivíduos têm dificuldade para desenvolver sem auxílio, particularmente no que tange a comportamentos de longo prazo (poupança para aposentadoria, por exemplo). A comunicação e a educação financeira passam a ser relevantes. Afirma-se que a comunicação e a educação requerem estratégias de abordagem diferentes para os diferentes grupos e níveis de sofisticação, sendo que a informação financeira básica poderia ser fornecida na escola para crianças e adultos jovens, para conscientizá-los desde cedo. No caso dos profissionais em início de carreira, seria importante orientá-los quanto à poupança para a aposentadoria, enquanto no caso dos profissionais de meia idade produtiva, caberia uma mudança de foco, recaindo a ênfase sobre cuidados com a saúde e questões intergeracionais. (IMF, 2005, p.82-83)

As estratégias de comunicação agiriam em consonância com a educação, e, no documento, estão associadas às questões previdenciárias (sobretudo aposentadoria), ainda que a educação previdenciária não seja mencionada nestes termos). No relatório ressalta-se que as próprias famílias permanecem responsáveis pelas suas decisões de investimento. O principal dever do setor público seria o de prover uma boa regulação e supervisão do setor financeiro, com o que a educação financeira seria ainda mais importante para auxiliar as famílias a “gerir adequadamente seus assuntos financeiros”. No documento recomenda-se que o setor público e o setor privado ajam de forma coordenada para promover essa educação financeira, reconhece-se que apenas informação não substitui a educação e a compreensão das famílias, fazendo-se menção à economia comportamental. (IMF, 2005, p. 84)

Quando a educação financeira aparece como medida de política necessária para auxiliar as famílias a lidarem com o risco particularmente no contexto da aposentadoria, reitera-se o alerta para a transferência de risco financeiro para as famílias:

In its final installment of a series exploring the transfer of financial risk, the report examines the implications for the household sector. While households have always been the ultimate bearers of financial risks, these risks have traditionally been intermediated by governments and private financial and nonfinancial institutions. A key message of the report is that government policies that seek to improve the financial stability of important financial institutions, such as the introduction of risk-based capital or similar prudential standards,

should also take into account the consequent transfer of risks to households and their ability to absorb or manage such risks. (IMF, 2005, p. 92)

A crescente responsabilidade das famílias pelo seu planejamento financeiro, a exemplo do que indica o Banco Mundial, associa-se ao maior risco decorrente de sua inserção no mercado financeiro, uma consequência do aumento médio de renda da população:

In recent years, households have benefited in various ways from a significant growth in net worth relative to income. This has been associated with a shift in the composition of household wealth from relatively stable bank deposits to more volatile and market-sensitive assets, which has exposed various age and income cohorts to greater risks. Moreover, planned reforms of public and private retirement benefits may give households even greater responsibility for their long-term financial affairs. These reforms confer certain benefits, such as the greater portability of pension plans, but also increase the direct exposure of households to investment and market risks, and even to the risk that they may outlive their financial plans and assets. (IMF, 2005, p. 92)

Ampliar a capacidade das famílias para gerenciar o risco seria uma das formas de atuação governamental, com possibilidade de parcerias com o setor privado:

In addition, as more households come to rely on defined contribution pensions, there may be need for greater financial education of households to increase their ability to manage risks. Governments have an important role in developing communication strategies to inform households about their retirement challenges and in coordinating with the private sector to provide financial education. It will also be important to improve household sector data so that particularly vulnerable groups can be identified. (IMF, 2005, p. 92)

Nos relatórios de acompanhamento e avaliação realizados pelo FMI em diversos países a educação financeira aparece relacionada à poupança das famílias, à aposentadoria, à proteção do consumidor, às iniciativas de inclusão financeira e das microfinanças, à formação de investidores, à regulação necessária à resiliência e à estabilidade dos sistemas financeiros nacional e internacional, à transferência de risco das corporações às famílias (ver anexo). Tal como observado para o Banco Mundial, o papel do FMI na difusão da educação financeira pode não contar com a abrangência da iniciativa da OCDE, mas deve-se considerar que, na medida em que a educação financeira é tomada como critério de avaliação dos sistemas financeiros nacionais, inclusive para efeito de liberação de empréstimos monetários, o papel do FMI na difusão da educação financeira pode ser significativo. Esse potencial se refere, inclusive, à forma pela qual cada país optaria por configurar suas estratégias nacionais de educação financeira em termos de articulação institucional.

4. A EDUCAÇÃO COMPARADA COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A identificação e a compreensão das semelhanças e diferenças entre as estratégias de educação financeira implementadas por diferentes países podem se beneficiar dos construtos teóricos e metodológicos da educação comparada, um campo de investigação cuja notável proficuidade decorre, em boa medida, de sua essência multidisciplinar. O levantamento que segue consiste num esforço de identificar, a partir da literatura, a delimitação teórica e conceitual da educação comparada, bem como os fundamentos e práticas metodológicas que viabilizam suas investigações.

4.1. A DELIMITAÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL NA EDUCAÇÃO COMPARADA

A preocupação semântica é inerente à prática científica. A depender da vertente epistemológica de referência, o cuidado com as definições e o rigor conceitual são características do conhecimento científico e perpassam as atividades acadêmicas dos mais variados ramos do saber. A delimitação teórica e a delimitação conceitual se fazem acompanhar na gênese de disciplinas científicas como a Educação Comparada. Nesse campo de investigação, Noah (1973), por exemplo, considera que o progresso de uma ciência pode ser avaliado pela sua aquisição de uma terminologia própria, pelo desenvolvimento de termos técnicos:

One test of the progress of a science is its acquisition of a terminology. In developing "technical terms", words are often borrowed from everyday use, and then more precisely defined for technical purposes. One thinks immediately of the use in physics of the term "velocity" (with its essential connotation of direction as distinct from the unvectorized concept, "speed"); or, in economics our attempt to define "demand" as "ability and willingness to pay", and not simply to retain its common meaning of "need" or "desire". Indeed, on occasion the most far-reaching result of scientific study of a phenomenon appears to be the recognition of a new, more powerful, albeit more limited, definition of a term. (NOAH, 1973)

O termo "comparação", cuja função semântica de delimitação da educação comparada como campo de investigação, estaria em vias de assumir maior teor técnico, de tal forma que a educação comparada, definida com mais rigor, acabaria por ter seu escopo simultaneamente ampliado e limitado:

Consider what is happening to the term "comparative" in the title that denotes our field. I believe that we are about to move rather rapidly away from the everyday meaning of the word to a much more technical meaning. This rather radical redefinition of the term "comparative education" will involve at once a limitation and an extension of its scope. The impulse toward limitation will arise because we have come to realise that many studies that happen to use

international and foreign data are not to be considered "comparative" simply by virtue of that fact; and the impulse toward extension will occur because many studies conducted on the basis of data drawn from within a single country nevertheless have a valid claim to be considered comparative, once we define the term in a way that reflects the function of comparison in systematic explanation. (NOAH, 1973)

A definição de educação comparada, quando demasiadamente impregnada de elementos do senso comum, pode levar a distorções interpretativas quando da classificação dos estudos pertencentes ao campo. Os critérios para caracterização de um estudo em educação comparada, nesse sentido, poderiam variar da utilização de dados de países estrangeiros até a presença de um método caracteristicamente comparativo. Noah (1973) destaca um conjunto de questões que se interpõem nesse processo de delimitação do campo, considerando-se sua definição:

Comparative education has mistakenly come to be identified either with the study of education in another country, or with studies using data drawn from more than one country. This view of what constitutes comparative education enjoys the sanction of both common usage and common sense. One finds out what is going on abroad and compares it with what is happening at home, often with a practical programme of amelioration in view. Certainly, many essays in comparative education are of this type. Alternatively, one uses a collection of multi-national data to identify, describe, and compare relationships (usually correlations) within education, or between education and other social phenomena. Again, I must emphasise that to call such studies "comparative" agrees with common sense and usage. But the weakness of that position is that it establishes as the criterion for classification as a comparative study the mere presence or absence of foreign or multi-national characteristics of data, and by implication ignores, or even denies, the existence of a characteristically comparative method. We are hindered from asking a set of key questions: Are all inter-, cross-, or multi-national studies ipso facto comparative? Are all comparative studies necessarily either inter-, cross-, or multi-national? What, indeed, are the necessary and sufficient conditions for a study to be comparative? Does there exist a characteristic comparative approach to a problem? If so, what is it? (NOAH, 1973)

O risco de se recorrer ao senso comum para a delimitação da educação comparada como campo de investigação se justifica na medida em que a comparação é um processo cognitivo subjacente à construção individual e coletiva do conhecimento. É caracterizando a comparação como recurso cognitivo fundamental às atividades do conhecimento que Lourenço Filho (2004, p. 17) define a educação comparada, cujo objeto seriam os sistemas nacionais de ensino:

Comparar é um recurso fundamental nas atividades de conhecer. Por isso mesmo, os educadores o empregam sempre que desejem esclarecer questões teóricas e práticas relativas do seu mister. O nome *Educação Comparada* reserva-se, no entanto, a designar certo ramo de estudos que primeiramente se caracterizam pela vasta escala de observação de que se utilizam, por força de seu objeto. Esse objeto são os *sistemas nacionais de ensino*. Cada um deles se apresenta como um conjunto de serviços escolares e para escolares, devidamente estruturados e com sentido peculiar em cada povo. A Educação Comparada começa por descrevê-los e confrontá-los entre si, para assinalar semelhanças e diferenças quanto à morfologia e às funções, estejam estas apenas previstas em documentos legais ou alcancem efetiva realização.

O potencial de contribuição da educação comparada, quando conduzida apropriadamente, seria bastante abrangente. Ela poderia, por exemplo, proporcionar uma melhor compreensão da educação e da sociedade do país de referência na comparação, além de poder auxiliar os formuladores de política, seja mediante contribuições de trabalhos descritivos, analíticos ou exploratórios; de trabalhos que analisam um, poucos ou vários países; de trabalhos que empregam ou não dados e métodos quantitativos; de trabalhos com referência explícita ou implícita a paradigmas no âmbito das ciências sociais:

Properly done, comparative education can deepen understanding of our own education and society; it can be of assistance to policy makers and administrators; and it can form a most valuable part of the education of teachers. Expressed another way, comparative education can help us understand better our own past; locate ourselves more exactly in the present; and discern a little more clearly what our educational future may be. These contributions can be made via work that is primarily descriptive, as well as through work that seeks to be analytic or explanatory; through work that is limited to just one, or a very few, nations, as well as through work that embraces a wider scope; through work that relies on nonquantitative, as well as quantitative, data and methods; and through work that proceeds with explicitly formulated social science paradigms in mind, as well as in a less formalized manner. (NOAH, 1984)

A origem da educação comparada é comumente atribuída ao trabalho de Marc-Antoine Jullien, cuja obra *“Esquisse et Vues Préliminaires d’un Ouvrage sur l’Éducation Comparée”*, datada de 1987, é considerada a pioneira no campo, marcando a gênese histórica da disciplina. Sua disseminação se deu inicialmente na Europa e nos Estados Unidos, para então alcançar outras regiões do mundo. Outra interpretação da origem histórica da educação comparada considera que ela se constituiu a partir de múltiplas origens, ainda que fossem a Europa e os EUA os principais espaços de desenvolvimento de trabalhos na área. (BRAY, 2002; ARNOVE, 1999)

A variedade temática e metodológica inerente à educação comparada é atribuída, por Eckstein (1975), à diversidade de motivos subjacentes aos trabalhos de investigação desse campo que se constitui de narrativas de países considerados individualmente, de observações seletivas decorrentes da curiosidade acadêmica, da vontade de fazer uso de lições internacionais para solucionar problemas nacionais de educação e da sistematização enciclopédica de fatos observados em vários países. Impressionista ou normativo, esse trabalho pode proporcionar informações e insights, revelando, por vezes, as preferências culturalmente determinadas dos autores da educação comparada.

Jones (2002), afirma que a educação comparada tem um senso perspicaz de sua própria história. Para o autor, em muitos sentidos a origem da educação comparada acompanha a da própria modernidade, expressa, em particular, no estabelecimento do moderno sistema escolar. Trata-se de um campo cuja consolidação e vitalidade se expressa, inclusive, na quantidade significativa de revistas e associações de educação comparada, a exemplo das inúmeras elencadas por Bray (2002)¹¹. Em termos de organização institucional, a educação comparada tem se consolidado em diversos países com a constituição de sociedades nacionais e internacionais de educação comparada, a exemplo da própria Sociedade Brasileira de Educação Comparada¹², da Sociedade de Educação Comparada na Europa¹³, da Sociedade de Educação Comparada na Ásia¹⁴, da Sociedade Japonesa de Educação Comparada¹⁵, da Associação Britânica de Educação Internacional e Comparada¹⁶, da Sociedade Coreana de Educação Comparada¹⁷, da Associação Francófona de Educação Comparada¹⁸, da Sociedade Chinesa de Educação Comparada¹⁹, da Sociedade de Educação Comparada de Hong Kong²⁰, da Sociedade Búlgara de Educação Comparada²¹, da Sociedade Polonesa de Educação Comparada²², da Sociedade Grega de Educação Comparada²³, da Seção de Educação Comparada da Sociedade Checa de Pedagogia²⁴, e do Conselho Russo de Educação Comparada²⁵. O esforço internacional de consolidação dessa área de investigação se expressa sobretudo com a constituição do Conselho Mundial de Sociedades de Educação Comparada, do qual tomam parte os exemplos nacionais suprarreferenciados.

Parte do processo de emergência da educação comparada como disciplina se deve à constatação de transformações históricas que se verificaram em diversos

¹¹ Por exemplo: *Revista Española de Educación Comparada*, *Comparative Education Review*, *Comparative Education*, *Foreign Education Conditions* e *Comparative Education Research*.

¹² Ver Castro (2008).

¹³ Ver Mitter (2008).

¹⁴ Ver Mochida (2008).

¹⁵ Ver Ninomiya (2008).

¹⁶ Ver Sutherland, Watosn e Crossley (2008).

¹⁷ Ver Byung-Jin e Dong-Taik (2008).

¹⁸ Ver Sutherland (2008).

¹⁹ Ver Mingyuan e Qin (2008).

²⁰ Ver Suk-Ying e Fairbrother (2008).

²¹ Ver Popov (2008).

²² Ver Kuzma (2008).

²³ Ver Mattheou (2008).

²⁴ Ver Walterová (2008).

²⁵ Ver Borevskaya (2008).

países, com seus respectivos impactos sobre os sistemas nacionais de educação. Nesse sentido, parcela significativa da literatura da educação comparada aborda temática associada à globalização, fenômeno analisado em profusão e profundidade no campo, a exemplo dos trabalhos de Zadja (2008), Marginson e Rhoades (2002) e de Bray (2002, p. 115), que descreve a relação entre globalização e educação comparada a partir da própria natureza desta:

The field of comparative education is arguably more closely related to globalization than most other fields of academic enquiry. Comparative education is naturally concerned with cross-national analyses, and the field encourages its participants to be outward-looking. At the same time, the field responds to globalisation. Cross-national forces of change are reflected in dominant paradigms, methodological approaches, and foci of study. (BRAY, 2002, p. 115)

A globalização como tema refletiria a proximidade das agendas da economia e da educação, estreitamento potencializado pela atuação, mediante apoio técnico e financeiro, de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, além de agências nacionais de atuação internacional, seja de base norte americana, canadense ou japonesa. Essas instituições, destaca Arnove (1999, p. 2), elaboram prescrições para ampliar a igualdade, a eficiência e a qualidade dos sistemas educacionais, como condição para liberação de recursos financeiros:

In the realm of education, as the various authors in this book point out, globalization also refers to the closely intertwined economic and education agendas promoted by the major international donor and technical assistance agencies – namely, the World Bank, the International Monetary Fund, and national overseas aid agencies such as USAID (United States Agency for International Aid), CIDA (Canadian International Development Agency), and JICA (Japan International Cooperation Agency). Similar prescriptions are being offered by these powerful agencies for enhancing the equality, efficiency, and quality of education systems. These reforms are being implemented by education policymakers who often have little choice but to do so in exchange for access to needed funds.

Além da globalização, a educação comparada se ocupa de temas como poder e controle, cultura, relações entre educação e desenvolvimento nacional, a importância de ideias educacionais, reforma na educação, as transitologias²⁶, cada qual adotando unidades de análise com níveis de investigação variados. Incluem-se, dentre os estudos em educação comparada, unidades de análise multinível – comparações globais, intranacionais e micronível. (BRAY, 2003). Os objetos da

²⁶ "...the more or less simultaneous collapse and reconstruction of (a) state apparatuses; (b) social and economic stratification systems; and (c) political visions of the future; in which (d) education is given a major symbolic and reconstructionist role in these social processes of destroying the past and redefining the future." (COWEN, 2000, p. 338 apud BRAY, 2003, p. 6). A obra de referência é COWEN, R. Comparing Futures or Comparing Pasts?. In: CROSSLEY, M.; JARVIS (Eds.) **Comparative Education for the Twenty-first Century**, Special Number of Comparative Education, v. 36 n. 3, p. 333–342, 2000.

educação analisados por Watson (2012), no contexto do sudeste asiático, por exemplo, incluem o estado nacional, a estrutura administrativa, os diferentes níveis do sistema formal de ensino, o currículo, a formação de professores, aspectos informais da educação, a interação entre estudantes e professores em sala de aula, os benefícios econômicos de diferentes tipos de educação, o impacto de ideologias políticas entre outros.

Essa diversidade temática assume matizes distintos em função do caráter híbrido da disciplina, resultado, para Nóvoa e Yariv-Mashal (s/d), da confluência entre estudos internacionais e investigações comparativas. Para os autores, nesse campo investiga-se a reorganização do espaço mundial e a recomposição dos sistemas educativos à luz de algumas dicotomias como: sistemas-escolas, estruturas-atores, ideias-discursos e fatos-políticas. (NÓVOA, YARYV-MASHAL, s/d). Para Watson (2012, p. 32), a educação comparada e a educação internacional, campos gêmeos, têm origens em trabalhos distintos:

International education can be traced back to a Frenchman, Cesar Auguste Besset, who, in 1808, called for scholars who were free from national preconceptions to make a study of education systems outside France and to make recommendations for the reform of the French education system. This coincided with the establishment of the Napoleonic Code and the Universite de France, a unified education system spreading from the kindergarten to university level. As we shall see reform of an education system, as a result of looking elsewhere, has always been one of the main justifications for both comparative and international education.

Comparative education, on the other hand, originated with another Frenchman, Marc--Antoine Jullien. In 1817 he proposed that governments should gather statistics on different aspects of their education systems for comparative purposes (Jullien, 1817)²⁷. Such information would include data on student enrolments at different levels of their education systems, educational finance and expenditures, numbers of teachers and their qualifications, and so on, in order 'to deduce true principles and determined routes so that education would be transformed into an almost positive science' (cited in Fraser, 1964, p. 20²⁸).

Assim, a diferença entre ambas não seria apenas consequência de suas raízes distintas, mas das próprias abordagens por elas adotadas ao longo da história. Enquanto os estudos internacionais em educação teriam como foco as políticas e o planejamento de sistemas educacionais dos países em desenvolvimento, a educação comparada, não obstante eventuais confusões semânticas e terminológicas, seria um campo de atividade interdisciplinar que se ocupa da análise de questões educacionais numa perspectiva internacional,

²⁷ JULLIEN, M. A. **Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparee**. Paris: De Fain. Reprinted by Geneve: Bureau International d'Education, 1817/1962.

²⁸ FRASER, S. E. **Jullien's plan for comparative education 1816-1817**. New York: Bureau of Publications, Teachers' College Columbia, 1964.

tentando responder questões relacionadas às diferenças entre os sistemas e processos educacionais, sobretudo em países industrializados:

Comparative and international education not only had different roots but, for the best part of a couple of centuries, they led to different approaches to gathering information as well as to the use of their findings and knowledge. Students, and others, have often been confused by the semantics and terminology used in these two branches of education. In order to help clarify the position Epstein (1992²⁹, 1994³⁰) and Wilson (1994³¹, 2003³²) tried to unravel both the roots and the different uses of these twin educational 'fields,' and more recently McGrath (2009³³) has added his observations about the ambiguities and overlaps between the two. Essentially, until relatively recently, comparative education was seen as an academic, theoretical and interdisciplinary activity concerned with examining problems and issues in education from an international perspective, mainly in industrialised and 'advanced' societies. It sought to answer the questions of *why* education systems and processes differed, *what* were the causes that had led to education systems to develop as they had done, and *how* wider social, economic, cultural and political forces impinged upon, shaped and influenced the underpinning philosophy of education as well as the curriculum and practicalities in the classroom. (WATSON, 2012, p. 32)

A análise do papel de fatores culturais na determinação das diferenças entre sistemas educacionais é uma recorrência na educação comparada, de tal forma que reconhecer a importância da especificidade cultural e de contextos é uma das características essenciais da educação comparada e condição para seu sucesso analítico:

There is a danger that large international target setting for educational development still ignores the uniqueness of each and every country. Yet it is the very different contexts that shape the development and rationale behind individual education systems. (WATSON, 2012, p. 31)

A cultura, como fator explanatório imprescindível às análises em educação comparada, existindo em diferentes níveis, incluiria as crenças, os valores e as ideologias subjacentes às estruturas, processos e práticas educacionais, fornecendo variadas oportunidades aos pesquisadores interessados na identificação de

²⁹ EPSTEIN, E. H. Editorial. **Comparative Education Review**, v. 36, n. 4, p. 409-416, 1992.

³⁰ EPSTEIN, E. H. Comparative and international education: Overview and historical development. In: HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (Eds.) **The international encyclopaedia of education**. Oxford: Pergamon Press, 1994.

³¹ WILSON, D. N. Comparative and international education: fraternal or siamese twins? a preliminary genealogy of our twin fields. **Comparative Education Review**, v. 38, n. 4, p. 449-486, 1994.

³² WILSON, D. N. The future of comparative education in a globalised world. **International Review of Education**, v. 49, n.1, p. 15-39, 2003.

³³ A referência que consta na lista de referências do autor é MCGRATH, S. Comparative education and international education in the history of Compare: boundaries, overlaps and ambiguities. **Compare**, v. 39, n. 2, 2009, mas deve se tratar de BRAY, M. Comparative education and international education in the history of Compare: boundaries, overlaps and ambiguities. **Compare**, v. 39, n. 2, p. 711-725, 2009.

semelhanças e diferenças organizacionais e operacionais da educação em diversos países:

“Culture” is defined as the enduring sets of beliefs, values and ideologies underpinning structures, processes and practices that distinguish one group of people from another. The group of people may be at school level (organisational culture) or at national level (societal culture). Since culture exists at multiple levels, it gives researchers rich opportunities for exploring many interrelationships, such as those between schools and their micro and macro environments. It also helps to identify characteristics across organisations that have surface similarity but are quite different in mode of operation. Schools across different societies, for example, seem to have similar, formal leadership hierarchies, but these often disguise subtle differences in values, relationships and processes. (DIMMOCK, 2007, p. 285)

Os valores, podem, inclusive, assumir papel de destaque nas análises tecidas no âmbito da educação comparada, a exemplo dos questionamentos levantados por Wing-On (2007, p. 209-210):

- What are the preferred values in society?
- What are the interactions between personal values and society values?
- Why are particular values emphasised (and very often understood in terms cultural tradition and social change)?
- What explanation tools can be adopted to understand these scenarios in terms of theorisation?
- How are these values disseminated in the education system?
- Is there a gap in policy (in terms of values espoused by policymakers) and implementation (in terms of values held by individuals, such as students and teachers, and the school)?

Na medida em que toma a cultura como elemento explanatório essencial na análise dos sistemas e das práticas educacionais, a educação comparada partilha dos problemas com os quais se defrontam os pesquisadores etnográficos, dentre os quais sobressai o problema do contexto, descrito por Mason (2007, p. 180) a partir do desafio inerente ao recorte analítico pautado pela dicotomia entre culturas nacionais e globalização:

Comparative research into the institutions and practices of education across cultures faces a problem commonly faced by ethnographic researchers: the problem of context. For comparative education researchers trying to identify the consequences of culture for education, the problem I have been indicating for much of this chapter thus far is, in many senses, one of context: what is the cultural context that produces the educational institutions and practices under study? Hammersley (2006, p. 6) asks two questions of central importance to ethnographers:

How are we to determine what is the appropriate wider context in which to situate what we are studying?

How are we to gain the knowledge we need about that context? Can this wider context be limited to local cultural context?

My arguments have indicated the limitations of this view of culture. Can it be isolated in terms of a national cultural context? I have suggested the virtual impossibility of this view of culture, given the influence of the processes associated with globalisation in rendering national cultural

identities yet more tenuous than they already are, and in contributing to the increasing prevalence of culturally hybrid identities. And yet to give up and speak only of a “globalised cultural context” is to ignore ways in which, as indicated above, local and particular identities have been strengthened in resistance to the processes of globalisation. Perhaps more importantly, it is also to abandon the search for truths about the consequences of culture for education that are both evident to many and productive of interesting insights. (MASON, 2007, p. 180)

A preocupação com os níveis de análise e com o contexto nas investigações em educação comparada é ressaltada por Crossley (2002, p. 83) quando da discussão acerca da reconceitualização pela qual passam os estudos da área:

In concluding here, it is to the contemporary significance of culture and context that the discussion returns. Concern with context, it is argued, is perhaps the most enduring characteristic of disciplined comparative and international research in education. It is also central – but in many different ways – to the contemporary reconceptualization of the field. Context underpins the importance of new comparative work from different cultural perspectives, such as that recently published by Louisy (2001)³⁴, Hayhoe and Pan (2001)³⁵ and Bray and Gui (2001)³⁶. Sensitivity to culture and context is also central to postcolonial theorizing, to the rationale for differing units of analysis, and to many emergent strategies designed to bridge the gap between research and policy and practice. In looking to the future, therefore, it is argued that “context matters” (Crossley with Jarvis, 2001)³⁷ more than ever as we search – with justifiably renewed enthusiasm – for new directions in the field of comparative and international education. (CROSSLEY, 2002, p. 83)

O recorte analítico subjacente ao contexto e às unidades de análise é também salientada por Manzon (2007), que apresenta uma discussão acerca das entidades geográficas utilizadas como unidades de análise na educação comparada. A autora caracteriza tais unidades a partir de níveis: o nível 1 seriam regiões ou continentes; o nível 2 seriam os países; o nível 3 seriam os estados ou as províncias; o nível 4 os distritos; o nível 5 as escolas; o nível 6 as salas de aula; e o nível 7 os indivíduos. Independentemente do nível eleito para o recorte, as comparações entre cada um dos níveis deve respeitar suas especificidades ontológicas e deve se ajustar aos procedimentos metodológicos capazes de apreender as variáveis essenciais à comparação.

No que concerne à natureza do campo de investigação, Arnove (1999) apresenta três dimensões da educação comparada. A primeira, a dimensão

³⁴ Não consta na lista de referências de Crossley (2012), mas deve ser LOUISY, P. Globalisation and comparative education: a Caribbean perspective. **Comparative Education**, v. 37, n. 4, p. 425-438, 2012.

³⁵ HAYHOE, R. ; PAN, J. (Eds.) **Knowledge across cultures: a contribution to dialogue among civilizations**. Hong Kong: university of Hong Kong, Comparative Research Center, 2001.

³⁶ BRAY, M.; GUI, Q. Comparative education in Greater China: contexts, characteristics, contrasts and contributions. **Comparative Education**, v. 37, n. 4, p. 451-473, 2001.

³⁷ CROSSLEY, M.; JARVIS, P. (Eds.). Comparative education for the 21st century. **Special number of Comparative Education**, v. 36, n. 2, 2000.

científica, refere-se ao objetivo dessa área: contribuir para sua construção teórica mediante a formulação de proposições generalizáveis sobre o funcionamento dos sistemas educacionais e suas interações com as economias, políticas, culturas e ordens sociais que os cercam. Em termos gerais, o objetivo da ciência não se restringiria a estabelecer relações entre variáveis existentes, cabendo-lhe também determinar seu alcance. A segunda dimensão, a dimensão pragmática, está associada ao próprio valor da coleta de dados, conduzida pela teoria, no esforço de gerar proposições sobre o funcionamento e os resultados dos sistemas educacionais em relação aos seus contextos histórico e social. A dimensão pragmática justifica os estudos em educação comparada na medida em que se podem, a partir deles, promover melhorias na política e na prática educacional dos países comparados, uma vez que sejam consideradas e respeitadas as diferenças dos sistemas socioculturais em que o sistema educacional se insere. A terceira e última dimensão indicada pelo autor refere-se à dimensão global da educação comparada, cujo potencial de contribuição incluiria a compreensão internacional e a paz. Trata-se de uma contribuição que parte do reconhecimento de que áreas até então consideradas distantes afetam o cotidiano de cada um. Nesse sentido, a ênfase deveria recair sobre a dimensão internacional do campo da educação comparada:

As I noted, studies of the ecology of educational institutions and processes often failed to take into account an international context of transactions. Most macrostudies of education accepted the nation-state as the basic unit of analysis. But I argued that an examination of the international forces impinging on education systems was no less essential than an examination of the international economic order would be to an understanding of the dynamics of economic development or underdevelopment in any one set of countries. (ANOVE, 1999, p. 8)

Anove (1999, p. 13) defende ainda que a educação comparada pode se beneficiar da diversidade teórica e metodológica que certamente não goza de consenso, mas confere dinamismo ao campo na medida em que seu fluxo multidirecional de ideias tende a potencializar melhorias na política e na prática educacional, bem como potencializa algumas generalizações sobre as interações educação-sociedade. Para o autor, a natureza dinâmica da educação comparada talvez fosse a única constante nessa área de pesquisa. As mudanças de paradigma refletem esse dinamismo, que, ao longo da história da educação comparada, pôde e pode contar com: a teoria da modernização; estruturalismo funcionalista; neomarxismo; abordagens etnometodológicas e etnográficas; pós-estruturalismo;

pós-colonialismo; feminismo; teorias de multiculturalismo; movimentos sociais; teorias raciais críticas; e modernismo crítico. Além disso, a mudança de um macrofoco na abordagem do papel da escolarização na mobilidade e estabilidade social, no desenvolvimento político e no crescimento econômico para um microfoco nos trabalhos internos à escola e no que é pensado e ensinado dentro dela. A combinação de diferentes níveis de análise também se faz presente na caracterização do dinamismo da educação comparada:

If there is a constant in the field of comparative education, it is its constantly changing nature. Since its institutionalization in the academy, our field has undergone marked shifts in paradigms and approaches to the field – from modernization theory and structural functionalism combined with attempts to create a science of education based on the rigorous gathering of comparative data to test theoretically based hypotheses, to neo-Marxist, world systems, and dependency theories of school–society relations, to ethnomethodological and ethnographic approaches, to a variety of isms – poststructuralism, postmodernism, and postcolonialism coupled with feminist perspectives. New developments in comparative education include incorporation of theories of multiculturalism, social movements, and the state as well as critical race theory and critical modernism. The field has undergone a shift from a macrofocus on the role of schooling in contributing to such outcomes as social mobility and stability, political development, economic growth, cultural continuity and change to a microfocus on the inner workings of schools and on what is learned and taught in school. These shifts do not have clearly demarcated dates. The trends have tended to overlap. At times advocates of these different approaches have been at odds with one another, sometimes in dialogue with one another. Now more than ever, there is a need to learn from one another, to view the strengths and limitations of different theoretical and methodological approaches to the study of education. Small-scale case studies and large-scale research demonstrate increasing sophistication in attempting to combine different levels of analysis (from the world system to the local context), quantitative and qualitative data to reach more precise conclusions about the nature of what is being studied and what may be generalized. If a discipline is based on systematic, cumulative increases in knowledge, with studies building on previous research to refine and expand our understanding of the social world, comparative education is indeed becoming more of a discipline that can contribute to improved policy and practice. (ANOVE, 1999, p. 16)

No que se refere às tendências, Lourenço Filho (2004) argumenta que os principais problemas da educação comparada vêm sendo tomados numa perspectiva de unificação dos critérios de investigação, podendo-se observar, entretanto, três tendências relativamente nítidas, a saber: a escola filosófica de Kandel; a escola idealista de Hans; e a escola sociológica de Lauwers.

A escola filosófica de Kandel pode ser caracterizada a partir de uma obra clássica datada de 1933. Nesse trabalho, Kandel (1933) realiza uma análise comparativa detalhada de um conjunto de variáveis da Inglaterra, França, Alemanha, Itália, Rússia e Estados Unidos. A minuciosa comparação se deu entre:

- a) a relação entre Estado e educação
- b) a organização do sistema nacional de educação

- c) a administração da educação
- d) a educação elementar (*elementary education*)
- e) a preparação dos professores da educação elementar (*preparation of elementary school teachers*)
- f) a educação secundária (*secondary education*); e
- g) os professores de escolas secundárias (*secondary school teachers*)

Kandel (1933, p. xix) argumenta que o principal mérito da educação comparada residiria na análise das causas que produzem os problemas educacionais que se propõe a analisar:

The chief value of a comparative approach to such problems lies in an analysis of the causes which have produced them, in a comparison of the differences between the various systems and the reasons underlying them, and, finally, in a study of the solutions attempted.

Além disso, destaca o papel da noção de nacionalismo para a compreensão das diferenças entre sistemas educacionais de diferentes países, bem como a função do método comparativo para identificação das peculiaridades e semelhanças entre problemas e práticas educacionais:

Comparative education would, accordingly, be meaningless, unless it sought to discover the meaning of nationalism as it furnishes the basis of educational systems. Comparative education does not profess to set up standards by which to measure the quality of various systems of education. The educational statistician may measure results in different countries by the same system of tests, but for the present what can be measured represents on the whole only the rudiments of an education, whether the quality of education in its best sense can ever be measured is at least open to doubt. Each national system of education is characteristic of the nation which has created it and expresses something peculiar to the group which constitutes that nation, to put it in another way, each nation has the educational system that it desires or that it deserves. It is possible, however, by a comparison of problems and practices to disengage certain principles and tendencies, and to build up a philosophy of education, particularly if the prevailing criticisms within a national system are taken into account. The comparative method has in it the possibility of developing a philosophy of education based on practice rather than on the somewhat nebulous basis of metaphysics and ethics. At the same time since educational systems are living things, compounded of traditions, culture, and ideals, their study provides a safeguard against overemphasis of the immediately practical, and of nationalistic control on the one hand and of the freedom of individualism on the other. Beyond this, the study of other systems helps to bring out into relief the meaning and significance, the strength and weakness of our own. (KANDEL, 1933, p. xxiv)

A escola idealista de Hans pode ser caracterizada pela obra datada de 1961. Hans (1961a), assim como Kandel (1933), realiza a comparação dos sistemas educacionais da Inglaterra, dos Estados Unidos, da França e da Rússia. Tal comparação é precedida da descrição e da análise de:

- a) Fatores naturais: que incluem o fator racial, o linguístico, os geográficos e econômicos.

- b) Fatores religiosos: análise das tradições religiosas da Europa, da tradição católica, da tradição anglicana e da puritana.
- c) Fatores laicos: o humanismo, o socialismo, o nacionalismo, a democracia e a educação.

Hans (1961a) considera que a educação de cada país é resultado de suas bases nacional e cultural, numa perspectiva histórica. A afinidade entre as abordagens de Hans (1961a) e de Kandel (1933) é destacada pelo primeiro, que complementa o raciocínio de seu precursor:

Na sua monografia intitulada *Comparative Education*, publicada em 1936 na revista norte-americana *Review of Educational Research*, Kandel expressa a mesma ideia, de um modo ainda mais sucinto: “O objetivo da Educação Comparada, da mesma forma que o do Direito, da Literatura e Anatomia comparadas, é descobrir as diferenças que existem entre as forças e as causas que produzem variações nos sistemas educacionais.” E deveríamos acrescentar aqui: “para descobrir os princípios subjacentes que regem o desenvolvimento de todos os sistemas nacionais de educação”, o que está certamente implícito na definição de Kandel. (HANS, 1961a, p. 8)

A escola “sociológica” de Joseph Lauwerys consistiria no reconhecimento expresso dos fatores de natureza social, cuja análise tenderia a se beneficiar de construtos e métodos científicos da antropologia e da sociologia, conciliando-se elementos de análise histórica e morfológica:

Desejo salientar a importância da contribuição que trazem ao nosso entendimento os subsídios científicos da antropologia e da sociologia. Em outros termos, acredito que se possam estudar as razões pelas quais os sistemas são o que são, não somente através da engenhosa aplicação de instrumentos da análise histórica, como também através dos resultados obtidos pela análise da morfologia de cada sistema. Um sistema de ensino é o que é, a cada momento de sua história, não somente porque tenha crescido de um certo modo, mas porque, nesse momento, estará atendendo às realidades sociais existentes e a elas procurando adaptar-se. Morfologia e embriologia mutuamente se completam. Os organismos são o que são não somente porque tenham crescido de um certo modo, mas porque a cada momento são funcionalmente e estruturalmente adaptados às condições objetivas que enfrentam. (LAUWERYS³⁸ apud LOURENÇO FILHO, 2004, p. 65)

Essa perspectiva seria similar à abordagem de Anderson³⁹ (1958 apud LOURENÇO FILHO, 2004), cujo trabalho é sintetizado por Lourenço Filho (2004, p. 65) nos seguintes termos:

As controvérsias relativas à política nacional de educação podem ser esclarecidas pelo emprego de novas técnicas sobre o estudo da opinião pública e pela interpretação sociológica da evolução dos sistemas de ensino; esses sistemas comportam[-se] como elementos modelos culturais cujos esquemas de evolução possuem analogia com os dos estudos

³⁸ LAUWERYS, J. The philosophical approach to comparative education. **International Review of Education**, Hamburg, v. 5, n. 3, p. 281-298, 1959.

³⁹ ANDERSON, C. A.. Sociology in the service of comparative education. **International Review of Education**, Hamburg, v. 5, n. 3, p. 310-319, 1959.

recentes da sociologia do pensamento e, em particular, dos sistemas do pensamento; abrem perspectivas novas para a compreensão do complexo papel que os valores intelectuais desempenham na sociedade.

Analisando em particular as comparações temporais em educação, Sweeting (2007) apresenta um conjunto de abordagens históricas e perspectivas teóricas prevaletentes na educação comparada:

- a) Marxismo ou teoria crítica: abordagem que enfatiza fatores econômicos e a influência de classes sociais na política e na prática.
- b) Teoria da dependência ou *world systems analysis*: mantém relação com as abordagens críticas questionando a hegemonia do chamado “mundo em desenvolvimento” por parte de nações mais desenvolvidas, sobretudo as do ocidente e do norte.
- c) Pós-estruturalismo: apresenta a vantagem de permitir e encorajar desconstruções subjetivas da política e da prática que estão em desacordo com postulados históricos de intenção.
- d) Pós-modernismo: possibilita uma abordagem flexível, capaz de corrigir a rígida e linear perspectiva modernista calcada na razão, bem como dá espaço a abordagens multidimensionais e impressionistas da realidade.
- e) Pós-colonialismo: questiona postulados como os da superioridade racial e cultural como sendo estabelecida e reconhece o neocolonialismo incipiente.
- f) Feminismo: abordagem que revela os prejuízos de práticas educacionais desconsideradas por outras abordagens, a exemplo da exploração feminina e das questões de gênero.
- g) Neoliberalismo ou *new managerialism*: abordagem que busca evidências históricas para ressaltar os méritos da restrição da interferência governamental na educação e, em contrapartida, as vantagens das forças de mercado na educação.

Bray (1999) classifica os trabalhos em educação comparada apresentados a partir de três focos: as comparações fundamentadas na localização (*locational comparisons*), as comparações fundamentadas no tempo (*temporal comparisons*) e as análises focadas na mudança e em oportunidades (*changing fashions and opportunities*). Em termos gerais, o campo da educação comparada tradicionalmente emprega análises em termos de comparações de um fenômeno em diferentes locais,

não necessariamente comparações interacionais, mas comparações entre pares de unidades que podem ser, inclusive, intranacionais. A análise multinível, nesse sentido, tende a se estabelecer como modelo de análise comparativa à semelhança do proposto por Bray e Tomas (1995 apud BRAY, 1999, p. 242) e recorrentemente evocado para caracterização dos recortes metodológicos adotados em educação comparada. Trata-se da representação ilustrativa de um cubo (FIGURA 10) que integra fatores locais ou níveis geográficos (regiões, países, estados/províncias, distritos, escolas, salas de aula e indivíduos), fatores não locais relativos a grupos demográficos (grupos étnicos, grupos definidos por faixa etária, grupos religiosos, grupos definidos por gênero ou por outros critérios, e a população como um todo), e aspectos específicos da educação e da sociedade (currículo, métodos de ensino, financiamento da educação, estruturas de gestão/administração, mudanças políticas, mercado de trabalho, dentre outros).

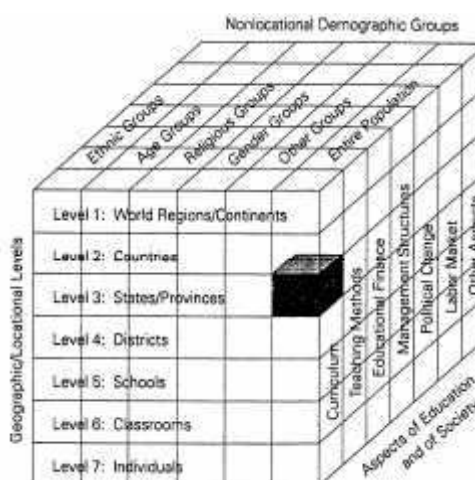


FIGURA 10 – UM QUADRO DE ANÁLISE PARA EDUCAÇÃO COMPARADA

FONTE: BRAY e THOMAS (1995, p. 475 apud BRAY, 2005, p. 242, e apud BRAY, ADAMSON e MASON, 2007, p. 9)

Esse quadro de análise poderia ser expandido para efeito de comparações temporais, o que se faria mediante análise dos três grupos de fatores em cada um dos períodos considerados: uma análise de seu passado; de seu presente; e projeções de seu futuro, conforme representação ilustrada na

FIGURA 11:

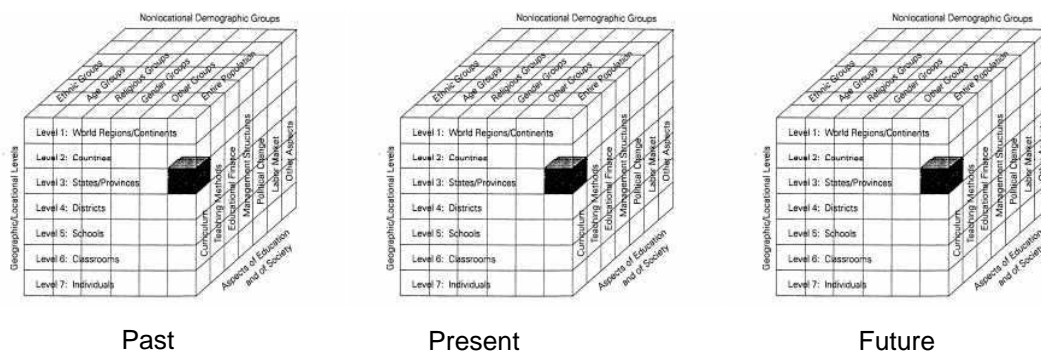


FIGURA 11 – COMPARAÇÕES AO LONGO DO TEMPO UTILIZANDO O CUBO DE BRAY E THOMAS

FONTE: BRAY, ADAMSON e MASON (2007, p. 369)

As abordagens que partem de comparações temporais incluem a análise de eventos contemporâneos no contexto de seus antecedentes históricos, podendo associar-se a comparações de lugares. Abordagens históricas são importantes para analisar processos de mudança, em contraposição à análise estática de resultados. Por outro lado, ainda que as comparações de cunho histórico tenham muito a contribuir à educação comparada, não se pode negar que se trata de uma área amplamente influenciada pelos eventos contemporâneos às suas investigações. Nesse sentido, tópicos que permanecem por décadas no centro das atenções da educação comparada coexistem com elementos que surgem recorrentemente no contexto educacional, razão pela qual se faz necessário reconhecer e discutir as mudanças de foco e as oportunidades que emergem nesse meio. (BRAY, 2005)

Mitter (1997) apresenta os desafios da educação comparada a partir da descrição de um esquema de transição entre paradigmas, sendo estes definidos pela inter-relação entre: áreas temáticas e conceitos-chave; e abordagens teóricas.

O primeiro paradigma seria configurado por um grupo de autores da Alemanha particularmente preocupados com os efeitos do conflito entre a parte ocidental e a oriental do país sobre a educação. Nessa linha de investigação estariam também autores interessados na educação soviética, de forma que o grupo de autores desse paradigma incluiria Harold Noah, William H. E. Johnson, Nicholas De Witt, Brian Holmes e Janusz Tomiak. Os temas recorrentes seriam fatores ideológicos, estrutura política e administrativa e teorias disponíveis para sua interpretação e para fundamentação das análises comparativas. Ênfase particular recairia sobre a dicotomia entre teorias de totalitarismo e de convergência:

Special reference was given to the theories of totalitarianism versus convergence. Advocating one of them exercised great influence on the researchers' interpretative patterns. Comparative educationists often found themselves "between the fronts", occupied by sociologists and political scientists, with their quests for historically or empirically based analyses and their intentions to contribute to formulating questions and providing data rather than following ideology-based assumptions. (MITTER, 1997, p. 406)

O segundo paradigma emergiu com a ascensão das reformas educacionais em larga escala, sendo que a Alemanha teria tido impacto significativo na identificação de temas e de teorias em educação comparada. Em contrapartida, a Suécia e os Estados Unidos tornaram-se objetos de pesquisa bastante populares entre os pesquisadores da área. O terceiro paradigma representaria a transição da prioridade analítica das reformas educacionais em larga escala para a educação intercultural nas sociedades multiculturais, consequência da maior atenção concedida às unidades culturais de análise, abordadas em suas especificidades étnicas e religiosas. Essa redefinição da ênfase temática se fez acompanhar da redução de interesse nos sistemas educacionais como "encarnações" das histórias nacionais e da redução das unidades de análise ao micronível. A discriminação contra a mulher também passaria a ser tema de discussão desse paradigma:

It was accompanied by a decrease of interest in educational systems as embodiments of national history and policy and, consequently, by a growing perception of the micro-level of education, namely of individual schools, communities and social mini-groups, these units subsumed under the term "grassroots". Multicultural studies have reinforced this trend, insofar as cultural units within and across the nation states have been considered as objects of comparison. Finally, this was the period when educational discrimination against women, up to then more or less treated as a component of the social class-oriented equity debate, was identified as one of the essential educational issues. Consequently, *gender* has been gradually developed as a thematic area in Comparative Education, distinguished by a dignity of its own. (MITTER, 1997, p. 406-407)

O quarto paradigma teria sua origem marcada pela queda do regime comunista e pelo coincidente movimento pós-modernista na construção teórica no contexto da educação comparada:

(4) The *collapse of the communist system* and its educational subsystems has effected the recent shift of interest in the social sciences, based upon theories of transformation. The worldwide significance of this shift has been reinforced by its coincidence with the *post-modern revolt* against the predominant theories of modernity which had been the continuous base for all the preceding paradigms in Comparative Education, including the three which were discussed in the first paragraphs of this section. It seems to be illuminating in this context to quote Jean-François Lyotard, because he can claim to be the one of the "fathers of post-modernism". The following quotation is derived from his interview with Willem van Reijen and Dick Veerman in 1988: "What, then, is the post-modern? . . . It is undoubtedly a part of the modern . . . post-modernism thus understood is not modernism at its end but in its nascence. I have said and will say again that 'post-modernism' signifies not the end of modernism, but

another relation to 'modernism' (Lyotard 1988: 277⁴⁰). This statement can claim to be representative, insofar as it comprises the substance of the problem in question, without offering a quick and apparently definitive reply. Since then the pluridisciplinary "post-modernity" debate has been inflamed as a concomitant to actual challenges to education, caused, above all, by market-driven policies and experiments, pleas for deregulation and self-management as well as by the rapid advance of the modern information technologies, and Comparative Education necessarily has to respond to its thematic and theoretical approaches. All these key terms I have just mentioned, namely market, deregulation and information technologies, directly concern comparative educationists, since they are by their nature cross-national and cross-cultural and, therefore, touch, if not shock, the essential components of our discipline with regard to comparison and internationalisation. (MITTER, 1997, p. 407)

O quinto paradigma seria definido pela inter-relação entre universalismo e pluralismo cultural:

(5) All the four previous themes meet in the fifth (and final) consideration. While comprising all the four preceding ones, it has become manifest nevertheless as the paramount challenge to Comparative Education between retrospect and expectation. In this context I am thinking of the *interrelation between universalism and cultural pluralism* as the essential principles of human identity. Clarifying this interrelation and its transfer to compatibility under the conditions of human co-existence has been on the agenda of philosophers, artists, scientists, policy-makers and educationists for the past three centuries. However, the current trends of economic, technological and scientific globalisation and the countercurrent revival of the awareness of cultural diversity have provided this interrelation with a new quality, with imperative consequences for education in general and Comparative Education in particular. (MITTER, 1997, p. 407-408)

Analisando especificamente a educação comparada depois da pós-modernidade, Paulson (2001) caracteriza cinco comunidades de saber favoráveis ou mesmo proponentes da abordagem pós-modernista nesse campo de investigação. O mapeamento, que conta com uma síntese ilustrativa constante na FIGURA 12, descreve:

⁴⁰ LYOTARD, J-F. An Interview with Jean-François Lyotard (with Willem van Reijen and Dick Veerman). **Theory, Culture and Society**, v. 5, p. 277-309, 1988.

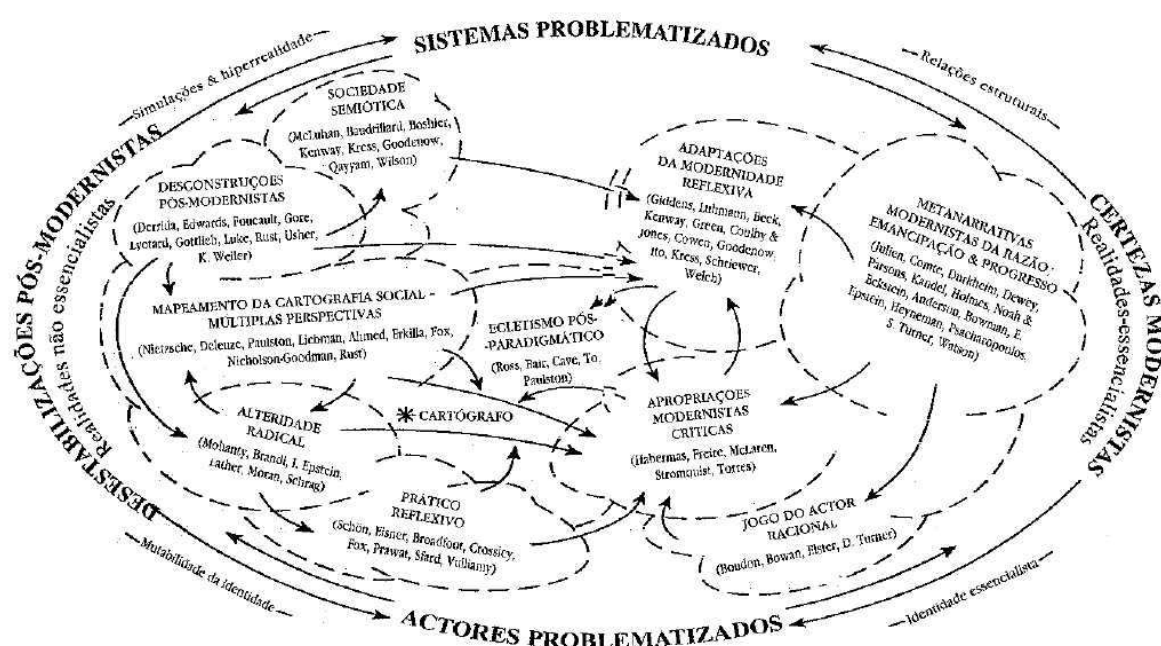


FIGURA 12 – MAPEAMENTO METAFÓRICO DAS POSIÇÕES DO CONHECIMENTO QUE CONSTROEM O DEBATE DA PÓS-MODERNIDADE NA EDUCAÇÃO COMPARADA⁴¹

FONTE: PAULSON, 2001, p. 212.

- a) As desconstruções pós-modernistas: debate aberto por Rust⁴², com argumentos desconstrutivistas do pós-estruturalismo inspirado em Derrida, Foucault e Lyotard, calcado na crítica à natureza totalitária das metanarrativas, no reconhecimento dos problemas do Outro, no reconhecimento do desenvolvimento tecnológico expresso inclusive pela sociedade da informação e, por fim, na abertura de novas possibilidades para a parte e para a estética no cotidiano.
- b) A alteridade radical: aplicação das ideias de Derrida e do Outro paralelamente à tentativa de descentrar e romper com as estruturas de controle modernistas (hierarquia e patriarquia) a partir de noções não essencialistas (corpo e identidade). A alteridade radical considera o *self* como construção de múltiplas formas de discurso ou como orientado para a ação, autodefinido pelas suas formas de comunicação, opondo-

⁴¹ Nas palavras do autor (2001, p. 212): “Nesta área intertextual aberta, as setas representam fluxos intelectuais e os nomes próprios referem-se não aos autores mas aos textos ilustrativos citados no artigo e agrupados acima. Contrariamente às utopias (isto é, aos não-lugares) privilegiadas pelos textos modernistas, esta figura é inspirada na noção de ‘heterotopias’ de Michel Foucault. Estes são os espaços simultaneamente míticos e reais do quotidiano contestado. Os textos pós-modernistas privilegiam as heterotopias, como acima se pode constatar, porque elas são capazes de justapor num único espaço real vários espaços, vários locais que são em si incimpativeis.”

⁴² O autor cita RUST, V. D. Postmodernism and its comparative education implications. *Comparative Education Review*, n. 35, 1991, p. 610-626.

se, assim, às concepções modernistas que consideram a ciência, a mortalidade e a arte como sendo diferenciadas. Essa vertente associa-se recorrentemente a movimentos étnicos e de gênero.

- c) A sociedade semiótica: perspectiva fundamentada nas ideias de Marshal McLuhan e de Jean Baudrillard. O primeiro diferencia meios de comunicação social quentes e frios, a exemplo da diferenciação proposta por Lévi-Strauss, e concebe a modernidade como processo de diferenciação, como explosão virtual de industrialização, mercadorização, mecanização e relações de mercado. O segundo completa a ideia de implosão de sentido, segundo a qual "...a aparentemente infundável proliferação de sinais e informações suprime o significado na medida em que neutraliza e dissolve todo o conteúdo", nas palavras de Paulson (2001, p. 219).
- d) O prático reflexivo: gênero textual que, assim como a cartografia social, privilegia a hermenêutica da afirmação e associa-se à tradição de pesquisa qualitativa em educação. Trata-se de um gênero que encontra suas bases no humanismo ocidental e no movimento romântico. A perspectiva reflexiva humanista defendia o *Verstehen* (insight) como conceito e meta para a aprendizagem e para as pesquisas sobre o saber. Além disso, defendia uma solução que exigia a transição de uma racionalidade técnica para uma reflexão na ação.
- e) A cartografia social: fundamentada na noção de heterotopia de Foucault, segundo a qual os espaços heterotópicos consistem em espaços concomitantemente míticos e reais do cotidiano, reunidos em um único espaço com ampla variedade de espaços distintos e até incompatíveis entre si. A cartografia social evita as totalidades idealistas da modernidade utópica por meio da tradução dos locais de interação transversal e de inscrição material. Tais processos têm dentre seus propósitos "...desvendar sentidos, revelar limites nos campos culturais e expor tentativas reacionárias de fechar as fronteiras e proibir traduções" (PAULSON, 2001, p. 225)

De acordo com o autor, a partir da análise de sessenta textos de educação comparada podem-se identificar quatro gêneros ou posições modernistas:

- a) As metanarrativas da razão, da emancipação e do progresso: caracterizam-se pela oposição ao desafio pós-moderno em três sentidos principais. O primeiro refere-se à rejeição das ideias pós-modernas e ao contra-ataque em defesa de uma metanarrativa modernista essencial, calcada no progresso ou na razão universal. O segundo refere-se à pedagogia crítica imbuída da preservação da metanarrativa emancipatória do modernismo, abordagem que mantém alguma aproximação seletiva com noções pós-modernista e feminista. O terceiro fundamenta-se na performatividade e visa à criação de uma nova narrativa modernista e reflexiva em contraposição às premissas de credibilidade frágil vigentes até então (certeza e progresso).
- b) O papel do ator racional no jogo: considerada pelo autor como sendo equivalente à teoria dos jogos, consiste na perspectiva configurada a partir de modelos explicativos e preditivos do funcionamento econômico e educacional, sendo eles de pretensão universal.
- c) As apropriações modernistas críticas: preservam o vínculo com a metanarrativa modernista de emancipação, mas procuram, concomitantemente revitalizar e dar credibilidade à proposta iluminista mediante apropriação seletiva de noções pós-modernas formadas a partir de posições antiessencialistas de realidade.
- d) As adaptações da modernidade reflexiva: compartilham sua origem com os modernistas críticos, deles diferenciando-se mediante a ruptura com as grandes narrativas e com certezas modernistas. Tais posições preservam a noção modernista de espaço ideal e unitário e (Estado-Nação e sistema nacional de educação). Paulson (2001, p. 235) argumenta que essas adaptações “tentam sobreviver às tempestades pós-estruturalistas adaptando seletivamente as interpretações, as histórias e o vocabulário da literatura pós-moderna e escolhendo as metáforas de modernidade tardia e de modernidade reflexiva.”

A cada uma das abordagens teóricas da educação comparada se faz acompanhar um conjunto de ferramentas, técnicas e métodos de investigação capazes de fornecer os elementos de análise passíveis de serem descritos e explicados a partir do arcabouço conceitual da disciplina. O levantamento que segue

consiste numa revisão da literatura acerca dos métodos prevalentes na educação comparada.

4.2. OS MÉTODOS DA EDUCAÇÃO COMPARADA

Afirmar que a comparação é o método, por essência, da educação comparada, pode soar desnecessário. Contudo, numa perspectiva epistemológica, trata-se de um processo que envolve certa complexidade em sua operacionalização. Nesse sentido, convém que se parta de uma definição de comparação, tal como a delineada por Barber (1973, p. 66): “Comparison is a form of classification through which objects can be categorised – not by intrinsic character (whatever that may be), but according to such salient properties as may interest the classifier.” A busca de semelhanças e diferenças nos sistemas, nas práticas e nas políticas educacionais de diferentes países pressupõe que sejam estabelecidos critérios consistentes para promover tal classificação, o que, nos termos do autor, seriam pontos de referência invariantes:

Now in comparative studies, the aim is to find salient questions around which comparison can be undertaken, ideally a set of “invariant points of reference” that would serve as universal categories. Particularistic categories will also serve, but the obvious danger is that allegedly “objective” points of reference drawn from one cultural paradigm will be used to distort the experience of another. (BARBER, 1973, p. 67)

A classificação dos dados é parte importante dos cuidados metodológicos a serem tomados nas análises de educação comparada. Para Holmes (1985, p. 326), as taxonomias e os modelos são vitais se os dados sobre educação em todo o mundo devem ser coletados e classificados. Os esquemas de coleta de dados foram desenvolvidos pelo autor a partir de um conjunto de indicadores de comparação, conjunto que inclui objetivos, sistemas administrativos, financiamento, organização e estrutura dos sistemas escolares, currículo e formação de professores.

Dado o caráter multidisciplinar da educação comparada, há uma diversidade de contribuições metodológicas decorrentes do contato com distintas áreas do conhecimento, a exemplo de métodos etnográficos, atividades de pesquisa psicométrica, atividades de avaliação de projetos entre outros. Kendal (1933, p. xi) ressalta que, a depender do propósito da comparação, pode-se fazer uso de abordagens estatísticas, inclusive por analogia ao seu emprego em outras áreas do conhecimento:

The comparison of the educational systems of several countries lends itself to a variety of methods of treatment, depending somewhat on its purpose. One method of approach might be statistical on the analogy of the method of comparing returns of exports and imports, size of armaments, and so on; from this point of view there would be compared the total national expenditures for education, the cost, size and character of school buildings, per capita costs for different items of expenditure in the educational systems, the enrollments, average attendance, and retention of pupils through the different levels of the educational ladder. By another method it might be possible to institute a comparison between education and national welfare and progress as expressed in statistics of illiteracy, the volume of trade and commerce, per capital wealth, or incidence of crime and poverty. (KENDAL, 1933, p. xi)

Para realização do levantamento das estratégias metodológicas prevaletentes nos estudos de educação comparada, Rust *et al.* (1999, p. 94-95) partiram da construção de uma tipologia auxiliar no mapeamento das estratégias, tipologia orientada pela dicotomia entre pesquisas quantitativas e qualitativas. Nessa classificação, os autores descrevem nove tipos de pesquisas:

- a) Estudos teóricos ou conceituais (*Theoretical or conceptual studies*): dedicam-se exclusivamente a questões teóricas ou conceituais no campo, distinguindo-se dos estudos que contam com um quadro teórico para fundamentar-se e testar suas hipóteses. Essa categoria inclui trabalhos que discutem a metodologia comparativa, e raramente inclui coleta de dados na acepção comum da expressão.
- b) Estudos experimentais (*Experimental studies*): dedicam-se a analisar a relações de causa e efeito mediante manipulação de uma ou mais variáveis independentes considerando certa variância.
- c) Pesquisas a partir de dados existentes (*Existing-data search*): recorrem a conjuntos de dados numéricos que tem origem, por exemplo, em *surveys* e levantamentos censitários.
- d) Revisão de literatura sobre condições contemporâneas (*Literature reviews of contemporary conditions*): estudos fundamentados em literatura secundária, caracterizando-se principalmente como ensaios de interpretação com base em um conjunto de trabalhos disponíveis na literatura.
- e) Estudos históricos (*Historical studies*): enfatizam o amplo processo histórico que relaciona educação e sociedade, definindo períodos de tempo que não sejam contemporâneos.

- f) Trabalhos comparativos de pesquisa (*Comparative research studies*): investigam questões educacionais que existem em mais de um país ou em mais de um sistema educacional, em um continente ou no mundo todo.
- g) Avaliações de projetos (*Project evaluations*): dedicam-se à avaliação de projetos educacionais específicos e têm técnicas próprias de coleta e interpretação de dados.
- h) Estudos de análise de conteúdo (*Content-analysis studies*): dedicam-se à análise de “artefatos” (*artifacts*) particulares, como livros-texto, artigos de periódicos, currículos, testes, relatórios, editoriais etc.
- i) Pesquisas de campo (*Field research studies*): incluem trabalhos que implicam participação ou observação ativa da vida social em seu habitat natural, podendo haver coleta de dados quantitativos, ainda que prevaleçam os qualitativos; trabalhos que recorram a entrevistas e; trabalhos que recorrem à aplicação de questionários.

Os modelos de pesquisa em educação comparada estão sujeitos às mais variadas ênfases teóricas e epistemológicas prevaletentes na disciplina. Ao longo de sua história, puderam-se observar algumas mudanças na abordagem metodológica de seus objetos de investigação. Holmes (1973, p. 8) menciona alguns dos movimentos metodológicos identificados na educação comparada, a exemplo da transição: de estudos descritivos para a análise de problemas; da crença em soluções universais para o teste de alternativas; da busca de fatores históricos ou causas antecedentes para o esforço interdisciplinar de explicação e previsão do comportamento e das mudanças institucionais:

Differences of emphasis are reflected in research models in comparative education. Since 1960 several marked trends of development can be discerned. There has been, for example, a transfer of attention from descriptive studies of national systems to analyses of problems, and from belief in universal solutions to the testing of alternatives. There has been a movement away from the search for historical factors or the antecedent causes of contemporary events to an interdisciplinary endeavour to explain and predict behaviour and institutional change related to choices among alternatives. These trends reflect not so much a shift of emphasis away from identification and description but rather an increase of interest in the role these play in explanation and in the kinds of explanation which are held to be important in the social sciences.

Hans (1961a, p. 9) acredita que a trajetória evolutiva da educação comparada encontra paralelo em outros ramos do saber também calcados na metodologia comparativa, observando-se certa convergência na tentativa de formulação de princípios gerais capazes de fundamentar todas as comparações:

Parece que a Educação Comparada seguiu a mesma evolução dos outros estudos comparativos mais antigos. O desenvolvimento do Direito, da Gramática e da Religião comparadas e até mesmo dos ramos científicos como a Anatomia Comparada se deu de acordo com o mesmo padrão. Todos esses estudos começaram comparando as instituições existentes, as línguas vivas ou os organismos adultos. Entretanto, gradualmente, essas comparações levaram os pioneiros desses estudos a procurar origens comuns e a explicar as diferenças por meio do desenvolvimento histórico, o que inevitavelmente resultava numa tentativa de formular alguns princípios gerais que servissem de base para todas as comparações.

No que tange especificamente à educação comparada, Hans (1961a, p. 10-11) apresenta as etapas metodológicas necessárias à análise dos sistemas educacionais, destacando os cuidados que devem ser tomados quando do tratamento estatístico dos dados a serem classificados e analisados:

O primeiro passo consiste em estudar separadamente cada sistema educacional nacional na sua perspectiva histórica e em estreita conexão com o desenvolvimento do caráter e da cultura nacionais. (...) O segundo passo seria coligir dados a respeito dos sistemas educacionais vigentes nos diversos países. Esse trabalho inclui o levantamento de estatísticas que se refiram a todos os aspectos da administração e organização escolar, a testes de inteligência e de realização. As informações estatísticas que existem ainda conservam até hoje o caráter de material bruto, não preparado ainda para tratamentos comparativos. (...) Cada país adota uma terminologia própria, baseada na sua história nacional, o seu próprio sistema de classificação e o seu próprio método de coligir dados estatísticos e de organizar tabelas. Em alguns casos, essas estatísticas não passam de meras conjecturas e servem apenas para fins de propaganda. As comparações de ordem estatística só são válidas quando baseadas em números que expressam uma realidade, internacionalmente definida em termos equivalentes.

Kandel (1933, p. xxiii) também analisa o papel dos métodos estatísticos na consolidação científica da educação comparada, ressaltando a natureza social da educação como objeto de investigação científica:

There are at the present time two outstanding trends which can be distinguished in the study of education. The first is the attempt to make education scientific and objective by the application of statistical methods all education must have an affirmative value which can be proved and verified statistically. Proceeding from this principle, the further claim is made that a philosophy of education can be formulated only on the basis of objective, statistical measurement. Assuming that the methods of statistical tests and measurements have become sufficiently established to be reliable, all that can be claimed for them is that they can measure results, but they cannot define aims and purposes of education; they may formulate norms, and that only in a limited range of activities, but they cannot set up qualitative standards. The second trend is that philosophy of education which emphasizes the importance of freedom and of individualism in education, most generally without any clear reference to social purposes, or objects of social allegiance, as Professor Dewey terms them. Both trends are inspired by the same point of view that education has been and still is dominated by tradition, faith, and opinion, that it is formal and meaningless, that the individual is not an active participant in learning those things which have a direct value and significance for him. Both points of view, however, ignore the fact that education is a social process and that today more than ever it is being everywhere organized on national bases. Any sound educational theory must start with this fact and must seek to reconcile the rights of the individual with his position as a member of society and of a State, a problem which is fundamental to the progress of all national systems of education at the present time. To ignore this fact is to incur the risk of

discussing education in a vacuum, of setting up an educand analogous to the "economic man" of nineteenth-century economics. (KANDEL, 1933, p. xxiii)

Hans (1961a, p. 10-12) ressalta a dimensão histórica da análise a ser empreendida de forma indissociável do papel das instituições, fazendo recomendações para organismos internacionais como a UNESCO auxiliarem no progresso da educação comparada:

Somente o estudo do desenvolvimento histórico dessas instituições e do papel que desempenham na vida social da nação a que pertencem é que os pode dar uma visão exata do seu valor e nos levar a uma comparação válida. Para que as estatísticas das diversas nações possam ser usadas para um estudo comparado das respectivas educações, um organismo internacional como a UNESCO deveria organizar um dicionário autorizado que arrolasse lado a lado a terminologia educacional usada pelos vários países e que estabelecesse a equivalência dos diversos valores educacionais vigentes nessas nações. (HANS, 1961a, p. 10-12)

Por ocasião da elaboração de uma de suas principais obras, Hans (1961a, p. 12) indica o que seriam limites dos métodos psicológicos tal como empregados na educação comparada, julgando serem ainda incipientes no alcance dos objetivos a que se proporiam:

A comparação dos valores educacionais, empreendida pelos psicólogos em vários países mediante a aplicação de vários testes a alunos e estudantes, ainda está na fase inicial. No futuro, é possível que este método dê resultados de valor e leve ao estabelecimento de índices internacionalmente reconhecidos. Mas, no momento, esse método só pode ser aplicado com certas limitações, uma vez que os testes padronizados só podem ser usados com interia confiança naquele país para o qual foram construídos (HANS, 1961a, p. 12)

Dentre os cuidados metodológicos a serem tomados nas empreitadas de educação comparada, ponderar e reconhecer o papel do contexto na configuração dos sistemas educacionais emerge como condição *sine qua non* para o sucesso de investigações das mais variadas naturezas. Trata-se de uma preocupação que deve ser respeitada principalmente considerando-se o potencial de transformação de teoria em política educacional, potencial intrínseco à própria disciplina, dada a essência de seu objeto. Ao se desconsiderarem as especificidades de contexto, pode-se incorrer na equivocada iniciativa de copiar modelos educacionais, como alerta Bray (2007, p. 17):

From a practical perspective, much of the field of comparative education has been concerned with copying of educational models. Policy makers in one setting commonly seek information about models elsewhere, following which they may choose to imitate those models with or without adaptation.

Nesse mesmo sentido, Watson (2012, p. 31) argumenta que a singularidade de cada país não pode ser omitida na investigação dos sistemas educacionais, e que estes, tomados individualmente, são forjados em contextos específicos:

There is a danger that large international target setting for educational development still ignores the uniqueness of each and every country. Yet it is the very different contexts that shape the development and rationale behind individual education systems. (WATSON, 2012, p. 31)

Essa noção de singularidade, contudo, deve ser tomada numa acepção coerente com a proposta de uma disciplina que visa à identificação de semelhanças e diferenças nos sistemas, nas práticas e nas políticas educacionais. Em termos gerais, os problemas educacionais são partilhados por inúmeros países. As diferenças estariam no modo pelo qual cada nação os aborda, na situação social e nas influências que determinam as características da solução almejada, conforme descreve Kandel (1933). Para o autor, cada nação seria um laboratório, sendo necessárias adaptações e modificações do sistema educacional de um país para que pudesse ser funcional em outro:

No country can claim that its educational problems are unique; what is unique are the ways in which each nation approaches these problems, the social situation and the influences that have gone to mould it and to determine the character of the solution which has been reached. In other words each nation today constitutes an experimental laboratory which yields solutions to the same problems in different ways determined by peculiar social traditions and conditions. It is for this reason that the educational systems and practices of one nation cannot be transported to another nation or to other peoples without profound adaptations and modifications; such a course runs the risk of offending local traditions, local genius, the peculiar social, economic, and political conditions of the nation to which the foreign system is transferred. (KANDEL, 1933, p. 14)

A preocupação com o papel do contexto é reiterada por Crossley (2010, p. 426) diante das transformações que circunscrevem o objeto da educação comparada, em particular a globalização:

...the place and role of contextual factors deserve increased attention in both educational and international development. For some years now my own work has maintained that “context matters” more than is often realized by educational policy-makers, planners and many researchers (see for example Crossley and Watson 2003, p. 6). But with the passage of time, and the intensification of globalization, it seems that this message is increasingly pertinent – and justifiably deserves reiteration. Not to do so runs the risk of acquiescing in the face of the perpetuation of increasingly rapid – technologically fuelled – policy transfer from one context to another. Moreover, in times of significant economic constraint, where such transfer proves to be misguided, questionable or inappropriate, hard-won investments in time, personnel and scarce financial resources are too frequently wasted – often in contexts where this can least be afforded. (CROSSLEY, 2010, p. 426)

A globalização também é apontada por Bray e Qin (2001, p. 452) como determinante empírico da importância metodológica expressa pelo contexto nas análises em educação comparada:

The importance of context has been almost universally stressed by comparative educationists. In the millennial special issue, it was highlighted by Crossley (2000)⁴³, who emphasised that 'the strong tradition of context sensitivity within our field deserves greatest recognition' (p. 323). Similarly, Grant (2000)⁴⁴ stressed the importance of 'understanding the background conditions' (p. 310). Cowen (2000, p. 333)⁴⁵ went further to highlight the impact of context on the nature of the field in different parts of the world. He argued that because of differing contexts, there is in fact no single or unified comparative education. Rather, he argued, there are multiple comparative educations. Other scholars, and to some extent even Cowen himself, would note the forces of globalisation and the work of such bodies as the World Council of Comparative Education Societies (WCCES), which acts as a forum for comparative education scholars in different parts of the world and which does therefore to some extent form a global field).

Em educação comparada, o contexto emerge no âmbito da delimitação das unidades de análise, particularmente no que concerne à dicotomia global-local subjacente às investigações sobre o papel da globalização nos sistemas educacionais e os desafios decorrentes desse processo:

This [dialectics of the global and the local] draws attention to the fact that national and local cultures can and do play a significant role in mediating global influences. From this perspective, units of analysis that pay attention to the local effects of globalization are also prioritized.

This, in turn, adds renewed legitimacy to qualitative modes of research that emphasize grassroots fieldwork, ethnography and the interpretive/hermeneutic paradigms that emphasize micro-level studies of education (in its broadest sense) in context (see contributions to Crossley & Vulliamy, 1997)⁴⁶. While much more can be said about the challenges posed by globalization, it is argued that, despite its pervasive influence, numerous other challenges also face the field, and demand attention in their own right. (CROSSLEY, 2002, p. 82)

O reconhecimento da importância da cultura e do contexto, nessa perspectiva, produz consequências pragmáticas e epistemológicas para a disciplina, cuja preocupação conceitual se estenderia, perpassando os riscos inerentes às posturas etnocêntricas, por exemplo:

Related to the latter methodological issues, for example, are very significant paradigmatic and epistemological implications raised by increased sensitivity to culture and context. This is

⁴³ CROSSLEY, M. Bridging cultures and traditions in the reconceptualisation of comparative and international education. **Comparative Education**, v. 36, p. 319-332, 2000.

⁴⁴ GRANT, N. Tasks for comparative education in the new millennium, **Comparative Education**, 36, pp. 309-317, 2000.

⁴⁵ COWEN, R. Comparing futures or comparing pasts? **Comparative Education**, v. 36, p. 333-342, 2000.

⁴⁶ CROSSLEY, M.; VULLIAMY, G. (Eds.) **Qualitative educational research in developing countries**. New York: Garland, 1997.

reflected in the impact on the field of post-structural scholarship (Peters, 2001)⁴⁷, and of the application and critique of post-modernist and post-colonial theoretical frameworks (Cowen, 1996⁴⁸; Tikly, 1999⁴⁹). In many respects post-colonial frameworks also draw attention to the challenges generated by dramatically changed geopolitical realities; from the decline of colonialism; from attention to culture and identity; and from the turbulent latter years of the 20th century. This is reflected in the field's heightened awareness of the dangers of ethnocentrism, and its recognition of the problematic use of distinctions and terminology relating to, for example, "developed" and "developing" countries, and the "North" and the "South". (CROSSLEY, 2002, p. 82)

Cabe mencionar que é justamente nas diferenças e na diversidade parcialmente expressas na cultura e nos contextos que se encontra a proficuidade dos estudos comparados em educação. Hans (1961b), por exemplo, reconhece na América Latina um objeto interessante para a educação comparada na medida em que, longe de se assemelhar a uma nação unida, trata-se de um conjunto de países que podem ser comparativamente tomados à luz de problemas de raça, língua, geografia, economia, religião, tradições seculares e de organizações escolares, fatores a serem necessariamente ponderados na investigação educacional comparativa.

No que tange à análise multinível, Frank (2010) ressalta o potencial dos métodos quantitativos para o estudo dos efeitos dos contextos sociais ao nível do indivíduo e da escola, apresentando para tanto um conjunto de recursos estatísticos e gráficos.

No que concerne ao papel dos estudos de caso e dos estudos em larga escala na educação comparada, Anove (1999, p. 15) pondera o potencial e os limites de cada estratégia, mencionando perspectivas de autores que veem nos estudos de caso contribuições para o refinamento, para a modificação e até mesmo para a criação de novas teorias, havendo sempre o risco de generalizações inapropriadas. Os estudos em larga escala orientados por variáveis específicas, por outro lado, não obstante suas limitações, tenderiam a contribuir para a constrição de teorias e para subsidiar a formulação de políticas:

...the great range of examples provided by such studies enables researchers and policymakers to examine the effects of introducing different subject matter (e.g., foreign languages) at certain points in the curriculum, of permitting early specialization in certain disciplines (e.g., mathematics and sciences), or of taking different pedagogical approaches to

⁴⁷ PETERS, M. **Post-structuralism, Marxism and neo-liberalism**: between theory and politics. Lanham: Rowman and Littlefield, 2001.

⁴⁸ COWEN, R. (Ed.) Comparative education and post-modernity. **Special number of Comparative Education**, v. 32, n. 2, 1996.

⁴⁹ TIKLY, L. Post-colonialism and comparative education. **International Review of Education**, v. 45, n. 5/6, p. 603-621, 1999.

instruction (e.g., inquiry-oriented vs. more didactic science education). Large-scale research can reveal, for example, what conditions favor the educational careers and life chances of females or successful literacy and adult basic education program. Although such studies are useful in illuminating general patterns, we also believe the general tendencies revealed by them need to be studied in greater detail through individual cases of educational institutions and programs within their unique contexts. (ANOVE, 1999, p. 15)

Os estudos de caso seriam, de acordo com Harold (1974), prevaletentes na educação comparada, tendo adquirido maior profundidade analítica ao longo da história da disciplina:

Comparative education had its beginning in country case studies and nowadays, too, they dominate the comparative education scene, at least quantitatively. But there are notable differences between the early and the contemporary country case study contributions. We are seeing some rather sharply focussed analytic, replication studies, in contrast to the more discursive, descriptive and "one-shot" work of the past. Of late, we have had a number of outstanding sets of replication studies. Examples are the financing of education studies sponsored by the International Institute for Educational Planning, Paris; the country educational policy reviews, conducted by the Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris; and the Mathematics Achievement and Six Subject studies of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Stockholm. (HAROLD, 1974)

Ainda que tradicionalmente a unidade básica de análise da educação comparada sejam os sistemas educacionais, as recortes das unidades ou os níveis de análise variam conforma a especificidade do objeto de investigação, podendo ser micro ou macro-orientado, abrangendo sistemas mundiais (GRIFFITHS, KNEZEVIC, 2009; 2010) ou escolas (BRAY, YAMATO, 2003).

Lourenço Filho (2004) discute os métodos empregados na educação comparada a partir de seus fundamentos pragmáticos e epistemológicos. O autor menciona os tipos de fonte de informação prevaletentes na educação comparada, indica os espaços metodológicos da observação indireta, da indução e da dedução na investigação dos sistemas nacionais de ensino:

No caso concreto, vistos como objeto real de estudo, os sistemas nacionais de ensino são descritos mediante fontes documentais, as de legislação e contabilidade estatística, pelo que começaríamos por dizer que usamos métodos de *observação indireta*. Notamos também que os dados colhidos deverão ser submetidos a critérios uniformes de definição e classificação, para que possam ser devidamente confrontados. Demonstramos que esses conjuntos nos levariam a generalizações sobre a morfologia, em tipos de sistemas, definidos por construção *indutiva*, e que, enfim, aplicadas suas conclusões a casos particulares, procederíamos por *dedução*. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 59)

Ressaltando a importância do vínculo entre as técnicas de pesquisa e os princípios lógicos que orientam as pesquisas, o autor indica três perspectivas passíveis de adoção na educação comparada: a perspectiva histórica, a perspectiva

sociocultural e a perspectiva de rendimento ou de eficiência. A perspectiva histórica pressupõe que:

As realidades educacionais estendem-se no tempo, nutrindo-se dos mesmos fatores que determinam as grandes expressões da vida coletiva, por sua dinâmica. A uma parte dessa dinâmica é que se costuma dar o nome de *processo educacional*. Indiferenciado, a princípio, esse processo acaba por projetar-se na vida institucional de cada povo, passando a ser definido em prescrições dos costumes e das leis, como extensamente expusemos. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 60)

Por outro lado, a perspectiva sociocultural:

...considera essa projeção, na forma dos sistemas nacionais de ensino como ponto de partida, para descrevê-los em seus elementos e compará-los entre si, analisando-lhes os fatores de várias ordens, em função dos quais esses sistemas surgem e se desenvolvem. É, obviamente, essa perspectiva comparativa que fundamenta e estrutura a metodologia da Educação Comparada. Seus pressupostos fundamentais (...) são dois: um que admite como passível de estudo objetivo aquela *projeção do processo educacional* no plano das instituições político-sociais de cada país; e outro que admite uma *ação de retorno* do trabalho educativo intencional, apurado em objetivos e procedimentos que aos serviços do ensino assegurem continuidade e eficiência.

A terceira perspectiva, por fim, consistiria no estudo das condições particulares dessa eficiência, sendo recorrentemente utilizada no estudo da Organização e Administração Escolar. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 60) A delimitação que torna possível a análise objetiva de fatos e situações tangíveis e intangíveis representaria uma posição intermediária da perspectiva comparativa:

Se refletirmos sobre a natureza dos dados pelos quais descrevemos os sistemas de ensino, os de legislação e contabilidade estatística, facilmente compreenderemos esse fato. Os primeiros referem-se a intenções e propósitos, na forma de prescrições das leis e regulamentos. Falam para o futuro, têm um sentido programático ou prospectivo, ordenam. Os demais, ao contrário, referem-se a um trabalho realizado, fatos e situações transcorridas, cujos resultados, por isso mesmo, podem ser conferidos, verificados, medidos. Mas os padrões para essa conferência, verificação e medida estarão sempre ligados àquilo que se desejou obter ou produzir, segundo as intenções ou objetivos definidos pela legislação, ou, afinal, o modo de entender a vida individual e a social. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 60)

O mérito da educação comparada como campo de investigação residiria no seu potencial de contribuição para indicar elementos a serem considerados para seleção das opções disponíveis para a configuração ou reconfiguração dos sistemas educacionais. Parte desse potencial seria atribuído à escala adotada para a análise dos problemas da educação:

Nos estudos comparativos, os problemas de educação são examinados numa grande escala, social, política, cultural, a escala do que temos chamado *macroeducação*. Eles permitem apreciar as duas faces correspondentes às categorias de conceitos dantes referidos: uma de ideais, aspirações e valores, em planos e programas; e outra de realidades vistas como

trabalho que já se tenha produzido e cujos efeitos possam ser contados, medidos, analisados. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 61)

Como objetos de investigação, os sistemas educacionais seriam abstrações, ou, mais precisamente, modelos funcionais criados para serem examinados à luz de conceitos e relações intrínsecas às unidades complexas, a partir das noções de estrutura e função, amplamente abordadas nas ciências sociais:

Note-se que os sistemas nacionais de ensino não correspondem a nada que só se descreva em termos físicos estritos. Correspondem a um *modelo funcional*, que criamos, e a cujas partes emprestamos certas propriedades derivadas das operações de que participem. Os conceitos são inferidos, não resultantes da simples impressão que nos dão as coisas como elementos estáticos, independentes de seu significado, em conjuntos; surgem de uma compreensão profunda das coisas e relações das coisas em função de certos resultados. Referem-se a unidades complexas segundo atributos de funções que estejam desempenhando, como verificamos ao tratar dos fundamentos gerais dos estudos comparativos e da análise funcional, de que se servem. (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 61)

Bray (2005) descreve um modelo bastante difundido na educação comparada, o modelo de Bereday (1964) para realização de estudos comparados (FIGURA 13), que contempla descrição, interpretação, justaposição e comparação. A descrição é exemplificada pela caracterização de dados pedagógicos de dois diferentes países, o que se ilustra pela horizontalidade da descrição seccionada pelo eixo de análise (dados pedagógicos). A interpretação pressupõe a evolução histórica, política, econômica e social dos dados. Na ilustração, a interpretação passa a ser representada de forma espiralada, permanecendo o eixo de análise da ilustração anterior (dados pedagógicos). A justaposição requer que sejam definidos critérios de comparação e hipóteses para a análise comparativa, com o que se poderiam estabelecer semelhanças e diferenças entre os países. A comparação, por fim, dar-se-ia de com a simultaneidade da análise, que então daria margem às conclusões.

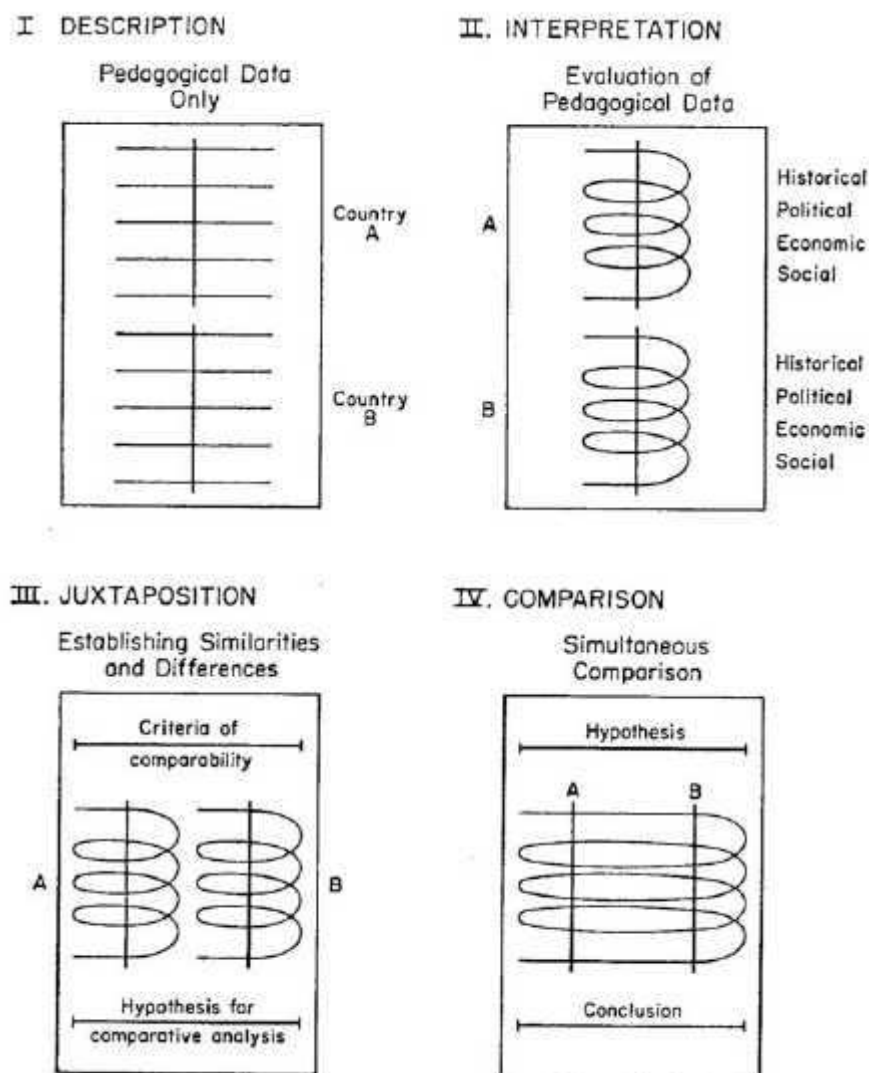


FIGURA 13 – MODELO DE BEREDAY PARA A REALIZAÇÃO DE ESTUDOS COMPARADOS
 FONTE: BEREDAY (1964, p. 28 apud BRAY, 2005, p. 249)

Halls (1973) discute os métodos da educação comparada a partir da caracterização dos objetivos teóricos e aplicados subjacente aos trabalhos da disciplina. Os objetivos teóricos consistiriam da formulação de uma morfologia educacional aceitável para basear as comparações, o que envolveria a elaboração de um sistema de classificação que impedisse ambiguidades. Além disso, a morfologia formulada deveria permitir a identificação das condições de mudança e de persistência do fenômeno educacional em dado contexto cultural. Pela avaliação tão precisa quanto possível do contexto cultural atual no qual o fenômeno educacional se manifesta, deveria ser possível demonstrar teoricamente quais elementos particulares do sistema educacional seriam passíveis de um “transplante” transnacional, tarefa dificultada pelo fato de que não há combinação perfeita entre

os países. Deveria então ser possível estabelecer relações teóricas entre as condições fundamentais de mudança e persistência, algumas “leis” que viabilizassem a aplicação dos estudos sob a forma de alternativas para reforma de políticas educacionais:

The theoretical aims consists firstly in *the formulation of an acceptable educational morphology* as a basis for comparison. Ideally, such a classificatory system should preclude all ambiguities and, in particular, all overlapping categories. (...) Secondly, such a morphology should enable one to perceive the fundamental conditions for change and for persistence of educational phenomena in a given cultural context. By evaluating, with as much precision as possible, the actual cultural context in which an educational phenomenon manifests itself, it should consequently be possible to demonstrate theoretically whether that particular element in another educational system is capable of cross-national transplantation, by comparison with the indigenous cultural context. It is this “matching” of cultures which determines whether educational “borrowings” are feasible. Since no cultures “match” exactly, the degree of similarity required for such borrowings to take place is ultimately a value judgment. (...). Lastly – and this is perhaps an ultimate aim of comparative studies which, incidentally, is not treated in this paper – it should be possible to establish the theoretical relationship of the “fundamental conditions for change and for persistence” referred to above to some ultimate “laws”, which are likely to be philosophical rather than social or political. If this, however, is a summary to the theoretical justification for comparative studies, the aim of such *applied* studies can be stated with much greater succinctness: it is quite simply to arrive at the formulation of policy alternatives for educational reform. (HALLS, 1973, p. 122-123)

Metodologicamente far-se-ia necessário ainda estabelecer as categorias de análise em consonância com os parâmetros e com os conceitos nela imbricados:

Although it may be accepted that the two parameters of comparative studies are education and culture, some further elaboration of both these variables is required. A convenient way of sub-dividing the concept of education is to accept those categories which correspond to conventional educational analysis: *goals, structures, curricula* and *methods of instruction*. Each of these categories is plainly susceptible to further division. Thus goals may be analysed as either long-term (aims) or short-term (objectives); furthermore, they may be pupil-centred discipline-centered, societally-oriented or philosophically-oriented. Structures may be classified according to the level of education and the degrees of horizontal or vertical differentiation. Curricula must subsume all the activities of learning, whether intellectual, moral, social or aesthetic, and whether occurring in a formal instructional situation or not; they must also clearly include the content of all subjects normally studied in educational institutions. Methods of instruction include both formal and informal, both that which relates generally to teaching (*Didaktik*) and that which relates particularly to a subject or group of subjects. Again, some limitations of definition must be admitted: from this classification two important conventional concepts of education have regrettably had to be omitted because they fit with difficulty into an exposition of the culturalist method. These concern the resources employed in learning – the whole range of educational technology used as an adjunct of methodology; and the evaluation process, whether of student, another flaw in the approach here advocated but not, it is submitted, so serious as to make it nugatory. (HALLS, 1973, p. 124-125)

Fairbrother (2007) discute o potencial dos métodos quantitativos na educação comparada também no contexto do desenvolvimento de leis capazes de prever e explicar os fenômenos educacionais:

The overarching purpose of quantitative research methods in education is the development of laws which contribute to the explanation and prediction of educational phenomena (Bryman 1988; Smith 1983). Laws of association claim a functional dependence between objects, while laws of causation imply a fixed succession of events. The adherence of quantitative approaches to a nomothetic mode of reasoning implies that researchers consider such laws to be universal, regardless of differences in time or place. Laws accordingly make it possible to explain and predict relationships between phenomena across contexts. (FAIRBROTHER, 2007, p. 40-41)

Um segundo propósito dos métodos quantitativos tal como apresentados por Fairbrother (2007) seria o teste e a verificação de hipóteses e teorias:

A further purpose of quantitative studies is deduction, theory or hypothesis testing and verification. This goal leads quantitative research to be characterised as confirmatory, and reflects the typical structure of the quantitative research process. Such a process is said to start with a general theory and move on to the statement of more specific hypotheses, the operationalisation of concepts as variables for the collection of data, and then to statistical analysis of such data. (FAIRBROTHER, 2007, p. 40-41)

A abordagem estruturada subjacente às tradições quantitativas requer que algumas questões sejam definidas antes que instrumentos de coleta de dados, como questionários, sejam desenhados, razão pela qual alguns resultados podem ser definidos já de início:

This structured approach to research is a defining factor of quantitative traditions. Researchers using surveys and experimental methods generally need to decide on the specific issues of focus at the beginning of the research, before data collection instruments such as questionnaires are designed and data are gathered. Because of this, the broad outline of findings can often be determined from the outset. This approach means that the research focuses on and is limited to a relatively narrow range of concepts. In order to study these concepts, they must be operationalised, or transformed into “variables” which can be observed, measured, and related to one another. (FAIRBROTHER, 2007, p. 42)

As pesquisas qualitativas procuram apreender as perspectivas e os olhares dos sujeitos da pesquisa sobre valores, ações, processos e eventos. Os métodos qualitativos, que incluiriam, por exemplo, observação e entrevistas semiestruturadas. Os pesquisadores qualitativos poderiam ou não ter problemas de pesquisa como alvos predeterminados da investigação, e as pesquisas qualitativas seriam mais caracterizadas como indutivas e exploratórias:

A related point is that a fundamental purpose of qualitative research is to capture the research subject’s perspective and views of values, actions, processes and events. Qualitative research presents the “emic”, insider’s perspective, empathising with the subjects of research. Through methods such as detailed participant observation and in-depth unstructured interviews, subjects are given far more latitude to share their own views, with the researcher tending towards surrendering control to the researched in the process of inquiry. Qualitative researchers may or may not have specific research problems as predetermined targets of investigation. Instead, the decisions on foci may be delayed well into the research process, allowing for unexpected issues to be pursued. Qualitative research can therefore be more

easily characterised as inductive and exploratory, rather than deductive and confirmatory. (FAIRBROTHER, 2007, p. 43)

Fairbrother (2007, p. 45-46) afirma haver certa pressão pelo uso de métodos quantitativos na educação comparada, processo que se deve, em parte, à trajetória histórica da disciplina e ao seu potencial de aplicabilidade, que atrai a atenção de agências internacionais e órgãos governamentais:

On one hand, there is a certain pressure within the field for the use of quantitative methods. This goes along with a shift over time within the field of comparative education from historical, explanatory studies towards studies employing statistical information and quantitative data analysis procedures. Some researchers are drawn to the quest for generalisable explanations and universal principles applicable to educational phenomena across societies and cultures. Concomitantly, there is an attraction for some scholars and policy makers to the transfer of educational theories, practices, and policies across international borders, and a desire to seek global solutions to global problems. Large-scale databases from international studies of educational achievement, and education statistics gathered by international agencies, can be tempting to experienced and novice researchers alike because of their availability and influence. Finally, research commissioned by governments or international organisations may carry a preference for particular method and theories. (FAIRBROTHER, 2007, p. 45-46)

A preocupação com os contextos culturais, políticos e sociais prevaleceria dentre as pesquisas calcadas em métodos qualitativos:

From other quarters there is comparable pressure for qualitative studies, sometimes in reaction to the perceived shortcomings of quantitative methods. Qualitative researchers in comparative education share a strong belief in the importance of cultural, political and social contexts, and the position that education cannot be decontextualised from its local culture. Qualitative research is also advocated because of an awareness of the shortcomings and problems associated with large bodies of crossnational statistical data, often uncritically employed without consideration of potential bias, and with units of analysis (usually nation-states) compared without considering local contexts and internal variation. With regard to the question of the objectivity or value-ladenness of the research endeavour, qualitative researchers draw attention to the need for sensitivity to the greater potential for bias and unquestioned assumptions when researchers work outside their own cultural contexts. They maintain that effort must be made to become conscious of such biases and to question one's own assumptions while trying to understand the assumptions underlying the societies and cultures which are the targets of research. (FAIRBROTHER, 2007, p. 46)

Seja quantitativo ou qualitativo, o método empregado para a coleta, sistematização e análise dos dados de estudos em educação comparada precisa manter aderência com o propósito da investigação e com o arcabouço teórico e conceitual de referência para as interpretações resultantes. A seção que segue apresenta os procedimentos metodológicos empregados no presente esforço de comparação de políticas de educação financeira em duas diferentes nações.

5. MÉTODO

O arcabouço teórico e metodológico proporcionado pela educação comparada fornece elementos importantes para a análise comparativa de políticas educacionais. As diferenças entre contextos culturais, políticos, econômicos e demográficos podem exercer influência significativa na formulação e na implementação de políticas educacionais pautadas pela redefinição dos objetos de ensino na escola, bem como nas práticas de ensino a serem adotadas para tanto. A inclusão de elementos de economia e finanças no currículo escolar é uma iniciativa relativamente recente de diferentes países que tem convertido a educação financeira em política pública, em maior ou menor grau influenciados por recomendações de organismos internacionais de natureza financeira.

Ao buscar apreender as semelhanças e diferenças entre políticas de educação financeira de diferentes países, o presente trabalho caracteriza-se, de acordo com a tipologia definida por Rust *et al.* (1999, p. 94-95), como sendo concomitantemente um trabalho comparativo de pesquisa (*Comparative research studies*), por investigar questões educacionais que existem em mais de um país ou em mais de um sistema educacional, em um continente ou no mundo todo, e como um estudo de análise de conteúdo (*Content-analysis studies*), por dedicar-se, em parte, à análise de “artefatos” (*artifacts*) particulares, como livros-texto, artigos de periódicos, currículos, testes, relatórios, editoriais etc.

Para analisar comparativamente as estratégias de educação financeira adotadas por diferentes nações, faz-se necessária a definição de categorias de análise e critérios de comparação. A seção que segue descreve os parâmetros e os critérios elaborados para efeito de análise.

5.1. CATEGORIAS DE ANÁLISE E CRITÉRIOS DE COMPARAÇÃO

As configurações particulares que as políticas de educação financeira podem assumir em cada nação considerada podem manter semelhanças ou diferenças em comparações internacionais. Em sendo um estudo no âmbito da educação comparada, reconhece-se aqui que diferentes estruturas econômicas, valores éticos e morais, ambientes culturais e determinantes históricos podem interferir em cada configuração, expressando-se em sua formulação e em sua implementação. Por

outro lado, pressupõe-se que haja elementos comuns às iniciativas de educação financeira, seja devido a semelhanças socioeconômicas, seja devido a relações com organismos multilaterais. Considerando-se os argumentos apresentados pelas organizações internacionais que recomendam a implantação da educação financeira como política pública, procedeu-se a um levantamento de indicadores socioeconômicos julgados capazes de traçar o perfil dos países selecionados. Esse levantamento pautou-se prioritariamente pela seleção de indicadores relacionados ao desempenho econômico do Reino Unido⁵⁰ e da França, posto serem as crises econômicas justificativa recorrente da importância da educação financeira como política pública. Esses indicadores de desempenho incluem variáveis associadas ao Produto Interno Bruto (PIB) e ao emprego. Além disso, selecionaram-se indicadores associados a questões previdenciárias, como os gastos do governo com previdência, e variáveis demográficas a elas associadas, como taxas de crescimento da população, taxas de fertilidade, expectativa de vida ao nascer, percentual da população de idosos e de jovens de cada país. Tais indicadores serviram apenas para traçar o perfil socioeconômico de cada um dos países a terem suas respectivas políticas de educação financeira analisadas, respeitando-se ainda as diferenças políticas entre Inglaterra e França. Os dados foram obtidos junto à OCDE.

No presente trabalho, procura-se identificar as semelhanças e as diferenças nas políticas de educação financeira na Inglaterra e na França a partir de um conjunto de fatores aqui considerados estruturantes para a construção dessa modalidade específica de política pública: o arranjo institucional; a ênfase temática; o público alvo; a obrigatoriedade ou não da adesão dos estabelecimentos escolares; a concepção filosófica subjacente à política; a natureza dos objetos de ensino; a abordagem do conteúdo; a formação do professor; a disponibilidade de recursos didáticos e o aprofundamento temático na política (QUADRO 2).

⁵⁰ As estatísticas socioeconômicas para a Inglaterra não estão disponíveis, em órgãos como a OCDE e o FMI, de forma desagregada. Para efeito de acompanhamento estatístico, têm-se dados para o Reino Unido, não para seus países integrantes, individualmente. Para garantir a padronização das comparações acerca dos dados socioeconômicos, procedeu-se ao levantamento dos dados do Reino Unido, embora fosse mais apropriado o uso de dados individualizados para a Inglaterra.

QUADRO 2 – DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE E CRITÉRIOS DE COMPARAÇÃO ENTRE AS ESTRATÉGIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA SELECIONADAS

Categoria de análise	Objetivo do recorte	Tipo		Características do tipo	Critério de classificação
Arranjo institucional	Analisar a natureza e o papel das instituições que integram a política de educação financeira.	Econômico		Prevalência ou preponderância de instituições cujas atividades são de caráter eminentemente econômico (a exemplo do equivalente ao Banco Central).	Responsabilidade e representatividade das instituições na política em termos de tomada de decisão e aportes financeiros à estratégia.
		Educativo		Prevalência ou preponderância de instituições cujas atividades são de caráter eminentemente educacional (a exemplo do equivalente ao Ministério da Educação).	
		Intersetorial		Participação de entidades de diferentes segmentos estatais (a exemplo de parcerias entre Banco Central e Ministério da Educação).	
Ênfase temática	Analisar se há ou não preponderância de algum ou de alguns temas na política de educação financeira na escola.	Ausente		Sem ênfase em uma dimensão específica (como a previdência, o consumo, a poupança, ou o investimento).	Preponderância de um ou mais temas nos documentos institucionais e no material didático, identificável pela recorrência com que se apresenta.
		Difusa		Diversos temas abordados com atenção ou níveis de profundidade relativamente similares, ou seja, com certo equilíbrio entre a temática (consumo, poupança, previdência etc.).	
		Preponderante	Poupança	Ênfase em alguma dimensão específica (consumo, poupança, previdência etc.).	
			Investimento		
	Consumo				
	Previdência				
Público alvo	Identificar o perfil e a abrangência do público-alvo da política de educação financeira na escola.	Infantil		Os conteúdos de educação financeira são lecionados apenas para crianças até doze anos. ⁽¹⁾	Faixa etária para as quais há conteúdos de educação financeira sendo lecionados no âmbito da política.
		Infanto-juvenil		Os conteúdos de educação financeira são lecionados para crianças e para adolescentes (de treze a dezoito anos).	
		Juvenil		Os conteúdos de educação financeira são lecionados apenas para adolescentes.	
Adesão	Analisar a importância atribuída pelas instituições responsáveis à educação financeira, verificando a incisividade de inserção dos conteúdos na escola a partir de sua obrigatoriedade.	Formalmente obrigatória		A educação financeira na escola é imposta por força de lei, decreto ou documento legal equivalente.	Existência de lei ou de mecanismos de avaliação formais que incluam educação financeira para analisar a qualidade do ensino.
		Recomendada		Não há documento legal (formal) que a institua, mas é considerada para efeito de avaliação da qualidade do ensino.	

QUADRO 2 – DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE E CRITÉRIOS DE COMPARAÇÃO ENTRE AS ESTRATÉGIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA SELECIONADAS

Categoria de análise	Objetivo do recorte	Tipo	Características do tipo	Critério de classificação
		Voluntária	A oferta de conteúdos de educação financeira na escola fica a critério de cada estabelecimento.	
Concepção filosófica	Realizar uma análise epistemológica do conteúdo de educação financeira veiculado pela política a partir das concepções de conhecimento econômico e de seus objetos de ensino.	Científica	Ênfase no embasamento proporcionado pelas ciências econômicas e no conhecimento científico.	Prevalência de concepções filosóficas identificadas no levantamento realizado no capítulo 3, acerca da natureza do conhecimento econômico e dos objetos de ensino da economia. A prevalência é identificada pela recorrência apresentada pela respectiva concepção nos documentos analisados.
		Pragmática	Ênfase nos elementos práticos das atividades econômicas.	
		Moral	Ênfase nas recomendações de condutas econômicas moralmente adequadas.	
		Eclética	Presença simultânea de diferentes concepções.	
Objetos de ensino	Realizar uma análise ontológica do conteúdo recomendado e/ou efetivamente ofertado mediante a política, a partir das concepções de conhecimento econômico e de seus objetos de ensino.	Pragmáticos	Atividades ou situações do cotidiano próximas ao senso comum.	Prevalência de concepções ontológicas identificadas no levantamento realizado no capítulo 3, acerca da natureza do conhecimento econômico e dos objetos de ensino da economia. A prevalência é identificada pela recorrência apresentada pela respectiva concepção nos documentos analisados.
		Sociológicos	Ênfase nos aspectos sociológicos subjacentes às relações econômicas.	
		Epistemológicos	Ênfase em elementos conceituais complexos de finanças e economia, calcados em questões filosóficas.	
Abordagem do conteúdo	Analisar a estratégia de inclusão do conteúdo na dinâmica ou na rotina escolar.	Exógena	Os conteúdos de educação financeira são abordados sob a forma de palestras, cursos ou eventos extradisciplinares.	Predominância da forma de inserção do conteúdo na rotina escolar, identificada pela modalidade que mais concentra os conteúdos financeiros no conjunto de conteúdos abordados.
		Multidisciplinar	Os conteúdos são abordados sob a forma de módulos ou projetos, ou de temas transversais, perpassando diferentes disciplinas vigentes no currículo.	
		Disciplinar	Há uma disciplina específica voltada à educação financeira.	
Formação do professor	Identificar o grau de especialização do professor de educação financeira a partir da formação requerida pela política.	Indiferente	Não há requisito de formação específica necessária e nem de treinamento obrigatório.	Perfil requerido para o professor que ministra conteúdos de educação financeira na escola.
		Direcionada	Há oferta de treinamento ou de capacitação para os professores independente de formação prévia.	
		Especializada	Há necessidade de um curso específico de educador financeiro.	

QUADRO 2 – DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE E CRITÉRIOS DE COMPARAÇÃO ENTRE AS ESTRATÉGIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA SELECIONADAS

Categoria de análise	Objetivo do recorte	Tipo	Características do tipo	Critério de classificação
Disponibilidade de recursos didáticos	Avaliar o grau de suporte ao professor e ao aluno decorrente da implementação da política.	Completa	Os recursos didáticos são disponibilizados para alunos, professores e para o público em geral.	Grau ou nível de acesso ao material didático.
		Parcial ou restrita	Há grupos com acesso privilegiado ao conteúdo ou apenas parte do material é de livre acesso ao público.	
Aprofundamento da temática	Analisar o potencial de alcance da política a partir da profundidade de tratamento da educação financeira na escola.	Pontual	Os objetos de ensino da educação financeira e sua abordagem são pontuais e isolados, não contam com aprofundamento, sendo abordados de forma superficial, apenas a título de informação.	Potencial de aprofundamento avaliado pela sistematicidade com que os objetos de ensino da educação financeira são abordados na escola.
		Sistemática	Os objetos de ensino são abordados sistematicamente como conteúdos escolares, estando incorporados à dinâmica escolar.	
		Comportamental	Os objetos de ensino e sua abordagem procuram promover alterações de comportamento de alcance extraescolar, contando com o detalhamento e a profundidade de abordagem necessária para tanto.	

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA.

NOTAS (1): Critério definido com base em parâmetros brasileiros (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990).

A inserção da educação financeira na sala de aula requer que algumas instituições sejam mobilizadas, que tenham seus papéis definidos, que suas atribuições e atividades sejam estabelecidas formalmente, espera-se, em documentos legais de cunho oficial. No **arranjo institucional** articulado para a implementação da política de educação financeira podem atuar de forma mais incisiva instituições de natureza educacional, como o Ministério da Educação, ou econômica, tal como o Banco Central. Pode, por outro lado, haver certa isonomia na participação das instituições, sem que uma se sobressaia à outra na condução da política. Contudo, deve-se reconhecer que a existência de preponderância de instituições econômicas ou educacionais pode indicar as prioridades políticas e a concepção de educação financeira que a fundamenta. A análise da articulação institucional soa particularmente relevante na medida em que a educação financeira, tal como preconizada por organismos internacionais como a OCDE, pressupõe a integração de políticas econômicas, a exemplo de reformas previdenciárias e regulamentação do sistema financeiro, com medidas educativas a serem implementadas no âmbito da escola. Uma política de educação financeira concebida nos limites de um órgão econômico-financeiro de um governo pode distinguir-se substancialmente de uma política concebido nos limites de órgãos educacionais desse mesmo governo. A definição das instituições responsáveis pela concepção e pela implementação da política de educação financeira está sujeita às prioridades políticas, sociais e econômicas de cada país, sendo expressão delas. A comparação da configuração específica do arranjo institucional assumida pela educação financeira nos países considerados tem por objetivo identificar em que medida há semelhanças e diferenças na participação de cada instituição – seja econômica, seja educacional, seja intersetorial – na articulação dessa modalidade específica de política pública. A título de hipótese, espera-se identificar certa convergência em torno das recomendações da OCDE, sendo ela a instituição de referência para a implementação das políticas nas diferentes nações. Espera-se que, mediante as bases conceituais e gerenciais fornecidas pelos princípios e boas práticas descritos na seção 3.1 deste trabalho (A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA DA OCDE: CONTEXTO E ÊNFASES), e sobretudo mediante a inserção de elementos de educação financeira no PISA, ambos os países tendam a adotar iniciativas relativamente semelhantes de inserção da temática financeira no currículo escolar.

Os documentos oficiais – em especial os relatórios técnicos, planos diretores ou análogos – são a principal fonte de informação para essas análises, uma vez que, em geral, descrevem com riqueza suficiente de detalhes a trajetória da política, de sua concepção às perspectivas de avaliação de resultados.

O arranjo institucional formado para a política pode definir **ênfases temáticas** da educação financeira, que pode ou não privilegiar questões relacionadas à previdência, ao consumo, à poupança ou ao investimento, por exemplo. Se no arranjo institucional houver representantes de entidades previdenciárias, entidades de defesa do consumidor, representantes do setor financeiro, imagina-se que sua atuação seja em prol de determinados temas a serem incorporados no currículo escolar. Nesse sentido, convém avaliar se há ou não preponderância temática e qual a sua ênfase (poupança, investimento, consumo ou previdência, por exemplo). As fontes de informação para análise de ênfases temáticas são, essencialmente, os materiais didáticos desenvolvidos para a política de educação financeira. Presume-se que no material didático estejam expressos os temas aderentes à atuação das instituições que integram a política, o que requer o confronto entre os temas prevalentes – ou não – no material didático e a natureza (econômica, educacional ou intersetorial) das instituições.

Os temas em torno dos quais a educação financeira se articula seriam definidos tendo em mente o **público alvo** da política que, na escola, pode privilegiar conteúdos para crianças ou adolescentes, ou pode abordá-los em igual proporção. A ênfase da política nos adolescentes ou no público jovem denotaria certa concepção epistemológica e pedagógica do conhecimento que não necessariamente adere à abordagem do público infantil, ainda que possa a ela se assemelhar. Ao se promover educação financeira para crianças, têm-se indícios de uma concepção de educação financeira de longo prazo, com reconhecimento acentuado de sua importância educacional. As diferenças de público alvo exigiriam abordagens distintas, seja em termos de material didático, de metodologias de ensino ou de formação de professores. A definição do público alvo pode ser identificada nos documentos oficiais e/ou no material didático. Deve-se ressaltar que várias políticas de educação financeira, dada a amplitude de seus eixos (de consumo, previdência, finanças públicas etc.), têm um público alvo relativamente abrangente e estratificado, priorizando, por exemplo, consumidores, aposentados, trabalhadores autônomos e

microempreendedores, públicos considerados mais vulneráveis a riscos financeiros aos olhos de organismos internacionais como o FMI, a OCDE e o Banco Mundial. Para esses grupos podem-se identificar medidas direcionadas, de cunho informativo e regulamentar (esforços para provê-los de informações financeiras consideradas relevantes, a exemplo de normas e regulamentações que estimulem ou obriguem instituições financeiras a redigirem contratos com clareza e inteligibilidade). Essas medidas se dão comumente em paralelo à educação financeira nas escolas, sendo esta a definir o recorte do presente trabalho.

Definido o público alvo da política, há que se definir a forma pela qual ela deve ser difundida. A estratégia de difusão da educação financeira pode variar, de país para país, em termos da obrigatoriedade de se lecionar conteúdos econômicos financeiros, havendo ou não respaldo legislativo para a inserção de novos objetos de ensino na sala de aula. Para fins de análise, pretende-se avaliar a **adesão** à política, identificando se a educação financeira é formalmente obrigatória (por força de lei ou decreto), se, ainda que não tenha caráter impositivo seja considerada para avaliação da qualidade do ensino (nacional ou internacionalmente, como no caso do PISA), ou se se trata de uma decisão voluntária de cada estabelecimento de ensino. A obrigatoriedade da adesão deve ser identificada em documentos oficiais, em especial textos legislativos.

Duas categorias de análise soam particularmente indissociáveis na análise: as concepções filosóficas e os objetos de ensino. Os **objetos de ensino** seriam eleitos a partir de processos de seleção que podem dar primazia a saberes cotidianos ou científicos, levando para sala de aula recomendações morais abundantes no senso comum, ou técnicas amplamente defendidas no meio acadêmico. Assim, poder-se-ia identificar objetos de ensino pragmáticos, sociológicos ou epistemológicos, a depender da concepção ontológica que lhe fosse subjacente. A seleção do conteúdo dessa modalidade de política, nesse contexto, parte de uma **concepção filosófica** de economia, de finanças e de educação financeira. Consequentemente, seus **objetos de ensino** podem ser pragmáticos, sociológicos ou epistemológicos, calcados nas necessidades imediatas do cotidiano econômico (a exemplo dos procedimentos necessários para se preencher um cheque) na análise de relações sociais inerentes às atividades econômicas (a exemplo de relações trabalhistas), ou nos consensos e dissensos das ciências

econômicas (a exemplo da noção de valor econômico). A concepção filosófica e a concepção ontológica devem ser analisadas predominantemente a partir do material didático das políticas.

A definição das concepções filosóficas constantes no QUADRO 2 foi elaborada a partir da discussão apresentada na seção 2.1 CONCEPÇÕES DE ECONOMIA NAS CIÊNCIAS ECONÔMICAS: A NATUREZA DO CONHECIMENTO ECONÔMICO, particularmente no que concerne à distinção entre ciência, arte e moral, tal como proposta por Walras (1996) a partir de Coquelin. Na tipologia criada para analisar as políticas de educação financeira, o conceito de concepção filosófica científica inspira-se na definição de ciência, a pragmática, na de arte e a moral, em seu idêntico. Tal como descrito anteriormente (seção 2.1), a acepção científica seria descritiva e explanatória, a pragmática, normativa e a moral, valorativa.

Deve-se ressaltar que, não obstante partir da noção de economia como ciência, tal como Walras (1996) propõe a discussão, não implica necessariamente no emprego do instrumental matemático para abordagem de temas financeiros, até mesmo porque a matemática financeira figura dentre os conteúdos de educação financeira, mas exercendo funções pragmáticas. A noção de ciência, como proposta por Walras (1996), torna necessária a delimitação do campo e do objeto da disciplina, de forma que no presente trabalho a acepção do termo científico não exclui a psicologia econômica e a economia comportamental, tampouco – senão por isso mesmo – definições de economia que considerem ser o bem-estar ou a própria tomada de decisão seu objeto de análise. Trata-se de concepções científicas que divergem quanto ao objeto, mas que nem por isso eximem-se de práticas metodológicas características das atividades científicas.

As definições elaboradas aqui para a caracterização das concepções ontológicas subjacentes aos objetos de ensino selecionados pelas políticas inspiram-se na discussão acerca da natureza do conhecimento econômico e dos objetos de ensino dessa disciplina. Concepção ontológica e epistemológica são consideradas interdependentes, mas não necessariamente equivalentes. Uma política de educação financeira com pretensão didática científica – característica passível de ser apreendida na formulação de documentos institucionais e do material didático – pode recorrer a objetos de ensino pragmáticos, por exemplo,

assim como uma política de pretensão moral pode recorrer a objetos de ensino sociológicos.

À luz de dada concepção filosófica, os objetos de ensino selecionados estarão sujeitos a diferentes **abordagens** na escola: podem ser incluídos em palestras ou eventos esporádicos, podem compor uma disciplina específica ou podem ser apresentados em diferentes disciplinas. Incluída como disciplina autônoma, a educação financeira tende a exigir alterações mais profundas na dinâmica escolar, ao contrário do que ocorreria se seus objetos de ensino fossem incorporados em diferentes disciplinas preexistentes. Atribuir a um conjunto de conteúdos o espaço curricular de uma disciplina autônoma é, de fato, uma forma categórica de lhe atribuir importância como conhecimento digno de figurar como saber escolar. A forma de abordagem teria impacto, inclusive, no perfil do professor a ser incumbido desses conteúdos de ensino. As formas de abordagem devem ser analisadas a partir de documentos oficiais e do material didático. No caso dos documentos oficiais, deve-se identificar a presença ou a ausência de instruções quanto à implementação da educação financeira na escola (se há ou não indicação para a criação de uma disciplina autônoma, se há recomendações para sua inserção transversal etc.). No caso do material didático, deve-se observar a forma pela qual o conteúdo é introduzido em sala de aula (se o material dialoga com outras disciplinas, se disciplinar e especializado etc.), a partir da discussão traçada na seção 1.2 (COMO ENSINAR NA ESCOLA: INTER, TRANS E MULTIDISCIPLINARIDADE).

Pressupõe-se que cada uma das estratégias de abordagem da educação financeira na escola se faça acompanhar de um **perfil de professor**, ou mais precisamente, de uma formação, que pode ser especializada ou não. A depender da modalidade de implementação da educação financeira na escola, pode-se fazer necessário um professor com formação especializada, ou pode-se recorrer a cursos de formação para habilitá-lo a lecionar os conteúdos de finanças e economia para determinados grupos de alunos. O perfil de formação do professor também está sujeito às concepções filosóficas e ontológicas que fundamentam a política, tal como está o material didático.

O **material didático** de educação financeira, veículo dos objetos de ensino selecionados, pode ser publicamente disponibilizado ou não, pode ser específico ou pode partilhar espaço de materiais de disciplinas específicas, a depender da

estratégia de abordagem adotada. A abrangência do acesso ao material didático também reflete, em alguma medida, o estímulo concedido à difusão da educação financeira. Além disso, o material didático pode refletir o potencial de **aprofundamento da temática na política** de educação financeira na medida em que o tratamento desse conteúdo seja apenas informativo ou que tenha potencial para se reverter em mudanças de comportamento fora do ambiente escolar.

Em síntese, pode-se dizer que as categorias de análise têm por objetivo identificar: o quê é lecionado a partir da política; quem é responsável pela política; por que os conteúdos foram introduzidos no currículo escolar; e como eles o são. O QUADRO 3 apresenta a relação entre as questões norteadoras do trabalho e as categorias de análise supradescritas.

QUADRO 3 – RELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES NORTEADORAS E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Questão norteadora	Categorias de análise
<u>O que</u> se ensina com a estratégia nacional de educação financeira?	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos de ensino
<u>Quem</u> é responsável pela inserção da temática financeira na escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Arranjo institucional • Formação do Professor
<u>Para quem</u> se ensinam os conteúdos de educação financeira na escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Público alvo
<u>Por que</u> lecionar elementos de educação financeira na escola?	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase temática • Objetos de ensino
<u>Como</u> os conteúdos de educação financeira passaram a ser inseridos no currículo escolar?	<ul style="list-style-type: none"> • Adesão • Ênfase temática • Concepção filosófica • Abordagem do conteúdo • Disponibilidade de recursos didáticos • Aprofundamento da temática

FONTE: Elaboração própria.

Como se pode observar, as respostas aos questionamentos motrizes supõem certa sobreposição ou simultaneidade analítica de determinadas categorias descritas anteriormente. Essa sobreposição também se dá na análise do material bibliográfico que serve de base para as comparações.

5.2. MATERIAL DE ANÁLISE

Os dados e as informações necessárias para a análise comparativa das políticas de educação financeira nos países selecionados são essencialmente documentais, consistindo sobretudo do material didático utilizado no âmbito das estratégias nacionais e dos documentos oficiais (relatórios técnicos, material de divulgação e documentos legais) elaborados para cada uma das políticas consideradas. O material didático é particularmente profícuo para as análises na medida em que sintetiza, por assim dizer, as concepções educacionais, onto e epistemológicas subjacentes às políticas. Além disso, o material didático permite que se identifiquem ênfases temáticas resultantes da articulação institucional. Complementarmente, os documentos oficiais elaborados ao longo da construção das estratégias fornecem elementos importantes para a caracterização do arranjo institucional em torno do qual a política se articula.

Todos os documentos, incluindo-se o material didático, foram obtidos em sites das instituições envolvidas na promoção da educação financeira nos diferentes países.

5.3. CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA ANALISADAS

A seleção das políticas de educação financeira pautou-se pela disponibilidade de informações sobre as estratégias, por fatores como especificidades socioeconômicas e diversidade linguística, mas prioritariamente pelos vínculos mantidos com a OCDE e pela disponibilidade de documentos para análises. A disponibilidade de informações foi um critério inexorável na medida em que, ainda que soassem mais ricas de uma perspectiva investigativa, muitas das políticas públicas de difusão da educação financeira não concedem acesso aos textos e aos materiais gerados ao longo do processo de sua estruturação. Dentre os documentos com informações consideradas imprescindíveis para a consecução do trabalho está o material didático, sem o qual as análises poderiam tornar-se demasiadamente superficiais e imprecisas. Por essa razão, foram selecionados apenas os países com informações e documentos disponibilizados publicamente.

As especificidades linguísticas e socioeconômicas foram definidas como critério relevante de seleção a partir da revisão da literatura tecida sobre a educação comparada, arcabouço que inspirou, juntamente com o levantamento sobre a natureza do conhecimento econômico, a construção das categorias de análise detalhadas em seção anterior. Contudo, diante da indisponibilidade de informações sobre a política de determinados países, a diversidade linguística pretendida inicialmente foi restrita, de forma que, com base no conjunto inicial de critérios procedeu-se à comparação das estratégias de educação financeira de dois países: Inglaterra e França.

6. EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR DA INGLATERRA E DA FRANÇA

Nas atividades pragmáticas do cotidiano, relações e transações econômicas são recorrentes e tornam necessários o desenvolvimento e a mobilização de um conjunto de conhecimentos acerca da dinâmica do funcionamento de instrumentos e instituições financeiras. Contudo, não obstante a recorrência de situações financeiras na estrutura social de diversos países, a importância da educação financeira não goza de consenso internacionalmente, ao menos não no que tange à sua transformação em saber escolar a figurar no currículo. Enquanto saber diretamente associado a questões econômicas vivenciadas sistematicamente em distintas nações, o conjunto de conceitos, competências e conhecimentos financeiros vem sendo considerado relevante, conforme descrito anteriormente (no capítulo 3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO POLÍTICA PÚBLICA, iniciado à página 56), por organismos internacionais de caráter econômico, diante de transformações transitórias e permanentes na estrutura econômica de diferentes países. Numa análise calcada na educação comparada, deve-se considerar que fatores socioeconômicos operam como contexto para configuração de políticas educacionais, dentre as quais estão as que envolvem alterações do currículo escolar pautadas pela inclusão ou exclusão de saberes e conteúdos. É nesse sentido que os indicadores socioeconômicos que precedem a caracterização das políticas de educação financeira na Inglaterra e na França, ainda que sejam incapazes de explicar, *per se*, a implementação das estratégias em cada país, fornecem, em alguma medida, um contexto para tanto. A apresentação de tais indicadores procura expressar aspectos socioeconômicos capazes de influenciar na configuração das políticas, mediante seleção de conteúdos, definição de concepções ou direcionamentos temáticos específicos determinados por preocupações governamentais relativas a emprego, previdência, consumo, investimento etc.

Na sequência, a partir do desenho das categorias de análise descritas na seção 5.1 (CATEGORIAS DE ANÁLISE E CRITÉRIOS DE COMPARAÇÃO) as políticas de educação financeira dos países selecionados são analisadas de acordo com a tipologia construída para efeito de comparação entre a estratégia de

educação financeira da Inglaterra e da França, especificamente no que concerne à sua inserção no currículo escolar.

6.1. EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR DA INGLATERRA

6.1.1. Características socioeconômicas do Reino Unido

O Reino Unido é formado pela Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia e País de Gales, configurando-se politicamente como democracia parlamentar com uma monarquia constitucional. Enquanto um rei ou uma rainha representa o Estado, um primeiro ministro representa o governo. A população elege por meio de voto os membros do Parlamento para representá-los. (UNITED KINGDOM, 2012)

O PIB do Reino Unido tem se mantido próximo a dois trilhões de dólares americanos ao longo da última década, com PIB per capita superando US\$ 30 mil no período de 2004 a 2010, conforme pode-se observar na TABELA 1. A taxa de crescimento do PIB britânico tem se mantido inferior a 3% ao ano, enquanto a dívida pública tem aumentado significativamente ao longo da última década, passando de 41,5% do PIB, em 2003, para mais de 80% em 2010. Em contrapartida, as receitas fiscais (com impostos) permaneceram entre 34 e 37% do PIB, o que se reflete nas receitas gerais do governo britânico, que permaneceram entre 38 e 42% do PIB no período. Os gastos públicos com saúde apresentaram aumento gradativo de 2003 a 2010, enquanto os gastos públicos com previdência permaneceram entre 5,3 e 5,6% do PIB entre 2003 e 2007 (intervalo para o qual há dados disponíveis). A taxa de desemprego do Reino Unido aumentou de 5% em 2003, para 7,8% em 2010.

A taxa de crescimento da população tem se mantido próxima a 0,7% ao ano, observando-se certa estabilidade em sua composição etária: enquanto os jovens com menos de quinze anos têm representado aproximadamente 18% da população, os idosos com 65 anos ou mais são cerca de 15%. A expectativa de vida ao nascer tem aumentado ano a ano, superando a média de 80 anos por habitante, enquanto a mortalidade infantil segue em trajetória oposta, caindo ano a ano.

No que tange aos gastos públicos com educação, pode-se verificar que eles se mantiveram entre 2,6 e 2,8% do PIB do Reino Unido ao longo de todo o período.

TABELA 1 – INDICADORES SOCIOECONÔMICOS DO REINO UNIDO, 2003-2010

Indicador	Unidade	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Produção e renda									
Produto Interno Bruto (PIB)	Bilhões de dólares americanos (paridade do poder de compra)	1 777,7	1 902,6	1 971,3	2 118,7	2 178,4	2 260,5	2 172,0	2 233,9
PIB per capita	Dólares americanos (paridade do poder de compra)	29 849	31 791	32 724	34 971	35 719	36 817	35 151	35 917
Renda Pessoal Disponível	Taxa de crescimento anual	3,1	0,4	2,2	1,1	0,2	2,2	1,0	..
Crescimento econômico									
Crescimento do PIB real	Taxa de crescimento anual (%)	2,8	3,0	2,2	2,8	2,7	-0,1	-4,9	1,4
Taxa de poupança líquida em relação à renda pessoal disponível	%	0,4	-1,6	-1,2	-2,2	-3,2	-2,8	1,2	..
Formação bruta de capital fixo	% do PIB	1,1	5,1	2,4	6,4	7,8	-5,0	-15,4	3,7
Déficits e dívida do governo									
Déficit do governo	% do PIB	-3,7	-3,6	-3,3	-2,7	-2,8	-4,8	-10,8	-10,3
Dívida pública	% do PIB	41,5	43,8	46,4	46,1	47,2	57,0	72,4	82,4
Receitas gerais do governo	% do PIB	38,7	39,6	40,8	41,5	41,2	42,6	40,3	40,7
Gastos gerais do governo	% do PIB	42,4	43,1	44,0	44,3	44,1	47,4	51,2	51,0
Gastos									
Gastos públicos com saúde	% do PIB	6,2	6,5	6,7	6,9	6,8	7,2	8,2	..
Gastos privados com saúde	% do PIB	1,6	1,5	1,5	1,6	1,6	1,6	1,6	..
Gastos públicos sociais	% do PIB	19,8	20,5	20,6	20,4	20,5	..	..	..
Gastos privados sociais	% do PIB	6,1	5,9	6,1	6,1	5,8	..	..	..
Gastos públicos com previdência	% do PIB	5,4	5,5	5,6	5,3	5,4	..	..	..
Gastos privados com previdência	% do PIB	2,9	2,8	3,0	3,1	2,8	2,9	3,2	..
Impostos									
Total de receitas fiscais	% do PIB	34,3	34,8	35,7	36,5	36,2	35,7	34,3	..
Impostos sobre renda e lucros	% do PIB	12,6	12,8	13,7	14,5	14,3	14,3	13,2	..
Impostos sobre bens e serviços	% do PIB	11,2	11,1	10,8	10,6	10,5	10,3	10,0	..
Impostos sobre o trabalhador médio	% do custo do trabalho	33,8	33,9	33,9	34,0	34,1	32,8	32,5	32,7
Preços e taxa de juros									
Taxa de inflação	Taxa de crescimento anual (%)	1,4	1,3	2,0	2,3	2,3	3,6	2,2	3,3
Taxa de inflação para alimentos	Taxa de crescimento anual (%)	1,2	0,7	1,5	2,5	4,5	9,1	5,4	3,4
Taxa de inflação para energia	Taxa de crescimento anual (%)	2,7	6,2	11,0	14,7	5,4	17,0	0,2	6,1
Taxa de juros de longo prazo	%	4,53	4,88	4,41	4,50	5,01	4,59	3,65	3,61

TABELA 1 – INDICADORES SOCIOECONÔMICOS DO REINO UNIDO, 2003-2010

Indicador	Unidade	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Poder de compra									
Índice de nível de preços		108	114	114	115	125	111	98	98
Emprego									
Taxa de emprego da população entre 15 e 24 anos	%	59,7	60,1	58,6	57,3	55,9	56,4	52,1	50,9
Taxa de emprego da população entre 25 e 54 anos	%	80,7	80,7	81,1	81,2	81,3	81,6	79,8	79,8
Taxa de emprego da população entre 55 e 64 anos	%	55,4	56,2	56,7	57,4	57,4	58,2	57,5	56,7
Incidência do emprego em tempo parcial	%	23,5	23,6	23,0	23,2	22,9	23,0	23,9	24,6
Trabalhadores autônomos: total de trabalhadores	%	13,2	13,6 |	12,9	13,1	13,3	13,4	13,6	13,9
Desemprego									
Taxa de desemprego (em relação ao total da força de trabalho)	%	5,0	4,7	4,8	5,4	5,3	5,7	7,6	7,8
Desemprego de longa duração: total de desempregados	%	21,5	20,6	21,0	22,3	23,7	24,1	24,5	32,6
População									
População total	em mil pessoas	59 557	59 846	59 402	59 744	60 124	60 520	60 930	61 349
Taxa de crescimento da população	%	0,4	0,5	-0,7	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7
Taxa total de fertilidade	Crianças	1,7	1,8	1,8	1,8	1,9	2,0	1,9	..
População de jovens com menos de 15 anos	% da população	18,4	18,2	18,2	18,0	17,8	17,8	17,7	17,6
População de idosos com 65 anos ou mais	% da população	16,0	16,0	15,5	15,5	15,5	15,7	15,8	16,0
Saúde									
Expectativa de vida ao nascer	Anos	78,3	79,0	79,2	79,5	79,7	79,8	80,4	..
Mortalidade Infantil	Por mil	5,2	5,1	5,1 e	5,0	4,8	4,7	4,6	..
Sociedade									
Jovens entre 20 e 24 anos que não estudam nem trabalham	%	9,4	9,0	9,3	10,9	10,7	9,8	9,6	..
Jovens entre 15 e 19 anos que não estudam nem trabalham	%	15,3	14,8	16,8	18,2	18,1	18,3	19,1	..
Gastos públicos com educação	% PIB	2,6	2,6	2,6	2,6	2,6	2,7	2,8	2,8

FONTE: OECD (2012b); EUROSTAT (2013).

NOTAS: (1) Dados atualizados em janeiro de 2012. (2) A notação “..” indica que os dados não estavam disponíveis por ocasião da coleta, “e” indica valores estimados e “|” expressa quebra na série de dados. (3) Apenas os dados referentes aos gastos públicos com educação foram obtidos via Eurostat.

6.1.2. Estrutura curricular e nomenclatura do sistema de progressão escolar na Inglaterra

Para analisar a forma pela qual a educação financeira é introduzida na escola, mais precisamente no currículo escolar, faz-se importante identificar a estrutura curricular dos países abordados e estar a par da nomenclatura dos sistemas de progressão escolar. Por isso, procedeu-se ao levantamento da composição do currículo do sistema educacional da Inglaterra e da França, considerando-se as especificidades da nomenclatura que cada país adota para indicar a sequenciação das etapas escolares.

O sistema educacional inglês é dividido em quatro etapas: *nursery* (algo como maternal, para crianças com idade entre três e quatro anos), *primary education* (educação primária, para crianças com idades de quatro a onze anos), *secondary education* (para a faixa etária de onze a dezoito anos) e *tertiary education* (a partir de dezoito anos). A educação em tempo integral é obrigatória para todas as crianças com idades entre cinco e dezesseis anos, articulando-se em estágios ou etapas-chave (*key stages*), havendo disciplinas com programas estatutários e não estatutários (*statutory e non statutory programmes*, cabendo a estes flexibilidade às escolas em sua implementação), como expresso no QUADRO 4:

QUADRO 4 – ESTRUTURA E CURRÍCULO DO SISTEMA EDUCACIONAL INGLÊS (ENSINO OBRIGATÓRIO)

Ano escolar	Idade do estudante	Denominação escolar	Etapa	Disciplinas do currículo	
1	5-6	Key stage 1 (estágio-chave 1)	<i>Primary school</i> (Escola primária)	<ul style="list-style-type: none"> • Mathematics (matemática) • English (inglês) • Design and technology (tecnologia e design) • Art and design (arte e design) • Science (ciências) • Physical education (educação física) • Music (música) • History (história) • Geography (geografia) 	Estatutárias
2	6-7				
3	7-8				
4	8-9	Key stage 2 (estágio-chave 2)		<ul style="list-style-type: none"> • Religious education (educação religiosa) • ICT (TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação) • Citizenship (cidadania) • Personal, social and health education (PSHE) (educação pessoal, social e de saúde) • Modern foreign languages (língua estrangeira moderna) 	Não-estatutárias
5	9-10				
6	10-11				
7	11-12	Key stage 3 (estágio-chave 3)	<i>Secondary school</i> (Escola secundária)	<ul style="list-style-type: none"> • English (inglês) • Citizenship (cidadania) • Art and design (arte e design) • Design and technology (design e tecnologia) • Geography (geografia) • History (história) • Mathematics (matemática) • Modern foreign languages (língua estrangeira moderna) • Music (música) • Physical education (educação física) • Science (ciências) 	Estatutárias
8	12-13				
9	13-14				
10	14-15	Key stage 4 (estágio-chave 4)		<ul style="list-style-type: none"> • Religious education (educação religiosa) • ICT (TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação) • Personal, social, health and economic education (PSHEE) (educação pessoal, social, de saúde e econômica) 	Não-estatutárias
11	15-16				

FONTE: ELABORADO A PARTIR DE DEPARTMENT FOR EDUCATION (2011, p. 30)

Como se pode observar no quadro acima, no currículo inglês figuram disciplinas tradicionais como matemática, inglês (língua materna), ciências, história e geografia, além de disciplinas como design e tecnologia, música, artes e design e educação física. Dentre as disciplinas que podem ser de interesse particular para a análise proposta no presente trabalho, convém destacar a presença (não-estatutária) da disciplina de educação pessoal, social, de saúde e econômica na escola secundária da Inglaterra.

6.1.3. A configuração da estratégia nacional de educação financeira na Inglaterra

6.1.3.1. Arranjo institucional

Na Inglaterra a estrutura subjacente à promoção da educação financeira na escola parte de uma articulação institucional que integra órgãos governamentais de cunho econômico e educacional. A inclusão da educação financeira no currículo escolar foi formalmente considerada relevante por órgãos educacionais já no início da década passada. Em 2000, o então Departamento para Educação e Emprego (*Department for Education and Employment – DfEE*), já denominado Departamento para Crianças, Escolas e Famílias (*Department for Children, Schools and Families – DCFS*), atualmente apenas Departamento para Educação (*Department for Education*), publicou um documento com orientações para inclusão da educação financeira pessoal no currículo das escolas da Inglaterra, recomendando a inclusão da abordagem da capacidade financeira em todos os estágios-chave do sistema educacional, perpassando as disciplinas existentes:

As part of the development of the new National Curriculum for implementation in September 2000, the DfEE published a framework for Personal, Social and Health Education (PSHE) and Citizenship which repeated the Government's wish to include financial capability as a topic at all key stages. In early 2000 Qualifications and Curriculum Authority (QCA) published further guidance for the delivery of PSHE [Personal, Social and Health Education] and Citizenship. An important aspect of this is the teaching of personal finance to develop financial capability for all pupils. It is intended that this topic fits within existing structures and requires a change of emphasis within the existing curriculum rather than the introduction of new subject matter. (DFEE, 200, p. 3)

A efetiva implementação da educação financeira na Inglaterra contou com um levantamento sobre o letramento financeiro no Reino Unido, esforço interinstitucional que envolveu agentes do setor público e privado, dentre as quais estão a Autoridade de Serviços Financeiros (*Financial Services Authority – FSA*), um órgão não governamental⁵¹ (operacionalmente independente do governo) responsável pela regulação de serviços financeiros no Reino Unido e que tem dentre seus objetivos promover a compreensão do público sobre produtos financeiros:

The FSA has a statutory objective to promote public understanding of the financial system. As part of delivering against this, in Autumn 2003 we brought together a partnership of key people

⁵¹ Ainda que se autodeclare não governamental, o site da instituição na Internet conta com endereço em padrão sugestivo de vínculo governamental: <http://www.fsa.gov.uk/about/who>.

and organisations in government, the financial services industry, employers, trades unions, and the educational and voluntary sectors. Together we have established a road map for delivering, over time, a step change in the financial capability of the UK population. As a starting point, we need to know where the population stands today. Working with leading academics from the Personal Finance Research Centre at Bristol University and market researchers from BMRB, we have surveyed over 5,300 adults across the UK to create a comprehensive picture of how well equipped people are to manage their money. This survey will provide a baseline against which we can measure progress in future. (FSA, 2006, p. 8)

Além desse levantamento antecedente, a estratégia de educação financeira na Inglaterra pautou-se pela elaboração de um documento contendo boas práticas adotadas em escolas que já continham em seu currículo a educação financeira pessoal. Esse documento apresenta um conjunto de recomendações para aperfeiçoar a educação financeira no Reino Unido, tendo sido elaborado pelo *Office for Standards in Education Children's Services and Skills* (Ofsted), órgão inglês que se reporta diretamente ao Parlamento. Trata-se de um órgão independente e imparcial responsável pela inspeção e pela regulamentação de serviços voltados a crianças e jovens, bem como dos serviços de educação e de desenvolvimento de habilidades para estudantes de todas as faixas etárias (OFSTED, 2012). A exemplo do levantamento acerca do nível de letramento financeiro da população do Reino Unido, realizado pela FSA, o documento com recomendações, elaborado pelo Ofsted, pressupõe uma articulação institucional da qual tomaram parte, dentre outras, a própria FSA:

This report is based on visits made by Her Majesty's Inspectors between April 2006 and April 2007 to 18 secondary schools, two pupil referral units and two sixth form colleges. The institutions selected were ones where our own inspection evidence or suggestions from the Personal Finance Education Group, the ifs School of Finance or the Specialist Schools and Academies Trust, indicated that inspectors might see aspects of good practice in personal finance education. The report also draws on evidence gathered through Ofsted's programme of inspections in business education in schools and colleges during 2006/07 and refers to findings from recent surveys carried out by other organisations. We are grateful for the advice and help received from the Personal Finance Education Group, the FSA, the Specialist Schools and Academies Trust and the ifs School of Finance. (OFSTED, 2008, p. 22)

O *Personal Finance Education Group* (PFEG) é uma das instituições que se destaca na estratégia de educação financeira inglesa, por ser responsável pela elaboração e difusão de material didático para educação financeira pessoal na escola. O PFEG é uma entidade mantida financeiramente com recursos da indústria de serviços financeiros e da própria FSA:

The Personal Finance Education Group is an educational charity, funded mainly by the financial services industry and the FSA. It provides free advice and resources to schools and colleges and quality assures commercially produced materials for personal finance education. Its Excellence and Access project (2001–04) involved 30 consultants working with 365

secondary schools to integrate personal finance education into the curriculum. This has been followed by its Learning Money Matters initiative. This is funded by the FSA as part of the National Strategy for Financial Capability and aims to support the development of personal finance education in 4,000 secondary schools by 2011. Individual initiatives, such as the NatWest/Royal Bank of Scotland's MoneySense programme, established in 1994, have also provided free support to many schools. (OFSTED, 2008, p. 9)

A participação da FSA na promoção da educação financeira no Reino Unido inclui iniciativas estruturadas em diferentes eixos, sendo a escola apenas um dos meios pelos quais essa modalidade específica de educação passa a ser implementada nos países integrantes do Reino Unido. Em termos gerais, a FSA tem desenvolvido mecanismos de difusão de educação financeira também para adultos jovens, para trabalhadores em seus espaços de trabalho, para consumidores e para os pais:

Schools: Learning Money Matters – Translating the Government's intention, that the National Curriculum should contain high quality and comprehensive personal financial education, into real change in the classroom.

Young Adults: Helping Young Adults Make Sense of Money – Ensuring that students in Higher Education institutions, and young adults who are not in education, employment or training, have access to guidance on managing their money.

Workplace: Make the Most of Your Money – Providing general financial education to employees in their place of work through accessible resources, and seminars delivered by trained professionals from the financial services industry and elsewhere.

Consumer communications – Fundamentally revamping the FSA's consumer communications and information to make them more targeted, engaging and accessible. Includes a revised distribution strategy for the FSA's tools and resources, to increase significantly their reach and impact. Financial services industry and elsewhere.

Online tools – Developing, and making more widely available, online tools to help people to assess their financial situation and, if necessary, to take action and get further help.

New parents: Money Box – Developing and distributing a Money Box containing information for new parents, better equipping them to take on the additional financial responsibilities of parenthood.

Money advice – Working to ensure that consumers have access to money advice that is relevant, engaging and good quality. (FSA, 2006b, p. 5)

A natureza intersetorial da estratégia de educação financeira no Reino Unido integra o discurso de documentos oficiais de origem governamental, nos quais se destaca a importância da cooperação entre agências de natureza econômica e educacional:

Financial capability contributes to a range of related Government objectives, and, conversely, many Government services help increase financial capability. Yet, within Government, no one department has overall responsibility for raising levels of capability; nor does any department have a duty to provide education, information or advice in relation to personal finance.

The Government considers that it is important to work across departmental boundaries to establish common goals for improving financial capability and to enable faster progress to be made. The Government will set up an informal Ministerial group, chaired by the Economic Secretary to the Treasury, with representation from the departments of Education and Skills, Work and Pensions, Trade and Industry, Communities and Local Government and the Cabinet Office. The Ministerial group will consult with the devolved administrations on those policies that are UK-wide, and with other departments – particularly Health and Constitutional Affairs – as appropriate. (HM TREASURY, 2007, p. 52)

Com um arranjo institucional intersetorial, a estratégia nacional de educação financeira da Inglaterra é conduzida e coordenada por uma instituição de natureza financeira, a FSA, em consonância com o que postula o *Her Majesty's Treasury* (HM Treasury), instituição que opera como Ministério da Economia e das Finanças no Reino Unido:

In 2006 the FSA, which has a statutory responsibility for promoting financial understanding, published its action plan for improving financial capability, including the provision in schools. This is in the context of the National Strategy for Financial Capability, which is led and coordinated by the FSA. In January 2007, the Treasury published its long-term approach to developing financial capability in which it states:

All children and young people should have access to a planned and coherent programme of personal finance education, so that they leave school able to manage their money well. (OFSTED, 2008, p. 9)

Nesse contexto, reformas curriculares promovidas em 2007 passaram a incorporar, de forma não estatutária, programas com elementos para o bem-estar econômico e para a capacidade financeira no currículo, havendo aporte financeiro para tanto:

The new secondary curriculum, announced by the QCA⁵² in July 2007, includes non-statutory programmes of study for economic well-being and financial capability for 11 to 16-year-olds. In September 2007 the Government announced additional funding of £11.5 million to support personal finance education in primary and secondary schools for three years from September 2008. The initiative has a particular focus on using the Child Trust Fund to promote financial understanding as part of mathematics. (OFSTED, 2008, p. 9)

Nessa perspectiva, a educação financeira é introduzida no currículo escolar inglês mediante atuação de instituições de cunho econômico e educacional. Se considerado o papel de liderança da FSA, coordenadora da Estratégia Nacional de Educação Financeira na Inglaterra, têm-se elementos para afirmar que o **arranjo institucional** da política de educação financeira na Inglaterra é **predominantemente econômico**. Nesse mesmo sentido, a considerar que a FSA fornece suporte financeiro à PFEG, instituição responsável pela elaboração e

⁵² Qualifications and Curriculum Development Agency, que deixou de operar em 2012 como consequência de reformas educacionais do governo. Suas atividades foram transferidas para a Teaching Agency.

difusão de material didático empregado na promoção da educação financeira nas escolas do Reino Unido, identifica-se sua representatividade na articulação da política. Complementarmente, a presença no *HM Treasury* na configuração da estratégia deve ser tomada no contexto dos preceitos econômicos que motivaram tal política, o que se reflete, em parte, nos temas incorporados no currículo escolar.

6.1.3.2. Ênfase temática

Na concepção da política de educação financeira inglesa, o *HM Treasury* previu, além da inclusão de temas financeiros na escola, medidas direcionadas ao público adulto, incluindo-se temas relacionados ao planejamento da aposentadoria. Não obstante, a inclusão de temas econômicos e financeiros no currículo escolar emerge de forma recorrente em documentos oficiais da instituição, sendo inclusive acompanhada de algumas recomendações quanto à forma de inclusão, a exemplo de seu uso para o letramento e a numeralização infantil:

The Government intends to review the policies and programmes which have the potential to raise financial capability and to set long-term goals for the contribution each can make. This will include:

- children, young people and families: improving information and advice for young people, promoting opportunities for children to learn about money, and sign-posting to information and advice for parents through extended schools and Sure Start Children's Centres;
- the curriculum: giving financial education a secure place on the educational agenda and issuing revised curriculum guidance;
- Child Trust Fund: promoting the CTF as a learning tool to bring personal finance to life in the classroom, linked to the first payments for 7-year-olds in 2009;
- adult skills: integrating financial education into basic skills learning; promoting the use of financial education as a route to literacy and numeracy skills;
- planning for retirement: making better use of pensions information to equip people to take decisions about their retirement; ensuring that the introduction of personal accounts is supported by appropriate information and generic advice;
- parents and carers: ensuring that personal finance resources prepared for parents are effectively distributed through trusted intermediaries; and
- ensuring there is effective signposting to information and advice about personal finance from a range of Government services such as the Social Fund and Jobcentre Plus. (HM TREASURY, 2007, p. 4)

Da análise de documentos oficiais e do material didático disponível para a estratégia de educação financeira na Inglaterra pode-se identificar a presença de

diferentes temas econômicos e financeiros, sem predominância nítida de um tema em relação a outros, prevalecendo o que parece ser uma **ênfase temática difusa**. Dentre a temática subjacente à concepção da estratégia, o endividamento, a poupança e a segurança aparecem como variáveis a serem positivamente afetadas com a promoção do letramento financeiro. Na perspectiva econômica do *HM Treasury*, o aperfeiçoamento do letramento financeiro da população proporcionaria ganhos econômicos como eficiência, inovação e redução de custos de transação de serviços financeiros:

The benefits of achieving improvements in financial capability are many:

- for individuals, in the long term the Government would expect to see reducing levels of problem debt, the potential for increased savings and appropriate use of insurance products;
- at the margin, better financial capability could reduce welfare dependence;
- capability also underpins the skills needed for employment and supports the advance of an enterprise culture;
- active consumers drive competition, helping UK financial services firms to become more efficient, innovative and globally competitive; and – in time, higher levels of financial capability could mean lower business acquisition costs. (HM TREASURY, 2007, p. 4)

A previdência, particularmente a voltada a evitar o endividamento e garantir a preparação adequada para a aposentadoria é mencionada pela instituição como temática relevante a ser trabalhada no contexto da estratégia:

The importance of financial capability as a broad life skill means that it supports and enables a wide range of Government objectives and policies, from pensions provision to tackling over-indebtedness, encompassing childhood to retirement. (HM TREASURY, 2007, p. 20)

Além da previdência, do endividamento e da inadimplência da população, a necessidade de inclusão financeira emerge como argumento pela promoção da educação financeira na escola, sob denominações como “bem-estar econômico” e “capacidade financeira”, o que reflete certa preocupação com os consumidores de bens e serviços financeiros no país. Nos termos do Ofsted (2008, p. 4):

Concerns about growing levels of personal debt and insolvency, the lack of provision for pensions and the substantial proportion of the population that does not have access to financial services have resulted in the Government’s strong support for personal finance education for all young people. In July 2007 it announced the introduction of a new non-statutory curriculum area, called economic well-being and financial capability, for all secondary school students from September 2008. Additional funding of £11.5 million is to be made available to support personal finance education in primary and secondary schools for three years from September 2008.

Preparar os consumidores para uma realidade econômica e financeira mais complexa é uma preocupação subjacente à política, o que requereria a necessidade de provê-los de conhecimentos necessários para evitar problemas com endividamento e aposentadoria, por exemplo:

There has been a huge increase in the provision of financial services in recent years. The Government estimates that, in the United Kingdom, there are approximately 8,500 different mortgages, 300 major credit cards and 4,000 different saving accounts. 2 In order to derive maximum benefit from this vast choice, current consumers need to have a much greater level of financial understanding than previous generations. Access to consumer credit has also become a great deal easier. This has brought benefits for many, but has also resulted in rapidly growing levels of personal debt, including debts incurred by many young adults. Now that many employers do not provide pensions, there are concerns too about the lack of provision young adults are making for retirement. (OFSTED, 2008, p. 4)

A gestão de investimentos pessoais é outro tema financeiro cuja necessidade de educação justifica a necessidade de promoção de medidas direcionadas para a população inglesa:

Young people do not legally have access to credit until they are 18, but they are involved in making financial decisions and develop attitudes to managing money much earlier than this. They are significant consumers of goods and services and are seen as an important target for advertising and marketing. From the age of 16, the majority will have experience of full-time or part-time employment and a substantial number of those staying in further education will receive Education Maintenance Allowance. Older students have to weigh up financial implications when deciding whether or not to go on to higher education. In September 2009 the children who first received Child Trust Funds will reach the age of seven. In 2018 they will take control of their accounts, managing the investments within them. In 2020 these first accounts will mature and allow holders access to their funds. Surveys of young adults carried out by the FSA and other organisations have found that basic understanding of personal finance is often weak, particularly among those with few formal qualifications and those not in education, employment or training. (OFSTED, 2008, p. 8)

Nesse contexto, a estratégia de educação financeira da Inglaterra pressupõe a abordagem de vários temas econômico-financeiros, incluindo-se consumo, poupança, investimento e previdência, de forma relativamente **difusa** no âmbito da política.

6.1.3.3. Público alvo

Nos documentos oficiais acerca da Estratégia Nacional de Educação Financeira na Inglaterra há diversas recomendações para a promoção da educação financeira de todas as faixas etárias da população e em diferentes contextos. Conforme indicado anteriormente, o *HM Treasury* (2007) define estratégias para

crianças, jovens e adultos, seja na escola, no ambiente de trabalho ou mediante ferramentas online.

The FSA leads the National Strategy for Financial Capability and this review is designed specifically to further inform that strategy. The National Strategy targets:

- school children,
- young people who are Not in Education, Employment or Training (NEET);
- students in universities and Further Education (FE) colleges;
- employees in their workplace;
- and new parents. (FSA, 2008)

No que tange à educação financeira na escola, o *Department for Education* prevê o desenvolvimento de capacidades financeiras para todos os estágios-chave (*key-stage* 1 a 4), o que compreende o **público infante-juvenil** de seis a dezesseis anos, conforme detalhamento dos objetos de ensino elaborado em seção posterior (6.1.3.6 OBJETOS DE ENSINO).

6.1.3.4. Adesão

A inclusão de conteúdos de educação financeira nas escolas da Inglaterra não parece ser propriamente obrigatória, posto serem os conteúdos introduzidos por meio de disciplinas cujos programas são não-estatutários, particularmente a denominada “*Personal, social and health education (PSHE)*” (educação pessoal, social e de saúde), no ensino primário, e “*Personal, social, health and economic education (PSHEE)*” (educação pessoal, social, de saúde e econômica), no ensino secundário inglês. O caráter não estatutário do conteúdo foi apontado, pela OFSTED, como um dos entraves ao desenvolvimento da educação financeira pessoal:

The report considers the main barriers to developing personal finance education further. Although the schools visited saw personal finance education as important, they did not always see it as a priority in an already overcrowded curriculum. There is no statutory requirement to teach personal finance education and, unless students are taking an accredited course, it will not improve schools’ standing in published performance tables. Other barriers included weaknesses in teachers’ knowledge and expertise and a lack of awareness of available resources and support. Evidence from further education colleges, gathered from inspections and survey visits, suggests that the diverse nature of the provision was a difficulty in ensuring a comprehensive programme of personal finance education for all students. This report makes a number of recommendations to help achieve the Government’s intention of providing all young people with a coherent programme of personal finance education. (OFSTED, 2008, p. 5)

Há, conforme indicado posteriormente (6.1.3.6 OBJETOS DE ENSINO), recomendações de inclusão de conteúdos de finanças pessoais em disciplinas consolidadas, o que não configura, necessariamente, obrigatoriedade de ensino de elementos financeiros. Convém lembrar que o Ofsted, órgão responsável pela inspeção e pela regulamentação de serviços voltados a crianças e jovens, bem como dos serviços de educação e de desenvolvimento de habilidades para estudantes de todas as faixas etárias, elaborou um documento destinado especificamente a discriminar boas práticas para educação financeira na escola, de forma a subsidiar a estratégia inglesa de promoção de educação financeira na escola. Nesse contexto, no que tange à **adesão**, a política de educação financeira da Inglaterra parece ser, de acordo com a tipologia apresentada na metodologia, **recomendável**.

6.1.3.5. Concepção filosófica

No que tange à natureza epistemológica subjacente à política de educação financeira na Inglaterra tem-se indícios da predominância de elementos pragmáticos e morais em detrimento de elementos científicos, que aparecem em segundo plano. Na estratégia inglesa, a ênfase recai sobre elementos práticos das atividades econômicas. A título de exemplo, pode-se mencionar o conteúdo do documento, de autoria da FSA, que estabelece uma linha de base para a capacidade financeira no Reino Unido. Trata-se de um levantamento que pretende mensurar a capacidade financeira da população a partir de cinco itens considerados seus componentes: ajustar-se ao orçamento; manter o controle das próprias finanças; planejar o futuro; escolher produtos financeiros; e manter-se informado sobre questões financeiras. O primeiro, ajustar-se ao orçamento (*making ends meet*), refere-se à capacidade que os indivíduos participantes da pesquisa apresentaram para arcar com suas despesas sem incorrer em dívidas. Há, na descrição dos critérios para definição dos “mais capazes”, alusão indireta aos benefícios de posturas parcimoniosas, expressas na preferência pela poupança, capaz de evitar dificuldades financeiras:

- Making ends meet: A basic component of financial capability is making ends meet. Though everybody has different incomes and needs, making sure that spending does not consistently exceed income is clearly a fundamental element of financial survival.

More capable:

- Keeps up with his/her financial commitments without any difficulty and never struggles
- Agrees that he/she is more of a saver than a spender, preferring to save up to buy something rather than use credit
- Never runs out of money at the end of the week/month
- Has not been in financial difficulties in the last five years (FSA, 2006a, p. 10)

Numa conotação mais pragmática, no sentido de referir-se a elementos práticos das atividades econômicas, a segunda capacidade avaliada no levantamento relatado pela FSA, manter o controle das próprias finanças, pressupõe que um indivíduo financeiramente capaz execute tarefas de acompanhamento periódico e sistemático de suas finanças:

- Keeping track of your finances: Keeping track differs somewhat from other components of financial capability. For some people it is absolutely essential that they know the details of their day-to-day finances. For others, while doubtless desirable, it is not actually necessary. For some, if they decide to devote more of their time to managing their finances, keeping track would be an excellent place to start and could make the difference between making ends meet or not. For others, extra time might be much better spent on planning ahead or choosing products. The key factor in determining the importance of keeping track for an individual is how tightly they are living within their income. Many, and particularly those on low incomes, need to keep track to avoid going over budget. People who have the luxury of an income which comfortably exceeds their outgoings can get away with keeping track less well. Keeping track is likely to be somewhat driven by personality: some people are more meticulous, others go with the flow.

More capable:

- Checks the amount of money in current account (or in-hand, for cash budgeters) frequently;
- Checks receipts against his/her bank statements as opposed to simply glancing over the entries or just checking the final balance;
- Knows current account balance (or in-hand, for cash budgeters) to an appropriate level in line with his/her income;
- Budgets to ensure that sufficient funds are available to cover uneven expenditure (eg utility bills, TV licence) (FSA, 2006a, p. 12)

A habilidade para fazer provisões tendo em mente o futuro é também considerada um importante componente da capacidade financeira (planejar o futuro). Trata-se de uma habilidade concebida, na política inglesa, parcialmente moral e parcialmente pragmática. O caráter moral subjacente à noção de planejamento expressa-se, em menor proporção, na forma pela qual o comportamento previdente é recomendado (“certificar-se de ter dinheiro para um dia chuvoso”), enquanto o caráter pragmático se expressa, em maior proporção, nos critérios de avaliação de indivíduos financeiramente capazes (ter recursos para arcar com despesas de doze meses caso a renda caia inesperadamente):

- Planning ahead: A key component of financial capability is the ability to make adequate provision for the future. The Survey suggests that this is an area of major concern.

More capable

- Has made sufficient provision for an unexpected major expense or significant drop in income;
- Would be able to make ends meet for twelve months or more if income dropped unexpectedly;
- Holds some general insurance;
- Has made provision for his/her retirement;
- Takes the attitude, "I make sure I have money saved for a rainy day" and is willing to consider trade-off in current standard of living in order to plan for retirement (FSA, 2006a, p. 14)

A ênfase em elementos práticos das atividades econômicas emerge ainda na caracterização de indivíduos financeiramente capazes em termos da escolha de produtos financeiros. A necessidade de compreensão do risco, bem como da relação entre risco e retorno inerente a diferentes ativos financeiros, é ressaltada como condição para a tomada de decisão subjacente à seleção de produtos financeiros. Na concepção subjacente à política de educação financeira na Inglaterra, indivíduos financeiramente capazes de escolher produtos financeiros buscam aconselhamento de profissionais "apropriados", não dependem apenas nas informações vinculadas aos produtos para tomar decisões, comparam produtos de diferentes fornecedores e leem os termos e as condições associadas à sua aquisição:

- Choosing financial products: Being able to make informed choices about financial products is an important component of financial capability. People need an understanding of risk: both what risks they face, and the trade-off between risk and reward. This needs to be complemented by a good general awareness of the types of financial products that can help them achieve their goals, for example how protection products can mitigate setbacks and how exposure to different asset classes can help to spread risk.

More capable:

- Seeks advice from an appropriate professional adviser before buying financial products or actively shops around;
- Doesn't just rely on the information that accompanies the product to inform his/her purchasing decision;
- Compares products from multiple providers either personally or through an appropriate professional adviser;
- Compares products on features and price rather than making a choice based on brand image;
- Reads terms and conditions in detail. (FSA, 2006a, p. 17-18)

O quinto e último componente da capacidade financeira avaliado pela FSA refere-se à necessidade de manter-se informado sobre questões financeiras, soando predominantemente pragmáticos em termos de sua concepção. De acordo com a instituição, os indivíduos financeiramente mais capazes/capacitados monitoram

diversos indicadores, como os relacionados ao mercado imobiliário, ao mercado de ações e às taxas de juros. Além disso, acompanham tais indicadores com frequência e contam com um bom nível de letramento financeiro aplicado e julgam que isso é importante para mantê-los a par de questões financeiras:

- Staying informed about financial matters. The final component of financial capability is having some knowledge of financial matters and keeping abreast of financial developments.

More capable:

- Monitors many financial indicators such as changes in the housing market, stock market and interest rates;
- Checks these financial indicators frequently;
- Has a good level of applied financial literacy;
- Thinks it is reasonably important to keep up to date with financial matters. (FSA, 2006a, p. 20)

Na caracterização do que se consideram indivíduos financeiramente capazes a concepção pragmática da política inglesa prevalece, inclusive na perspectiva das instituições de caráter educacional vinculadas à estratégia. O Ofsted, por exemplo, avalia como tendo sido bem sucedida a implementação de educação financeira em determinadas escolas nas quais os alunos se mostraram capazes, por exemplo, de: diferenciar cartões de débito e de crédito; de identificar as vantagens e desvantagens de seu uso; e de reconhecer o melhor plano de tarifas para celulares.

In the schools in the survey where personal finance education was being developed most effectively, students had a good grasp of key terms and concepts and could demonstrate the ability to make sound financial decisions. For example, students knew the difference between credit and debit cards and the advantages and disadvantages of using them in different circumstances. Students were able to advise inspectors on which mobile phone tariff would be their 'best buy' through asking pertinent questions about the likely level of use, timing of calls and amount of text messaging. Students were also able to identify the factors they would take into account if they had a sum of money to invest, balancing the level of risk against possible returns. (OFSTED, 2008, p. 11)

No levantamento realizado pela instituição quando da elaboração do documento contendo as boas práticas de promoção da educação financeira, foram indicados como resultados positivos decorrentes da implementação bem sucedida da educação financeira em algumas escolas o fato de alguns estudantes terem tomado atitudes extraclasse “financeiramente positivas”. Estas atitudes incluíram desde a renegociação de empréstimos até o sentimento de confiança de jovens que passaram a buscar emprego no setor financeiro:

A student in a sixth form college helped her father claim back £5,000 in bank charges for his business. Another helped members of her family manage their finances better by helping them

to set up standing orders and direct debits. Several older students were able to reduce interest payments by re-scheduling their loans. Many felt more confident about going on to higher education, knowing that student loans could be manageable. The course in personal finance encouraged a number of students to seek employment in the financial services industry and they felt well prepared in making applications and for interviews. (OFSTED, 2008, p. 11)

Os exemplos de possibilidades de inserção da temática financeira na escola, tal como apresetnados pelo *Department for Education*, soam igualmente pragmáticos. O QUADRO 5 e o QUADRO 6 são exemplos do que propõe a instituição. Em ambos os casos a temática financeira emerge em problemas matemáticos, sem que se proponha uma reflexão quanto à natureza epistemológica dos conceitos financeiros envolvidos nas situações cogitadas. No exemplo do QUADRO 5, discutem-se as possibilidades de se gastar uma determinada quantia monetária, considerando-se o custo de um conjunto de itens passíveis de aquisição.

QUADRO 5 – EXEMPLO DE PROPOSTA DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA FINANCEIRA NA ESCOLA DO REINO UNIDO: FORMAS DE GASTAR O DINHEIRO

Context

A Year 3 class teacher used 'Wait and See' by Tony Bradman and Eileen Browne as a context for children to explore ways of spending personal money.

Activity

Having read 'Wait and See', the class discussed giving and lending money. The class then brainstormed ways in which Jo might spend her own money. The children collected information on the cost of the items on their list. They investigated the possible ways in which Jo could spend £1, £5 or £10. In a class discussion, they considered the choices they might each make and how and why these choices were different.

In this example, children were able to talk about a range of personal spending choices without discussing their own family's financial circumstances.

FONTE: DFEE (2000, p. 14)

No exemplo do QUADRO 6, recorre-se a uma base de dados para comparar informações acerca do valor monetário de barras de chocolate com pesos e preços diferentes entre si, o que se considera se um exercício sobre o valor do dinheiro:

QUADRO 6 – EXEMPLO DE PROPOSTA DE INSERÇÃO DA TEMÁTICA FINANCEIRA NA ESCOLA DO REINO UNIDO: O VALOR DO DINHEIRO

Dealing with value for money

Context

Following a discussion about favorite chocolate bars, a class of Year 5 pupils decided to investigate value for money in chocolate bars.

Activity

A group were taken by their teacher to purchase examples of commonly bought items. These were taken back to the classroom. An examination of the packaging immediately revealed several things: some bars were heavier than others, some had a higher fat content, some were more expensive.

Given the number of variables it was decided to use a database to compare information. A suitable computer programme was selected and the information from the wrappers was logged in. During this exercise it was discovered that most bars were heavier than the wrappers claimed. It was also pointed out by one child that some bars were mostly air, while others were more solid – density was calculated.

Trying to compare results it became clear to the children that they were not always comparing like with like – some information was recorded per 100g, and some per bar. They recalculated all the information as per 100g.

Comparing chocolate bars later they came to realise that although XXX was best value for money in terms of price per 100g, it also had one of the highest fat contents. It was agreed that for someone watching their weight YYY might be better as it had the lowest fat per 100g. As a result of this work, which took place over several weeks, the children developed a more sophisticated understanding of 'value for money' and came to realise that what counted as good value under one set of constraints might not fit another set.

FONTE: DFEE (2000, p. 15)

A natureza pragmática da educação financeira na Inglaterra pode ser identificada também em documentos de outra instituição envolvida na política inglesa de educação financeira. Em apresentação na Conferência Internacional de Educação financeira realizada em Bali, em 2008, a capacidade financeira é definida pelo *HM Treasury* como:

- a) ser capaz de administrar dinheiro;
- b) manter o controle sobre as finanças;
- c) planejar o futuro;
- d) tomar decisões informadas sobre o financiamento de produtos; e
- e) estar atualizado sobre assuntos financeiros.

Na perspectiva da instituição, a capacidade financeira é um conceito amplo que envolve o conhecimento e as habilidades das pessoas para compreender suas próprias circunstâncias financeiras, juntamente com sua motivação para agir. Nesse sentido, consumidores financeiramente capazes planejam o futuro, procuram e usam informações, sabem onde buscar aconselhamento e conseguem compreender a agir a partir disso, o que, por sua vez, promove uma maior participação no mercado de serviços financeiros. Nesse contexto, além de assumir uma conotação pragmática, a concepção de capacidade financeira do *HM Treasury* ainda assume uma conotação

econômica, vinculada ao impacto da capacidade financeira individual sobre o mercado de serviços financeiros:

Financial capability is a broad concept, encompassing people's knowledge and skills to understand their own financial circumstances, along with the motivation to take action. Financially capable consumers plan ahead, find and use information, know when to seek advice and can understand and act on this advice, leading to greater participation in the financial services market. (HM TREASURY, 2007, p. 19)

Nesse mesmo sentido, em relatório oficial da *Secretary of State for Education and Skills* acerca da educação de jovens de quatorze a dezenove anos, datado de 2005, Ruth Kelly, então responsável pela instituição, argumenta pela necessidade de uma reforma educacional no Reino Unido ressaltando a importância da capacidade financeira dos indivíduos para o desempenho econômico e para a justiça social:

The reforms I set out here are of vital importance. They are vital to our economy – equipping young people with the skills employers need and the ability to go on learning throughout their lives. They are vital for social justice – giving us the chance to break forever the historic link between social background, educational achievement and life chances that have dogged us as a nation. And most of all they are vital to each and every individual young person, whatever their needs and whatever their aspirations. (KELLY, 2005, p. 3)

A definição de capacidade financeira do *Department for Education*, por sua vez, faz referência à confiança que os consumidores de serviços financeiros matem na gestão de suas finanças: “Financial capability is the ability to manage one's finances and to become a confident, questioning and informed consumer of financial services.” (DCFS, 2011, p. 4)

A instituição apresenta ainda uma definição de educação financeira pessoal cujos objetivos integram conhecimentos, atitudes e habilidades financeiras:

Personal finance education is a planned programme of learning opportunities and experiences designed to increase the financial capability of all pupils from every social and cultural background. Its aims are to enable young people to develop:

- knowledge and understanding to inform judgments and decisions about managing money in their present and future lives
- appropriate attitudes that are reflected in taking personal responsibility for money management, questioning the claims of some financial products and evaluating available information before taking financial decisions
- financial skills that are demonstrated through day-to-day money management and planning for future financial needs, such as budgeting for weekly household items, monitoring bank accounts and credit cards and checking whether savings and investments are meeting financial goals. (DCSF, 2011, p. 5)

Tripé análogo pode ser identificado em documentos da OFSTED, que menciona conhecimento, compreensão e habilidade na abordagem da capacidade financeira:

Economics, business and enterprise education is about equipping children and young people with the knowledge, skills and understanding to help them make sense of the complex and dynamic economic, business and financial environment in which they live. It should help them leave school well-informed and well-prepared to function as consumers, employees and potential employers.

Financial capability requires an understanding of the key terms and ideas associated with personal finance, the skills to make sensible financial decisions and the development of appropriate attitudes to managing money. Young people must acquire not only factual knowledge but also an appreciation that there are often no 'right' answers because decisions depend on individual circumstances and preferences. For example, the decision whether to take out fully comprehensive car insurance requires an understanding of different types of insurance and their comparative risks and benefits. However, the decision taken will vary between individuals according to the value they place on the car, their financial circumstances and how they assess risk. (OFSTED, 2008, p. 4 e 10)

A julgar pelo material didático recomendado para sua implementação e pela descrição das expectativas de aprendizagem associadas ao programa curricular (6.1.3.6 OBJETOS DE ENSINO), prevalece a ênfase nas habilidades financeiras, sendo estas essencialmente pragmáticas na estratégia inglesa. Essa ênfase nas habilidades, em sua acepção pragmática, pode ser identificada em documentos oficiais do próprio *Department for Education*:

Financial capability is becoming more important as people are faced by increasingly complex financial decisions. The flexible labour market, lifelong learning, short term contracts, and greater longevity all have serious implications for how we undertake financial planning. Financial choices and decisions will have significant consequences for future financial well-being. Financial capability is an important life skill for everyone: the ability to make financial decisions is the key to identifying and making best use of the opportunities in today's changing world. (DFEE, 2000, p. 4)

Tal concepção **pragmática** de capacidade financeira reflete-se e se expressa nos objetos de ensino recomendados pela política inglesa.

6.1.3.6. Objetos de ensino

Para análise dos objetos de ensino foram considerados os documentos oficiais e o material didático de duas instituições mencionadas nos documentos oficiais do *HM Treasury* e do *Ofsted* como fontes de material didático de educação

financeira para ser utilizado em sala de aula. Dessa análise tem-se que, em termos gerais, os objetos de ensino contemplados pela política inglesa soam **essencialmente pragmáticos** por estarem associados fundamentalmente a elementos práticos das atividades econômicas.

O *Department for Education* elaborou, para documento publicado em 2000, uma síntese das aprendizagens em capacidade financeira para cada um dos estágios-chave do sistema público de ensino. Tais aprendizagens estariam inseridas nas disciplinas de programas eminentemente não estatutários (PSHE e *Citizenship*, sendo a primeira não-estatutária no ensino primário e secundário e a segunda estatutária apenas no ensino secundário). Para o estágio-chave um (*key stage 1*), por exemplo, projeta-se que os estudantes aprendam sobre as funções do dinheiro em seu próprio dia a dia, que percebam que o dinheiro pode ser obtido de diferentes fontes e ser utilizado para diferentes propósitos. Espera-se que os alunos aprendam a importância de cuidar do dinheiro e que tenham ciência das consequências de perdê-lo. Os estudantes desse estágio escolar devem ainda aprender que diferentes pessoas tomam diferentes decisões acerca do gasto de seu dinheiro, e que consideram dilemas morais e sócias em seu uso cotidiano (QUADRO 7).

Nos estágios chave subsequentes, há um incremento gradativo na complexidade das aprendizagens recomendadas, passando-se à ampliação da perspectiva das decisões individuais para perspectivas sociais de conotação global, o que poderia sugerir que os objetos de ensino fossem sociológicos. Contudo, a julgar pela descrição dos itens de aprendizagem indicados pelo *Department for Education* e pelo material didático, não há elementos propriamente sociológicos ou epistemológicos, e a menção aos elementos morais não parece assumir a conotação das discussões traçadas na seção 2.2 ECONOMIA COMO OBJETO DE ENSINO: ENTRE O MORAL E O CIENTÍFICO.

QUADRO 7 – SÍNTESE DA APRENDIZAGEM SOBRE CAPACIDADE FINANCEIRA EM CADA ESTÁGIO CHAVE E PARA CADA ELEMENTO DE PSHE E CIDADANIA

Elementos de Educação Pessoal, Social e para Saúde (PSHE) e Cidadania	Estágio chave 1 (Key stage 1)	Estágio chave 2 (Key stage 2)	Estágio chave 3 (Key stage 3)	Estágio chave 4 (Key stage 4)
Desenvolvimento de confiança e responsabilidade, fazer o máximo com suas habilidades.	Os alunos aprendem sobre o dinheiro no contexto de suas próprias vidas e a fazer escolhas reais sobre como gastar e poupar dinheiro sensatamente.	Os alunos aprendem a cuidar do seu dinheiro e percebem que desejos e necessidades futuras podem ser satisfeitas por meio da poupança.	Os alunos aprendem sobre o que influencia a forma como gastar ou economizar dinheiro e como se tornar competente em administrar seu dinheiro em uma variedade de situações, incluindo aqueles para além da sua experiência imediata.	Os alunos aprendem sobre tomada de decisão financeira e a usar uma série de ferramentas e serviços financeiros, incluindo orçamentos e poupança na gestão de seu próprio dinheiro, bem como aprendem sobre as implicações financeiras de mais de diversas.
Preparação para desempenhar um papel ativo como cidadãos.	Os estudantes aprendem que o dinheiro vem de diferentes fontes e pode ser usado para diferentes propósitos.	Os estudantes aprendem que os recursos podem ser alocados de diferentes formas e que essas escolhas econômicas afetam indivíduos, comunidades e o meio ambiente.	Os estudantes aprendem sobre as finanças do governo local, e nacional, bem como aprendem sobre as implicações do mundo como uma comunidade global.	Os estudantes aprendem sobre como funciona a economia, incluindo o papel das empresas e dos serviços financeiros e as questões e os desafios da interdependência econômica global. Eles aprendem sobre os direitos e responsabilidades dos consumidores, empregadores e empregados.
Desenvolvimento de um estilo de vida mais saudável.	Os estudantes aprendem sobre a importância de cuidar de dinheiro e as consequências de perder dinheiro.	Os estudantes aprendem sobre como tomar decisões financeiras simples envolvendo pequenas quantias em dinheiro e aprendem a considerar como gastar inclusive seu “dinheiro de bolso” e contribuições para caridade.	Os estudantes aprendem sobre seguro, aprendem a reconhecer e gerenciar o risco, e fazer escolhas mais seguras sobre estilos de vida saudáveis.	Os estudantes aprendem a avaliar os diferentes riscos e retornos da poupança e de investimentos.
Desenvolvimento de bons relacionamentos e respeito às diferenças entre as pessoas.	Os estudantes aprendem que diferentes pessoas podem fazer diferentes escolhas sobre como gastar dinheiro e aprendem a considerar dilemas	Os estudantes aprendem que as pessoas têm diferentes circunstâncias financeiras e que padrões de vida variam ao longo do	Os estudantes aprendem sobre dilemas morais e sociais sobre o uso do dinheiro, incluindo como as escolhas que eles fazem enquanto	Os estudantes aprendem sobre as consequências mais amplas (sociais, morais, éticas e ambientais) de decisões financeiras pessoais.

QUADRO 7 – SÍNTESE DA APRENDIZAGEM SOBRE CAPACIDADE FINANCEIRA EM CADA ESTÁGIO CHAVE E PARA CADA ELEMENTO DE PSHE E CIDADANIA

Elementos de Educação Pessoal, Social e para Saúde (PSHE) e Cidadania	Estágio chave 1 (Key stage 1)	Estágio chave 2 (Key stage 2)	Estágio chave 3 (Key stage 3)	Estágio chave 4 (Key stage 4)
	sociais e morais sobre o uso do dinheiro na vida cotidiana.	tempo, dependendo do lugar, dos valores e das atitudes que as pessoas têm em relação ao dinheiro.	consumidores podem afetar economias de outras pessoas e ambientes.	
O currículo de matemática e a Estratégia Nacional de Numeralização (National Numeracy Strategy)	Matemática e capacidade financeira estão inter-relacionadas. Uma pessoa financeiramente capaz será necessariamente numeralizada, enquanto a educação financeira pessoal fornece um bom contexto no qual a compreensão e as habilidades matemáticas podem ser desenvolvidas. Há inúmeras oportunidades para vincular a educação financeira pessoal e o currículo de matemática, incluindo problemas numéricos envolvendo dinheiro, cálculos da vida real em contextos financeiros e o uso de gráficos e tabelas na manipulação de dados.			

FONTE: DfEE, (2000, p. 8-9), tradução livre.

Convém destacar a relação proposta entre matemática e capacidade financeira proposta pelo *Department for Education*. Em todos os estágios chave do sistema educacional inglês a matemática é indicada como disciplina profícua para a promoção da capacidade financeira na escola (observar a última linha do QUADRO 7). Nos estágios chave três e quatro espera-se que os estudantes resolvam problemas numéricos complexos envolvendo dinheiro, mediante cálculo de porcentagens razões e proporções, conforme descrição das capacidades financeiras indicadas por estágio chave no QUADRO 8 e exemplos das FIGURA 14 e FIGURA 15:

QUADRO 8 – SÍNTESE DAS CAPACIDADES FINANCEIRAS EM CADA ESTÁGIO CHAVE (ESTÁGIOS CHAVE 1, 2, 3 E 4)

Estágio chave 1 (Key Stage 1)	Durante o estágio chave 1, os alunos aprendem sobre o dinheiro e fazer escolhas reais sobre os gastos e poupar dinheiro no contexto de suas próprias vidas, incluindo a forma de resolver problemas de números inteiros envolvendo dinheiro. Eles aprendem que o dinheiro é proveniente de fontes diferentes e podem ser utilizados para fins diferentes. Eles aprendem sobre a importância de cuidar de dinheiro. Eles aprendem que as pessoas vão fazer escolhas diferentes sobre gastar dinheiro. Eles aprendem sobre questões morais e sociais sobre o uso do dinheiro em suas vidas cotidianas.
Estágio chave 2 (Key Stage 2)	Durante a o estágio chave 2, os alunos aprendem sobre fazer simples decisões financeiras e considerar como gastar o dinheiro, incluindo o dinheiro do bolso e contribuições para a caridade. Eles aprendem que os recursos podem ser alocados de maneiras diferentes e que essas decisões têm consequências individuais, sociais e ambientais. Eles aprendem a cuidar de dinheiro e perceber que desejos e necessidades futuros podem ser satisfeitos por meio da poupança. Eles desenvolvem uma compreensão de que as pessoas têm diferentes circunstâncias financeiras e que os padrões de vida variam ao longo do tempo e lugar. Eles aprendem sobre os diferentes valores e atitudes que as pessoas têm com relação ao

QUADRO 8 – SÍNTESE DAS CAPACIDADES FINANCEIRAS EM CADA ESTÁGIO CHAVE (ESTÁGIOS CHAVE 1, 2, 3 E 4)

	dinheiro. Eles aprendem a resolver problemas cotidianos que envolvem dinheiro e porcentagens simples e como aproximar e verificar suas respostas.
Estágio chave 3 (Key Stage 3)	Durante o estágio chave 3, os alunos aprendem sobre o que influencia a forma como gastar ou economizar dinheiro e como se tornar competente em administrar o dinheiro pessoal em uma variedade de situações, incluindo aqueles para além da sua experiência imediata. Eles aprendem como o governo local e o governo central é financiado. Eles aprendem sobre seguros e riscos e aprendem a fazer escolhas mais seguras sobre estilos de vida saudáveis. Eles aprendem sobre os dilemas morais e sociais sobre o uso do dinheiro, incluindo como as escolhas que eles fazem como consumidores afetam a economia e o ambiente de outras pessoas. Eles aprendem a resolver complexos problemas numéricos envolvendo dinheiro incluindo porcentagens de cálculo, razão e proporção.
Estágio chave 4 (Key Stage 4)	Durante o estágio chave 4, os alunos aprendem sobre a tomada de decisão financeira, sobre gestão de dinheiro e sobre o uso de uma série de ferramentas e serviços financeiros, incluindo orçamento e poupança, na gestão de seu próprio dinheiro. Eles aprendem sobre como avaliar as diferentes fontes de ajuda financeira e aconselhamento disponíveis. Eles aprendem sobre como funciona a economia, sobre os direitos e responsabilidades dos consumidores, empregadores e empregados. Eles aprendem sobre as diferenças de risco e retorno envolvidas em poupança e investimento. Eles desenvolvem uma compreensão mais ampla das consequências sociais, morais, éticas e ambientais de decisões financeiras pessoais. Eles continuam a aprender a resolver complexos problemas numéricos envolvendo dinheiro incluindo porcentagens de cálculo, razão e proporção. Eles aprendem a interpretar as informações estatísticas sociais.
Vida adulta	O currículo de finanças pessoais prepara os estudantes para sua vida como adultos. Adultos financeiramente capazes estão aptos a tomar decisões financeiras bem informadas. Eles são numerizados e podem orçar e administrar dinheiro de forma eficaz. Eles entendem como gerenciar crédito e débito. Eles são capazes de avaliar as necessidades de seguro e proteção. Eles podem avaliar as diferenças de risco e retorno envolvidas em diferentes opções de poupança e investimento. Eles têm uma compreensão das dimensões mais amplas das finanças (ética, social, política e ambiental).

FONTE: DfEE, (2000, p. 10), tradução livre.

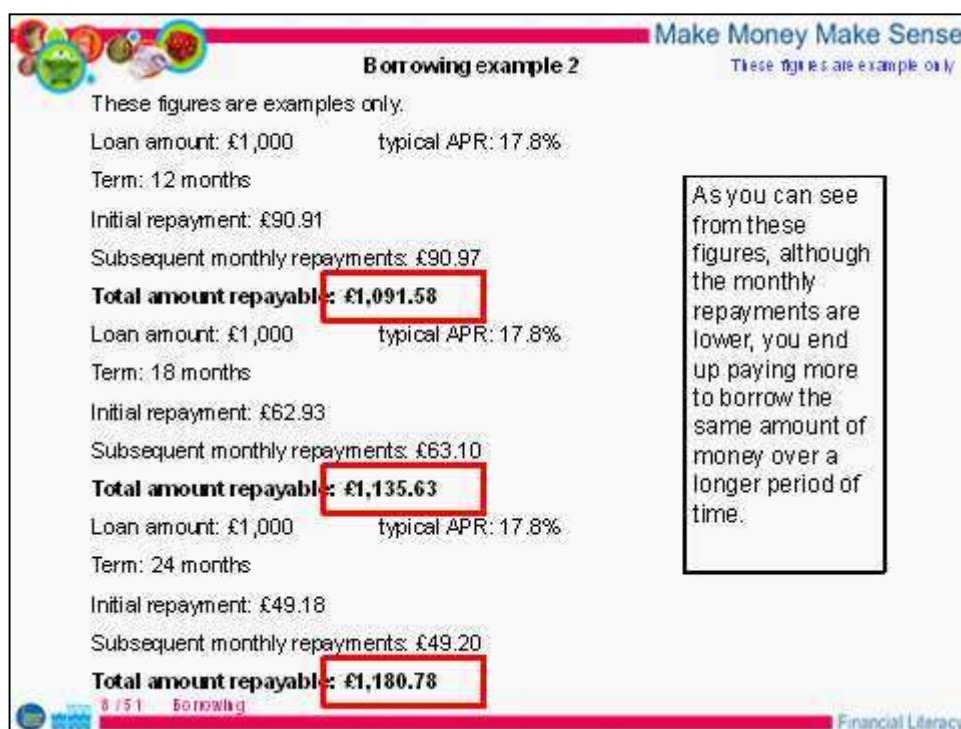


FIGURA 14 – EXEMPLO DE EXERCÍCIO DO MATERIAL DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO REINO UNIDO: EMPRÉSTIMO

FONTE: CITIZENS ADVICE BUREAU; EAST SUSSEX COUNTY COUNCIL (2012)

Make Money Make Sense

Overdraft example 1

For example: you need £800 to put a deposit on a flat. At present you only have £600 in your account and your pay goes into your bank account in two weeks time.

▪ You arrange an overdraft of £300 with your bank.	Account balance
▪ You write a cheque for £800 for the deposit.	£600
▪ When the cheque is cashed your account shows a balance of -£200. This gives you up to £100 to live on until your wages go into your account.	£200 - £275
▪ You spend an extra £75.	£625
▪ Your wages of £900 go into your account.	
▪ What does your account balance show now?	

15 / 31 **Banking** Financial Literacy

FIGURA 15 – EXEMPLO DE EXERCÍCIO DO MATERIAL DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO REINO UNIDO: SALDO FINANCEIRO

FONTE: CITIZENS ADVICE BUREAU; EAST SUSSEX COUNTY COUNCIL (2012)

Em 2000 o então *Department for Children, Schools and Families* (DCSF, atual *Department for Education*) apresentou um documento contendo a descrição de três categorias básicas a serem desenvolvidas nos estágios chave um e dois mediante educação financeira: “compreensão e conhecimento financeiro” (*financial knowledge and understanding*); “habilidades e competência financeira” (*financial skills and competence*); e “responsabilidade financeira” (*financial responsibility*). Cada uma das categorias é apresentada em termos do que seria recomendável para os estágios um e dois, cabendo ao primeiro uma compreensão incipiente e ao segundo o desenvolvimento da confiança.

No que concerne à categoria “compreensão e conhecimento financeiro”, a ênfase recai sobre o conceito de dinheiro e sua natureza:

Financial knowledge and understanding is about helping children to understand the concept of money. It means having knowledge and understanding of the nature of money and insight into its functions and uses. Developing financial understanding is the first step in ensuring that young people leaving school have the skills required to deal with everyday financial issues. It will also help them to make informed decisions and choices about their personal finances. (DFEE, 2000, p. 6)

Nessa categoria prevalecem objetos de ensino pragmáticos, fundamentalmente associados ao fluxo de dinheiro; o que é, de onde vem e para onde vai, conforme indicado no QUADRO 9. Espera-se das crianças que estudam no estágio chave um que sejam capazes de reconhecer notas e moedas e que compreendam as diferenças internacionais no uso de moedas e cédulas. Além disso, espera-se que sejam capazes de reconhecer fontes normais e fontes imprevisíveis de dinheiro, assim como os destinos domésticos que lhe podem ser atribuídos. No caso dos estudantes do estágio chave dois, espera-se, por exemplo, que saibam que o dinheiro assume formas diversas, sobretudo na condição de meios de pagamento. Espera-se que compreendam que o trabalho é uma fonte de dinheiro, que é necessário tê-lo quando da aposentadoria e que os impostos têm efeito dedutivo sobre a renda.

QUADRO 9 – COMPREENSÃO FINANCEIRA: ESTÁGIO CHAVE 1 (COMPREENSÃO PARA PRINCIPIANTE) E ESTÁGIO-CHAVE 2 (DESENVOLVIMENTO DE CONFIANÇA)

Noções	Estágio chave 1 (compreensão para principiante) KS1 – Novice understanding	Estágio chave 2 (desenvolvimento de confiança) KS2 – Developing confidence
O que é o dinheiro e a troca de dinheiro	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecer as moedas e cédulas que usamos, por exemplo, descrever e distinguir entre várias moedas na “hora do tapete”. • compreender que diferentes países usam diferentes moedas e cédulas, por exemplo, escolher moedas de uma seleção e discuti-las. • compreender a troca de moedas e cédulas por bens, por exemplo, trocar bens por moedas em uma situação simulada, como uma loja na sala de aula, e ser capaz de contar a quantidade certa de dinheiro. <p>Quadro para PSHE e Cidadania: 1, 2NC conteúdo relacionado a Ma2/4a, 4b, 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • saber sobre outras formas de dinheiro: talões de cheque, cartões de débito e crédito e como os pagamentos são feitos nesses casos, bem como com cupons e vales, por exemplo, encontrar o custo total de um carrinho de compras de produtos e escrever um cheque com o valor total. • compreender que o dinheiro (notas e moedas) não é a única forma de pagar pelos bens e serviços, por exemplo, pesquisar e comparar na Internet e em encartes comerciais. • começar a compreender o conceito de crédito, por exemplo, pesquisar diferentes ofertas de crédito na rua. Calcular e comparar as parcelas (repayments) usando exemplos simplificados. <p>Quadro para PSHE e Cidadania: 1, 2 NC conteúdo relacionado a Ma2/4a – c; Ma4/2a, 2b. Oportunidade de uso de TIC, os alunos podem usar a internet para pesquisa.</p>
De onde vem o dinheiro	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecer que há fontes de dinheiro regulares e imprevistas, por exemplo, discutir de onde o dinheiro pode vir, como salário, mesada, benefícios, “dinheiro de bolso” (<i>pocket money</i>), presentes e prêmios. <p>Quadro para PSHE e Cidadania: 1, 2 NC conteúdo relacionado a En1/ 3a – e</p>	<ul style="list-style-type: none"> • compreender como obter dinheiro pelo trabalho - rendimentos, por exemplo, pesquisar diferentes rendimentos (salários) usando anúncios de vagas em um jornal local. • compreender que se pode obter dinheiro quando não há trabalho ou quando há pouco trabalho (empregos) disponível – pagamento de benefícios – e como esses benefícios são pagos, por exemplo, discutir e comparar o que acontece com as pessoas sem trabalho nos dias de hoje e nos tempos vitorianos. • compreender que precisamos de dinheiro na aposentadoria – pensão – e como esse pagamento é feito, por exemplo, discutir a aposentadoria no contexto de uma leitura de um livro como “The Granny Project”, de Anne Fine. <p>Quadro para PSHE e cidadania: 1, 2, 4 NC conteúdo relacionado a En1/ 3a – f; En2/3a – g, 4e, 4g, 9c; História.</p>
Para onde o dinheiro vai	<ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de falar sobre coisas com as quais se quer gastar dinheiro, por exemplo, discutir como a turma/classe pode gastar £50. • reconhecer que adultos também precisam gastar dinheiro em coisas familiares como despesas domésticas, por exemplo, usar e pesquisar contas de serviços públicos e de cartões para dramatização. 	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecer despesas domésticas e regular compromissos financeiros, por exemplo, fazer descobertas sobre hipotecas, aluguel, contas de serviços e cartões, seguros etc. • começar a compreender por que o dinheiro, como impostos e contribuições previdenciárias, é deduzido de rendimentos (salários), por exemplo, discutir como o dinheiro deduzido como imposto é usado para pagar coisas como escolas.

QUADRO 9 – COMPREENSÃO FINANCEIRA: ESTÁGIO CHAVE 1 (COMPREENSÃO PARA PRINCIPIANTE) E ESTÁGIO-CHAVE 2 (DESENVOLVIMENTO DE CONFIANÇA)

Noções	Estágio chave 1 (compreensão para principiante) KS1 – Novice understanding	Estágio chave 2 (desenvolvimento de confiança) KS2 – Developing confidence
	Quadro para PSHE e Cidadania: 1, 2, 4 NC conteúdo relacionado a En1/ 3a – e, 4a – c; En2/2a – c; Ma2/4a, 4b	Quadro para PSHE e Cidadania: 1, 2, 4 NC conteúdo relacionado a En1/ 3a – f; En2/3a – g, 4e, 4g, 9c; Ma2/4a – c; Ma4/2a, 2b.

FONTE: DFEE (2000, p. 20-21), tradução livre.

Também no que concerne às habilidades e competências financeiras prevalecem objetos de ensino pragmáticos, particularmente por estarem eles associados à administração diária do dinheiro:

Financial skills and competence is very much concerned with day-to-day money management and thinking about planning for the future. This means being able to apply knowledge and understanding of financial matters across a range of contexts: personal situations as well as situations beyond our immediate control. A financially competent person is able to identify and tackle problems or issues with confidence and is able to manage financial situations effectively and efficiently. (DFEE, 2000, p. 6)

A compreensão e o desenvolvimento da confiança esperados para os estágios chave um e dois envolvem, nessa perspectiva, cuidar do próprio dinheiro (saber que é possível guardá-lo, inclusive no banco), gastar e orçar (saber que é necessário pagar pelos bens comprados e que existem formas de poupança), e uma relação entre risco e retorno (saber das consequências de se perder dinheiro e compreender noções de probabilidades), tal como detalhado no quadro a seguir:

QUADRO 10 – COMPETÊNCIA FINANCEIRA: ESTÁGIO CHAVE 1 (COMPREENSÃO PARA PRINCIPIANTES) E ESTÁGIO CHAVE 2 (DESENVOLVIMENTO DE CONFIANÇA)

Noções	Estágio chave 1 (compreensão para principiante) KS1 – Novice understanding	Estágio chave 2 (desenvolvimento de confiança) KS2 – Developing confidence
Cuidar do dinheiro	<ul style="list-style-type: none"> saber como podemos manter o dinheiro seguro – seja dando-o para um adulto responsável ou “trancando-o” [em cofres?], por exemplo, decidir onde manter o dinheiro do passeio da turma. começar a compreender a importância de manter registros financeiros, por exemplo, organizar uma dramatização de um banco que mantém guardado (“trancado”) as poupanças imaginárias das crianças ao longo do tempo no contexto de um projeto da turma (“The Jolly Postman”, de Janet e Alan Ahlberg). 	<ul style="list-style-type: none"> compreender como manter o dinheiro seguro colocando-se em uma conta (dando-o para um banco, uma sociedade ou para os correios tomarem conta), por exemplo, decidir qual a melhor forma de manter £1, £100, £10.000 seguros. compreender a importância de manter registros financeiros, por exemplo, discutir como você pode saber se você perdeu algum dinheiro. Descobrir como a escola guarda seu dinheiro. saber sobre registros financeiros oficiais, por exemplo comparar extratos bancários, recibos, comprovantes de cartão de crédito etc. <p>Quadro para PSHE e Cidadania: 1, 3 NC</p>

QUADRO 10 – COMPETÊNCIA FINANCEIRA: ESTÁGIO CHAVE 1 (COMPREENSÃO PARA PRINCIPIANTES) E ESTÁGIO CHAVE 2 (DESENVOLVIMENTO DE CONFIANÇA)

Noções	Estágio chave 1 (compreensão para principiante) KS1 – Novice understanding	Estágio chave 2 (desenvolvimento de confiança) KS2 – Developing confidence
	Quadro para PSHE e Cidadania: 1, 3 NC conteúdo relacionado a En1/3a – e, 4a – c; En2/2a – c; Ma2/4a, 4b, 5	conteúdo relacionado a En1/ 3a – f; En2/3a – g, 4e, 4g, 9c; Ma2/4a – c; Ma4/2a, 2b. Oportunidade de uso de TIC, os alunos podem discutir com o administrador escolar como a escola usa computadores para manter o controle de suas finanças.
Gastar dinheiro e fazer orçamentos	<ul style="list-style-type: none"> • saber que temos de pagar pelo que compramos, por exemplo, fazendo um passeio em lojas com a turma. • ser capaz de considerar formas possíveis de gastar dinheiro, por exemplo, fazendo uma sessão de <i>brainstorm</i> sobre diferentes formas de gastar £5. <p>Quadro para PSHE e Cidadania: 1, 3 NC conteúdo relacionado a En1/3a – e; Ma2/4a, 4b. Oportunidade de uso de TC, os alunos podem registrar no computador uma lista de compras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • compreender que é necessário poupar se não se tem dinheiro suficiente para comprar algo que se deseja ou que se precisa comprar, por exemplo, fazer uma sessão de <i>brainstorm</i> sobre uma lista de desejos de compra (compras dos sonhos) e discutir os itens que poderiam ser poupados e como. • compreender que cofres (<i>money boxes</i>) não são a única forma de poupar dinheiro (cuidar do dinheiro), por exemplo, discutir se é mais seguro guardar dinheiro no bolso, na bolsa em um cofre ou em uma conta de poupança. • começar a ser capaz de planejar e pensar à frente, por exemplo, envolver as crianças num planejamento future para pedir dinheiro emprestado da escola para um projeto de médio prazo da turma. <p>Quadro para PSHE e Cidadania: 1, 3 NC conteúdo relacionado a En1/3a – f; Ma2/4a – c. Oportunidade de uso de TIC, os alunos podem usar planilhas para planejar com antecedência e registrar gastos.</p>
O básico de risco e retorno	<ul style="list-style-type: none"> • compreender as consequências de perder dinheiro ou ter sido roubado, por exemplo, discutir o que acontece com o dinheiro que temos se perdemos alguma coisa que precisa ser reposta. <p>Quadro para PSHE e Cidadania: 3 NC conteúdo relacionado a En1/ 3a – e; Ma2/4a, 4b</p>	<ul style="list-style-type: none"> • começar a compreender os princípios de probabilidade e seguro, por exemplo, pensar se vale a pena fazer um seguro residencial contra ataque alienígena contra danos de uma tempestade e contra um roubo. • compreender que se pode obter dinheiro com dinheiro, poupando, por exemplo, pesquisar e comparar diferentes formas de poupar dinheiro, incluindo a facilidade de acesso e as taxas de juros. <p>Quadro para PSHE e Cidadania: 3 NC conteúdo relacionado a En1/ 3a – f; En2/3a – g, 4e, 4g, 9c; Ma2/4a – c; Ma4/2a, 2b. Oportunidade de uso de TIC, os alunos podem usar planilhas para registrar e comparar diferentes métodos de poupança.</p>

FONTE: DFEE (2000, p. 22-23), tradução livre.

A categoria “responsabilidade financeira” parece contemplar elementos sociológicos dos objetos de ensino na medida em que procura promover reflexões acerca de consequências sociais de ações individuais:

Financial responsibility is about the wider impact of money and personal financial decisions, not only for an individual's future, but also at a greater, societal level. It implies an understanding of how financial decisions can impact, not only on the person making the decision, but also on their family and community. Young people who are financially capable will be aware that financial decisions and actions are closely linked with value judgments of various kinds (social, moral, aesthetic, cultural, and environmental as well as economic) and therefore have social and ethical dimensions. (DFEE, 2000, p. 6)

No detalhamento da compreensão e do desenvolvimento da confiança esperados, respectivamente, para os estudantes do primeiro e do segundo estágios chave (QUADRO 11), podem-se identificar elementos subjetivos e sociológicos na proposta inglesa: a discussão do valor do dinheiro (sob quais circunstâncias determinado montante é considerado muito ou pouco; equilibrar desejos e necessidades, a relação subjetiva entre satisfação e consumo as diferenças entre estilos de vida em diferentes países, a dimensão ética do consumo e seu impacto ambiental). Trata-se, aparentemente, de elementos que dão margem a reflexões sociológicas mais além de elementos pragmáticos do cotidiano.

QUADRO 11 – RESPONSABILIDADE FINANCEIRA: ESTÁGIO CHAVE 1 (COMPREENSÃO PARA PRINCIPIANTES) E ESTÁGIO CHAVE 2 (DESENVOLVIMENTO DE CONFIANÇA)

Noções	Estágio chave 1 (compreensão para principiante) KS1 – Novice understanding	Estágio chave 2 (desenvolvimento de confiança) KS2 – Developing confidence
Fazer escolhas pessoais de vida	<ul style="list-style-type: none"> • escolher como gastar o dinheiro, por exemplo, o que você faria se alguém lhe desse £10? • começar a falar sobre o valor do dinheiro, por exemplo, discutir se, ou em que circunstâncias, £5 é muito dinheiro. • começar a falar sobre como gastar dinheiro e sobre como nossa satisfação decorrente da compra pode variar, por exemplo, discutir as escolhas das crianças no contexto do livro “Would you rather ...”, de John Burningham. 	<ul style="list-style-type: none"> • decidir como gastar dinheiro, por exemplo, por o que você faria se alguém lhe desse £10? £100? £1,000? £10,000? • equilibrar desejos e necessidades, e priorizar o que é mais importante quando se tem uma quantidade limitada de dinheiro, por exemplo, discutir o equilíbrio entre necessidades e desejos contra um orçamento limitado no contexto da leitura de um livro como “The Bed and Breakfast Star”, de Jacqueline Wilson. • compreender a diferença entre uma dívida boa (planejada e gerenciável) e uma má dívida (não planejada ou não gerenciável – inadimplência), por exemplo, pesquisar planos de telefonia móvel (mobile phone charges). Qual tem o melhor valor? Qual seria o plano mais fácil de administrar em termos de gastos? • ser capaz de avaliar a melhor compra numa variedade de circunstâncias, por exemplo, a maior caixa é sempre a de melhor valor? Os treinadores mais caros

QUADRO 11 – RESPONSABILIDADE FINANCEIRA: ESTÁGIO CHAVE 1 (COMPREENSÃO PARA PRINCIPIANTES) E ESTÁGIO CHAVE 2 (DESENVOLVIMENTO DE CONFIANÇA)

Noções	Estágio chave 1 (compreensão para principiante) KS1 – Novice understanding	Estágio chave 2 (desenvolvimento de confiança) KS2 – Developing confidence
	<p>Quadro para PSHE e Cidadania: 1, 3 NC conteúdo relacionado a En1/3a – e, 4a – c; En2/2a – c; Ma2/4a, 4b</p>	<p>valem a pena? Como você gostaria de gastar £ 1 milhão e por quê?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ser capaz de discutir como gastar dinheiro e como a satisfação decorrente da compra pode variar, observando quanto tempo as coisas duram, quão bem funcionam e por quanto tempo permanecemos interessados nelas, por exemplo, discutir e comparar o valor monetário e pessoal de manias do passado e do presente (Tamagotchis, yoyos, Pokemon) com um par de calças e uma festa de aniversário. <p>Quadro para PSHE e Cidadania: 1, 3 NC conteúdo relacionado a En1/ 3a – f; En2/3a – g, Ma2/4a – c</p>
Implicações das finanças	<ul style="list-style-type: none"> • começar a compreender que há consequências de ter mais ou menos dinheiro, por exemplo, discutir questões como; o que acontece se você não tem dinheiro para comprar doces? Ou para pegar o ônibus para casa? Ou se a escola não tiver dinheiro? • começar a compreender que as pessoas têm diferentes padrões de vida em diferentes países, por exemplo, encontrar diferentes rendas e preços em diferentes países. <p>Quadro para PSHE e Cidadania: 2, 4 NC conteúdo relacionado a En1/ 3a – e; En2/2a – c; História; Geografia. Oportunidade de uso de TIC, os alunos podem utilizar a internet para fazer descobertas sobre renda e preços em diferentes países (por exemplo: Oxfam's On the Line project: www.ontheline.co.uk).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • compreender que os padrões de vida variam ao longo do tempo e dependendo do lugar, por exemplo, comparar os salários e os preços atuais e na era vitoriana. Discutir: por que XXX está apelando para ajuda internacional? O que eles querem? Como podemos ajudar? • compreender que há uma dimensão ética nas decisões financeiras, por exemplo, discutir as implicações ambientais de diferentes produtos. Vale a pena pagar mais por um produto que gera menos dano ambiental? <p>Quadro para PSHE e Cidadania: 2, 4 NC conteúdo relacionado a En1/3a – f; En2/3a – g, 4e, 4g, 9c; Sc2/5a; História; Geografia.</p> <p>Oportunidade de uso de TIC, os alunos podem fazer descobertas sobre preços em diferentes países comunicando-se com outras crianças via e-mail.</p>

FONTE: DFEE (2000, p. 24), tradução livre.

Mais recentemente, o *Department for Education* apresentou uma relação de elementos dos programas do currículo nacional inglês com os resultados da aprendizagem de elementos de finanças pessoais, indicando inclusive questões que poderiam auxiliar os estudantes a explorar conceitos e processos do currículo. Os resultados da aprendizagem financeira são expressos em termos da compreensão,

das habilidades e das atitudes esperadas para os estágios-chave. Esses resultados esperados pressupõem objetos de ensino essencialmente pragmáticos ligados a atividades ou situações do cotidiano próximas ao senso comum. No QUADRO 12 têm-se exemplos desse tipo de objeto: espera-se, por exemplo, que os alunos do estágio chave três (*key stage 3*) compreendam as diferentes formas de pagamento, as condições em que um seguro é necessário, o cálculo de taxas de juros, entre outros.

QUADRO 12 – O QUE OS JOVENS PODEM APRENDER NO ESTÁGIO CHAVE 3? EXTRATOS DO CURRÍCULO NACIONAL E RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

Extratos relevantes dos programas curriculares nacionais de estudo	Questões para ajudar os estudantes a explorar conceitos e processos do currículo nacional:	Resultados da aprendizagem: os alunos vão:
<p>Explorando carreira e finanças pessoais</p> <p>Carreira (PHSE-EWBFC 1.1) Entender que todo mundo tem uma "carreira" que afetará as finanças pessoais.</p> <p>Capacidade financeira (PSHE-EWBFC 2.4) Identificar como as finanças vão desempenhar um papel importante em suas vidas e no alcance de seus objetivos/aspirações.</p>	<p>O que eu quero ou preciso no futuro e qual a diferença entre desejos e necessidades? Qual é a relação entre qualificação e salário e quanto eu posso ganhar em diferentes empregos ou carreiras? É justo que algumas pessoas ganhem mais do que outras? Que benefícios estão disponíveis para os jovens e como eles são calculados?</p>	<p>Compreender: Como os salários são calculados (por hora, semanal, anual, bônus, hora extra). Sobre diferentes tipos de subsídios e benefícios disponíveis para mim quando eu começo a ser independente.</p> <p>Ser capaz de: Estimar e calcular o pagamento para diferentes ocupações e circunstâncias.</p> <p>Ter explorado atitudes em relação: A prioridades, necessidades e desejos para o futuro próximo e para o futuro mais distante.</p>
<p>Explorando capacidade e finanças pessoais</p> <p>Capacidade (PSHE-EWBFC 1.2) Aprender a administrar seu próprio dinheiro e suas finanças pessoais.</p> <p>Capacidade financeira (PSHE-EWBFC 2.4) Explicar termos e produtos financeiros.</p> <p>Alcance e conteúdo PSHE-EWBFC (3g) Desenvolver o conhecimento e compreensão de: orçamento pessoal, gerenciamento de dinheiro e conhecimento de uma gama de produtos e serviços financeiros.</p> <p>Competência (Mathematics 1.1) Aplicar matemática adequada dentro e fora da sala de aula.</p> <p>Aplicações e implicações da</p>	<p>De onde meu rendimento vem agora e como eu o gasto? Como eu posso pagar pelas coisas que preciso ou quero agora e como poupo para necessidades e vontades futuras? Eu nunca desperdiço aquilo em que gastei dinheiro? De que diferentes formas os bens e serviços podem ser pagos? Como é calculada a divisa (moeda estrangeira) para as minhas férias? O que é comissão? Como os bancos e outras instituições financeiras podem me ajudar a gerenciar meu dinheiro? Onde eu encontro informações precisas sobre escolher/abrir uma conta bancária? Como eu posso lidar com a diferença entre produtos financeiros nos quais estou interessado?</p>	<p>Compreender: Diferentes formas de pagar pelos bens e serviços e diferentes formas de crédito e débito. Como o dinheiro das férias (divisas, câmbio, moeda estrangeira) é organizado e como as taxas de câmbio (conversão) são calculadas. Formas de escolher, abrir e usar contas bancárias.</p> <p>Ser capaz de: Planejar orçamentos para finanças semanais como consumidor. Usar diferentes formas de registro de gastos e poupança e escolher produtos financeiros em diferentes circunstâncias.</p> <p>Ter explorado atitudes em relação: A como o uso ineficaz de</p>

QUADRO 12 – O QUE OS JOVENS PODEM APRENDER NO ESTÁGIO CHAVE 3? EXTRATOS DO CURRÍCULO NACIONAL E RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

Extratos relevantes dos programas curriculares nacionais de estudo	Questões para ajudar os estudantes a explorar conceitos e processos do currículo nacional:	Resultados da aprendizagem: os alunos vão:
<p>matemática (Mathematics 1.3) Compreender que a matemática é usada como ferramenta em uma variedade de contextos. Representando (mathematics 2.1) Selecionar informação matemática, métodos e ferramentas para usá-la. Comunicando e refletindo (Mathematics 2.4) Comunicar os resultados aos outros.</p>		dinheiro pode resultar em desperdício de recursos.
<p>Explorando risco e finanças pessoais</p> <p>Risco (PSHE-EWBFC 1.3) Compreender o risco tanto em termos negativos quanto positivos. Compreender a necessidade de gerenciar o risco no contexto de escolhas financeiras e profissionais (referentes à carreira). Capacidade financeira (PSHE-EWBFC 2.3) Avaliar, assumir e gerenciar o risco. Compreender risco e retorno financeiro. Alcance e conteúdo - PSHE-EWBFC Desenvolver conhecimento e compreensão de: risco e retorno e de como o dinheiro pode gerar dinheiro por meio de poupança, investimento e transações [trade - troca ou especulação]. Alcance e conteúdo - Matemática Aplicações de razão e proporção (3.1c). Probabilidades experimentais e teóricas, incluindo aquelas baseadas em resultados igualmente prováveis (3.3d)</p>	<p>Quais riscos financeiros estão associados com algumas escolhas de carreira? O que é e quando devo fazer um seguro? Qual é a probabilidade de ganhar dinheiro: - jogando na loteria? - colocando dinheiro em diferentes formas de contas de poupança? - investindo no mercado de ações? Como eu poderia investir no mercado de ações e o que eu precisaria saber? Quais eventos eu posso planejar e quais podem me pegar de surpresa? Qual é minha atitude em relação ao jogo?</p>	<p>Compreender: Como o risco pode ser positivo ou negativo e que as decisões financeiras básicas contêm riscos. Como as taxas de juros pessoais são calculadas e como elas variam de acordo com o nível de risco e a duração do compromisso. Que decisões financeiras são mais sobre as circunstâncias e escolhas pessoais do que sobre respostas certas. Quando tipicamente o seguro pode ser necessário ou não. Como o mercado de ações funciona, incluindo riscos positivos e negativos associados a ele. Ser capaz de: Encontrar informação precisa sobre escolhas de contas de poupança ou de outros produtos financeiros (minimizando riscos). Considerar a possibilidade ou não de os principais eventos nacionais ou internacionais afetarem o dinheiro pessoal. Ter explorado atitudes em relação: As questões associadas ao jogo e como evitar problemas como ele.</p>
<p>Explorando compreensão econômica e de finanças pessoais Compreensão econômica (PSHE-EWBFC 1.4) Compreender o ambiente econômico e de negócios.</p>	<p>Como todos nós ganhamos dinheiro e prosperamos? Quanto custam as escolas, hospitais e estradas e quem paga esses custos? É justo que algumas pessoas tenham mais dinheiro que outras?</p>	<p>Compreender: O papel das empresas na geração de riqueza – e o que acontece com ela. Como os serviços locais são pagos. As principais formas de</p>

QUADRO 12 – O QUE OS JOVENS PODEM APRENDER NO ESTÁGIO CHAVE 3? EXTRATOS DO CURRÍCULO NACIONAL E RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

Extratos relevantes dos programas curriculares nacionais de estudo	Questões para ajudar os estudantes a explorar conceitos e processos do currículo nacional:	Resultados da aprendizagem: os alunos vão:
<p>Compreender as funções e usos do dinheiro.</p> <p>Empresa (PSHE-EWBFC 2.3) Demonstrar e aplicar a compreensão das ideias econômicas.</p> <p>Alcance e conteúdo PSHE-EWBFC Explorar dilemas morais e sociais sobre o uso do dinheiro. (3j) Saber como as empresas (negócios) usam finanças. (3i) Democracia e justiça (Citizenship 1.1) O que é justo e injusto em diferentes situações.</p> <p>Alcance e conteúdo - Cidadania Como as decisões econômicas são tomadas, incluindo de onde o dinheiro público vem e quem decide como gastá-lo. (3h)</p>	<p>Como as escolhas que eu faço como consumidor afetam a mim, minha comunidade e o resto do mundo?</p> <p>Por que eu daria dinheiro para uma instituição de caridade?</p> <p>Como as finanças nacionais e mundiais afetam meu dinheiro?</p> <p>Que alternativas existem para o dinheiro?</p> <p>Onde eu posso obter conselhos sobre a minha gestão pessoal do dinheiro?</p>	<p>tributes/impostos.</p> <p>O papel das instituições de caridade e as escolhas em doar-lhes dinheiro.</p> <p>Alguns efeitos da turbulência nos mercados financeiros.</p> <p>Ser capaz de: Encontrar e acessar aconselhamento sobre dinheiro.</p> <p>Ter explorado atitudes em relação: A questões éticas e relacionadas às escolhas do consumidor.</p>

FONTE: DCSF (2011, p. 15-19), tradução livre.

NOTA: EWBFC – Economic Wellbeing and Financial Capability.

Os objetos de ensino implícitos nos resultados de aprendizagem esperados para o estágio chave quatro (*key stage 4*) são também eminentemente pragmáticos. A título de exemplo das habilidades a serem desenvolvidas no contexto das capacidades financeiras espera-se que os estudantes sejam capazes de identificar qualidades, atitudes e habilidades financeiras para a empregabilidade, que sejam capazes de comparar as vantagens e desvantagens de diferentes formas de pagamento, bem como que consigam desenvolver certo senso de risco financeiro, conforme detalhamento constante no QUADRO 13:

QUADRO 13 – O QUE OS JOVENS PODEM APRENDER NO ESTÁGIO CHAVE 4? EXTRATOS DO CURRÍCULO NACIONAL E RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

Extratos relevantes dos programas curriculares nacionais de estudo	Questões para ajudar os estudantes a explorar conceitos e processos do currículo nacional:	Resultados da aprendizagem: os alunos vão:
<p>Explorando carreira e finanças pessoais</p> <p>Carreira (PSHE-EWBFC 1.1) Understand that everyone has a 'career'.</p>	<p>Qual será o meu futuro custo com a carreira ou educação e quais são os prováveis benefícios?</p> <p>Quanto custam diferentes estilos de vida?</p> <p>Como funciona um empréstimo</p>	<p>Compreender: Como os salários são calculados. Como deduções tais como impostos, seguridade social e contribuições previdenciárias afetam o pagamento e para quê</p>

QUADRO 13 – O QUE OS JOVENS PODEM APRENDER NO ESTÁGIO CHAVE 4? EXTRATOS DO CURRÍCULO NACIONAL E RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

Extratos relevantes dos programas curriculares nacionais de estudo	Questões para ajudar os estudantes a explorar conceitos e processos do currículo nacional:	Resultados da aprendizagem: os alunos vão:
<p>Understanding the qualities, attitudes and skills needed for employability. Capacidade financeira (PSHE-EWBFC 2.4) Identify how finance will play an important part in their lives and achieving their aspirations.</p>	<p>estudantil e quais outros benefícios existem para quem deixa a escola? Quais atitudes, habilidades e compreensão financeira os empregadores vão esperar de mim? Como ser um empregado, trabalhador por conta própria, fazer trabalho voluntário ou ficar desempregado me afeta financeiramente? Como as deduções do meu pagamento vão me afetar e para que elas são usadas?</p>	<p>são usadas. Ser capaz de: Identificar qualidades, atitudes e habilidades financeiras para a empregabilidade. Calcular os rendimentos e benefícios dos jovens, incluindo financiamento estudantil e benefícios de manutenção educacional. Ter explorado atitudes em relação: Às implicações de escolhas e prioridades relacionadas à carreira e a outras questões da vida pessoal.</p>
<p>Explorando capacidade e finanças pessoais Capacidade (PSHE-EWBFC 1.2) Aprender como administrar seu próprio dinheiro e suas finanças pessoais numa variedade de situações, tanto pessoais quanto naquelas que fogem ao seu controle e experiência. Capacidade financeira (PSHE-EWBFC 2.4) Explicar termos e produtos financeiros. Alcance e conteúdo PSHE-EWBFC Desenvolver conhecimento e compreensão de orçamentos pessoais, salários, impostos, gestão do dinheiro, crédito, débito e conhecimento de uma variedade de produtos e serviços financeiros (3h). Competência (mathematics 1.1) Aplicar matemática adequada dentro e fora da sala de aula. Aplicações e implicações da Matemática (mathematics 1.3) Compreender que a matemática é usada como ferramenta em uma variedade de contextos. Comunicando e refletindo (mathematics 2.4) Usar uma variedade de formas para comunicar diferentes descobertas para diferentes públicos.</p>	<p>Qual é a melhor maneira de pagar pelas coisas? Como faço para tomar decisões sobre quando assumir uma dívida? Quanto é provável que ela me custe? Como é calculado o juro composto da poupança ou de um empréstimo? Como eu trabalho o melhor valor das compras, incluindo produtos e serviços financeiros? Quais produtos financeiros são concebidos especificamente para os jovens? Como posso usar a informação sobre contas, extratos bancários e outros documentos financeiros para planejar meu orçamento pessoal? Como faço para obter informações e conselhos sobre finanças e como eu sei que elas são imparciais? Como fatores sociais, emocionais e culturais influenciam e afetam as atitudes em relação a tomar empréstimos, gastar e conceder empréstimos em dinheiro? Quais compromissos de curto, médio e longo prazos eu preciso planejar? O que eu preciso saber sobre administrar meu dinheiro se eu for para o exterior?</p>	<p>Compreender: Implicações do crédito e do débito (empréstimos, adiantamentos, hipotecas), como os custos se acumulam ao longo do tempo. Ser capaz de: Comparar as vantagens e desvantagens de diferentes formas de pagamento. Equilibrar receitas e despesas – semanais e de mais longo prazo. Interpretar contas e extratos de finanças pessoais, extraíndo informações importantes. Calcular juros compostos incluindo o significado de Taxa Anual Equivalente (AER – Annual Equivalent rate) e de Taxa Anual (APR – Annual percentage rate). Encontrar, usar e avaliar informações de aconselhamento na Internet, em propaganda de produtos e do Citizens Advice Bureaux. Usar seu conhecimento sobre o mercado para fazer o melhor negócio na transação de produtos e serviços. Usar a compreensão para calcular taxas de câmbio. Ter explorado atitudes em relação: À influência de fatores sociais, emocionais e culturais nas decisões financeiras. Sacrificar gastos correntes para obter benefícios no longo prazo (por exemplo: investimentos,</p>

QUADRO 13 – O QUE OS JOVENS PODEM APRENDER NO ESTÁGIO CHAVE 4? EXTRATOS DO CURRÍCULO NACIONAL E RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

Extratos relevantes dos programas curriculares nacionais de estudo	Questões para ajudar os estudantes a explorar conceitos e processos do currículo nacional:	Resultados da aprendizagem: os alunos vão:
<p>Explorando risco e finanças pessoais</p> <p>Risco (PSHE-PWB 1.3 and EWBFC 1.3) Compreender o risco tanto em termos negativos quanto positivos. Compreender a necessidade de gerenciar o risco no context de escolhas financeiras e profissionais (referentes à carreira).</p> <p>Capacidade financeira (PSHE-EWBFC 2.4) Avaliar, assumir e gerenciar o risco. Compreender risco e retorno financeiro.</p> <p>Alcance e conteúdo PSHE-EWBFC Desenvolver conhecimento e compreensão de: risco e retorno e de como o dinheiro pode gerar dinheiro por meio de poupança, investimento e transações [trade - troca ou especulação] (3i).</p> <p>Competência (Mathematics 3.3) Aplicar idéias de probabilidade e risco para problemas de jogo, de segurança e os serviços financeiros.</p>	<p>Quando é que as pessoas fazem seguro contra o risco e como eu sei o que eu preciso? Qual é a diferença entre um empréstimo com e sem garantia? Como eu posso calcular o risco e o retorno relativo de diferentes contas de poupança ou investimento? Eu posso aprender com meus erros relativos a dinheiro? Como dinheiro gera dinheiro? Vale a pena abrir um negócio diante dos riscos envolvidos? Como as pessoas perdem dinheiro nos negócios? Eu poderia ganhar dinheiro com investimentos ou negociando ações? Como eu poderia começar um negócio? Como eu administraria as finanças da minha empresa? Qual é a probabilidade de eu ganhar dinheiro com apostas/jogos?</p>	<p>aposentadoria/pesões, educação superior).</p> <p>Compreender Como o seguro funciona e quais os seguros relevantes para os jovens. Como e por que as taxas de juros variam ao longo do tempo, de acordo com o nível de risco associado (incluindo o cumprimento do compromisso) e como isso pode afetar as pessoas. As diferenças entre empréstimos com o sem garantia e acordos de compra. As diferenças de risco e retorno entre produtos de poupança e investimento. As habilidades financeiras necessárias e os riscos envolvidos na criação e gestão de um negócio.</p> <p>Ser capaz de: Fazer uma avaliação básica de risco e retorno em relação à poupança e empréstimo (e quantificar o risco com base em dados passados). Desenvolver um senso de risco financeiro e reconhecer e aprender com os erros em decisões financeiras.</p> <p>Ter explorado atitudes em relação: Aos riscos e retornos relacionados ao jogo.</p>
<p>Explorando a compreensão econômica e de finanças pessoais</p> <p>Economic understanding Compreender o ambiente econômico e de negócios. (PSHE-EWBFC 1.4). Compreender as funções e usos do dinheiro (PSHE-EWBFC 1.4).</p> <p>Empresa Demonstrar e aplicar a compreensão das ideias econômicas. (PSHE-EWBFC 2.3).</p> <p>Alcance e conteúdo PSHE-EWBFC Explorar dilemas morais e sociais</p>	<p>Como as empresas são financiadas e como elas afetam a economia? Qual é a diferença entre o setor público, privado e o terceiro setor da economia? Como as instituições financeiras fazem dinheiro? Como o governo local e o nacional ganham dinheiro? Como as decisões referentes aos gastos são tomadas? O que eu penso sobre gastos que beneficiam algumas pessoas e não outras, como tratamento médico? Quais serviços e suporte financeiro estão disponíveis para abrir uma empresa? Quais são os meus direitos e</p>	<p>Compreender: Que o setor financeiro privado faz dinheiro por meio da cobrança de uma taxa de juros dos emprestadores maior do que a taxa de juros paga aos poupadores e com a venda de outros serviços financeiros. Como as empresas e outras organizações são financiadas. Como e por que as taxas de câmbio flutuam e [afetam] os principais finanças e gastos do governo nacional e local. Direitos e responsabilidades de produtos financeiros.</p> <p>Ser capaz de: Identificar os services e suporte</p>

QUADRO 13 – O QUE OS JOVENS PODEM APRENDER NO ESTÁGIO CHAVE 4? EXTRATOS DO CURRÍCULO NACIONAL E RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

Extratos relevantes dos programas curriculares nacionais de estudo	Questões para ajudar os estudantes a explorar conceitos e processos do currículo nacional:	Resultados da aprendizagem: os alunos vão:
sobre o uso do dinheiro. (3k). Aprender como as empresas (negócios) usam finanças. (3j). Democracia e justiça (Citizenship 1.1) Pensar o que é justo e injusto em diferentes situações. Alcance e conteúdo - Cidadania Entenda a economia em relação à cidadania, incluindo decisões sobre arrecadação e distribuição de dinheiro público (3j).	responsabilidades no que se refere à produtos financeiros e quais são os direitos e as responsabilidades dos fornecedores? Como as decisões e finanças locais, nacionais e globais afetam minha vida? Como as decisões que eu tomo com relação a dinheiro afetam outras pessoas? O que o comércio justo, o comércio ético e o investimento ético significam para mim e minhas escolhas?	disponível para as pessoas abrirem seus próprios negócios. Ter explorado atitudes em relação: A decisões locais, nacionais e globais afetam as finanças e impactam a vida pessoal. Gastos pessoais em relação ao comércio justo, comércio ético e investimento ético.

FONTE: DCSF (2011, p. 19-23), tradução livre.

NOTA: EWBFC – Economic Wellbeing and Financial Capability.

Os objetos de ensino implícitos no documento do Ofsted (2008), instituição que definiu um conjunto de resultados de aprendizagem esperado de um adolescente de dezesseis anos considerado “financeiramente capaz” (*financially capable 16-year-old*), soam essencialmente pragmáticos na acepção adotada na delimitação das categorias de análise do presente trabalho (ênfase nos elementos práticos das atividades econômicas). Esse conjunto foi elaborado partindo-se da prerrogativa de que a capacidade financeira depende da compreensão de termos e ideias chave associadas às finanças pessoais, devendo-se considerar as habilidades e atitudes subjacentes à gestão do dinheiro. Além disso, a instituição ressalta que, sob certas circunstâncias, não há respostas certas para decisões financeiras:

Financial capability depends on an understanding of the key terms and ideas associated with personal finance, the skills to make sensible financial decisions and the right attitudes to managing money. It involves having some factual knowledge but also an awareness that there are often no right answers to financial decisions because they depend on individual circumstances and preferences. (OFSTED, 2008, p. 25)

Dentre os resultados de aprendizagem esperados para os conceitos básicos estariam a compreensão das possibilidades de uso do dinheiro, dos objetivos das instituições financeiras privadas, da importância e da variabilidade das taxas de juro em função do risco que lhes é associado:

- Money can be used to make money through savings, investments, lending and trading.
- Financial institutions in the private sector seek to maximise profits through charging a higher rate of interest to borrowers than savers and by selling other financial services.
- The ability of individual consumers to get the best deal when buying products and services (including financial products) is strengthened through their knowledge of the market.
- There is often no one right answer in making financial decisions because they depend on individual circumstances and preferences.
- Individual interest rates vary according to the level of risk associated with them, including the length of commitment. (OFSTED, 2008, p. 25)

No que se refere à compreensão financeira subjacente, os estudantes deveriam ser capazes de compreender os diferentes meios de pagamento (dinheiro, cheques, cartões de crédito e débito etc.), as implicações do crédito e do débito, as formas de cálculo de salários, os efeitos dos impostos e o funcionamento dos seguros, por exemplo:

- Different methods of payments (cash, cheques, standing orders, direct debits, credit/debit/store cards), how they work and their advantages/disadvantages
- The implications of credit and debt (different types of loans, overdrafts, mortgages), including different social and cultural attitudes to lending and borrowing money
- The significance of Annual Percentage Rate and Annual Equivalent Rate in comparing interest rates
- How foreign exchange rates fluctuate and the additional charges incurred when buying/selling currencies
- How wages/salaries are calculated (hourly/weekly/annually, bonuses, overtime)
- How deductions (tax/National Insurance/pension contributions) affect take-home pay and what they are used for the basic state benefits (including Education Maintenance Allowance) and how they are calculated (for example, whether they are means-tested)
- How insurance works and the types of insurance relevant to young people
- The main sources of financial advice and how to access them. (OFSTED, 2008, p. 25-26)

Os resultados de aprendizagem esperados em termos do desenvolvimento de habilidades financeiras pessoais contemplariam, por exemplo, o uso de meios de comunicação e informação para selecionar as melhores ofertas de produtos financeiros, calcular o salário líquido de determinadas profissões, interpretar contas ou faturas e ter noção do sentido de risco financeiro:

- Work out what might represent best value in purchasing goods and services (including financial products)
- Use the Internet, television and newspaper advertisements and other sources to locate best deals for financial products
- Calculate foreign currency conversions between sterling and other common currencies (using both estimation and a calculator)
- Estimate and calculate take-home pay for a range of occupations and personal circumstances

- Calculate benefit entitlements for 16–19-year-olds
- Budget their own current weekly finances as a consumer
- Interpret bills and personal finance statements, extracting key information
- Make basic risk/reward assessments in relation to saving and borrowing
- Have a sense of financial risk (for example between different forms of investment and when to take out insurance). (OFSTED, 2008, p. 26)

No que tange às atitudes diante da gestão das finanças pessoais, espera-se que os estudantes tenham, por exemplo, uma “boa noção” dos modos pelos quais o dinheiro pode ser utilizado eficazmente, que tenham senso de prioridade, que valorizem a necessidade de equilibrar receitas e despesas, que procurem domar decisões financeiras baseadas na melhor informação possível:

- Have a good sense of how money can be used effectively or result in wasted resources
- Have a good sense of priorities, in anticipation of living independently at 16+ and 19+
- Appreciate the need to balance income and expenditure in managing personal finances
- Appreciate that sacrificing current expenditure can bring long-term benefits (for example, through investments, pensions, further and higher education)
- Seek to make financial decisions on the basis of the best possible information
- Appreciate how social, emotional and cultural factors influence and affect attitudes towards borrowing and lending money. (OFSTED, 2008, p. 26)

Nesse sentido, tem-se elementos para caracterizar os objetos de ensino da estratégia de educação financeira da Inglaterra como essencialmente pragmáticos, na acepção de estarem predominantemente associados às atividades econômicas cotidianas.

6.1.3.7. Abordagem do conteúdo

O Governo da Inglaterra integrou as finanças pessoais no currículo escolar em dois eixos: o bem estar econômico e a capacidade financeira passaram a ser incorporados no ensino secundário desde 2008 no âmbito do PSHE (*Personal, Social, Health and Economic education*); e as habilidades relacionadas à capacidade financeira passaram a ser incorporadas no currículo de matemática. Na proposta inglesa, a capacidade financeira é mencionada como servido de base às habilidades voltadas ao trabalho e às empresas, de tal forma que o *Department for Education*

deveria incentivar as escolas a proporcionarem uma ligação entre a educação financeira pessoal e a educação empresarial⁵³ (HM TREASURY; FSA, 2008, p. 11).

A abordagem **multidisciplinar** do conteúdo de educação financeira é recomendada pela instituição responsável pela condução da estratégia nacional de educação financeira no Reino Unido. A FSA considera que disciplinas como Matemática, Cidadania e PSHE podem fornecer o contexto para a inserção de elementos de educação financeira na sala de aula:

As a result of *Learning Money Matters*, over the next five years, 1.8 million children in 4,000 schools will improve their financial knowledge, understanding and confidence. They will have a better insight into their likely financial needs as they move into adult life, and be better equipped to meet them. They will be taught by teachers who have the right skills, support and classroom material. They will be taught in schools which have tied together all the subjects which can provide a context for financial education – Mathematics, Citizenship, Enterprise, PSHE and Business Studies. In the longer-term, *Learning Money Matters* will help ensure that high quality financial education is incorporated into the functional maths curriculum. In doing so, it will ensure that children receive the financial education they need in the classroom. (FSA, 2006b, p. 6)

É essa também a perspectiva da *Secretary of State for Education and Skills* ao analisar a importância de preparar os estudantes para a sociedade. A educação financeira deveria ser inserida no currículo escolar de forma a perpassar disciplinas já relativamente consolidadas, cabendo certa ênfase à matemática:

5.19. We want young people to be well equipped to participate in society and the wider world. The KS4 requirements in RE [Religion Education], PE [Physical Education], sex education, citizenship and the non-statutory framework for personal, social and health education (PSHE) provide a foundation of knowledge and skills crucial to living, learning and working in modern society. Education about sustainable development, for example, can help young people to understand the consequences of their actions for themselves and others, both in their own communities and globally.

5.20. We also recognise the importance of personal finance education in enabling young people to develop the financial capability they need to make informed judgements and to take effective decisions regarding the use and management of money in adult and working life. A range of subjects such as maths, PSHE, citizenship, business studies and careers education all offer good opportunities and contexts for exploring and improving young people's understanding of financial issues. The new Enterprise Education initiative further underscores the importance of financial capability as a context for, and key underpinning of, enterprise capability, along with economic and business understanding. And in line with the emphasis on improving functional skills, the Department has asked the QCA, as part of the wider review of GCSE [General Certificate of secondary Education] maths, to consider including financial capability more explicitly in the maths curriculum. The new National Centre for Excellence in the Teaching of Mathematics, which is under development, will provide an important focus for supporting effective teaching of maths in schools and colleges, including functional maths, and we will ask the Centre to develop better support for personal financial education in the maths

⁵³ A expressão é “enterprise education” e parece corresponder a “empreendedorismo”, no Brasil.

curriculum. Through these steps, we will support the work being undertaken by the 'Schools Project' which is part of the UK 'Strategy for Financial Capability' being co-ordinated by the Financial Services Authority. (SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SKILLS, 2005, p. 40)

No próprio levantamento realizado pelo Ofsted para efeito de divulgação de boas práticas na promoção da educação financeira na escola a inserção de conteúdos de educação financeira por meio da disciplina de matemática foi avaliada:

The Government made a commitment in 2005 to include aspects of personal finance education in GCSE mathematics from 2010. This report explores examples of good practice in developing personal finance education through mathematics, as well as identifying the difficulties involved. The best practice occurred when mathematics teachers were confident in their knowledge of personal finance and had the skills to handle discussions in areas where there were often no obvious right answers. (OFSTED, 2008, p. 5)

Na avaliação da instituição, as estratégias de inclusão de educação financeira pessoal por meio de diferentes áreas do currículo acabaram resultando em falta de coerência em sua abordagem, o que, juntamente com a fragilidade no monitoramento e na avaliação dos alunos, comprometeu os esforços de educação financeira nas escolas visitadas para o levantamento:

When personal finance education was taught across several areas of the curriculum, the result was often a lack of coherence in provision. Further, the schools and colleges often failed to identify what they expected students to achieve at particular ages. The monitoring and evaluating of students' progress in developing financial capability frequently contained weaknesses. Issues relating to families on low incomes and different cultural beliefs concerning the borrowing and lending of money were often neglected or dealt with ineffectively. (OFSTED, 2008, p. 6)

O Ofsted identificou ainda algumas deficiências na introdução de elementos de educação financeira nas aulas de matemática. A principal seria a utilização da educação financeira pessoal como contexto para aplicação de habilidades matemáticas, em detrimento do desenvolvimento da compreensão e das habilidades financeiras dos estudantes. Além disso, a instituição identificou a falta de habilidade dos professores para discutir assuntos financeiros quando o problema ou a situação não implica resposta correta:

There were shortcomings in developing personal finance education through mathematics lessons. The focus was mainly on using personal finance education as a context for applying mathematical skills, rather than on developing students' financial skills and understanding. The mathematics required rarely extended beyond basic skills, and teachers missed opportunities for students to develop and apply more sophisticated mathematics. Teachers often lacked the skills needed to hold class discussions about aspects of personal finance education where there were no right answers. (OFSTED, 2008, p. 6)

No que concerne ao sucesso da implementação da educação financeira na escola, o Ofsted identificou que as iniciativas pautadas pela dedicação de um tempo “apropriado” à temática no currículo foram mais bem sucedidas, o que se constatou particularmente na inserção de elementos de finanças pessoais nos programas de PSHE. A abordagem da educação financeira pessoal em disciplinas como Matemática, Cidadania, TICs e Estudos Empresariais (*business studies*) também foi identificada, assim como a abordagem extracurricular, considerada como uma das formas que contribuem para o provimento de educação financeira:

Schools that were successfully developing personal finance education ensured it was given adequate and dedicated curriculum time. The better schools managed this through units of work within the personal, social and health education or life skills programmes. Aspects were also covered through mathematics, citizenship, information and communication technology and in optional subjects, such as business studies. They often supplemented the provision through whole-day events. In the sixth form colleges visited, personal finance education was normally part of enrichment or tutorial programmes. Three of the schools visited and both the colleges offered accredited courses in personal finance education as options. Extra-curricular provision contributed to personal finance education in about half of the schools. (OFSTED, 2008, p. 14)

Ainda de acordo com o levantamento da instituição, o sucesso da educação financeira na escola depende, em boa medida, do tempo dedicado aos seus conteúdos. Nas escolas avaliadas, o tempo médio concedido à educação financeira pessoal foi de seis a dez horas nos estágios três e quatro. As escolas mais bem sucedidas na promoção de educação financeira começavam a lecioná-la no estágio chave três (*key stage 3*), às vezes incluindo elementos desse conteúdo ano a ano. Escolas que acreditaram ser suficiente ministrar educação financeira integralmente por meio de diferentes disciplinas ou mediante tópicos genéricos na disciplina de PSHE tiveram resultados piores, comparativamente às demais, o que se atribuiu à falta de coerência e a fragmentação das experiências de educação financeira às quais os estudantes foram expostos:

The schools in the survey typically provided 6-10 hours of personal finance education during Key Stage 4 within personal, social and health education or life skills programmes. The most successful schools had programmes that started in Key Stage 3, sometimes with elements included in each year. Provision was less effective when there was a reliance on delivering personal finance education entirely through other subjects or generalised topics in personal, social and health education. This often resulted in a lack of coherence in the provision and fragmented experiences for students. Even in the more effective schools, there was sometimes a lack of joined-up thinking between what was being taught in personal, social and health education and what was happening in other subjects. (OFSTED, 2008, p. 14)

O Ofsted avaliou ainda o desenvolvimento de educação financeira pessoal na disciplina de matemática, ressaltando ser essa a proposta do governo britânico em

2007, por ocasião da discussão da relação entre habilidades numéricas e capacidade financeira:

There is a continuing debate about the role of mathematics in developing personal finance education. In 2005 the Government committed itself to include financial capability in the new functional mathematics component of GCSE mathematics, to be introduced in 2010. In April 2007 this was reiterated by the Minister for Schools at the time in a parliamentary debate on personal finance education.

Financial literacy is an important element of functional skills and students will need to demonstrate that they have a solid grasp of those issues as they study the fundamental subject of GCSE mathematics. The numerical skills of addition, subtraction, multiplication, division and calculating percentages are often practised and applied in a financial context. Financial capability, however, is about more than numerical competence. It is also about developing an understanding of financial services and key ideas, the skills to apply this understanding to managing money, and acquiring particular attitudes towards personal finance. (OFSTED, 2008, p. 20)

A inserção da educação financeira pessoal no programa curricular de matemática foi considerada um problema para alguns professores responsáveis pela disciplina de matemática, por considerarem que o conteúdo acabaria sendo “comprimido” no currículo:

Most mathematics teachers interviewed as part of the survey felt that personal finance was a relevant context for students to apply their basic numerical skills but they expressed concern about incorporating the full range of personal finance education into GCSE mathematics. They were unhappy about squeezing additional topics into what they saw as an already crowded curriculum and pointed out that personal finance education was not accredited in GCSE mathematics. Understandably, they viewed their priority to be developing mathematical understanding and skills rather than financial capability. For this reason, nearly all of the schools in the survey attempted to cover only a limited range of personal finance topics through mathematics. (OFSTED, 2008, p. 20)

As inserções de elementos de educação financeira pessoal no programa de matemática foram mais bem sucedidas quando integradas e um plano transcurricular coordenado, de forma que estratégias de abordagem exógenas ao currículo (dias de atividades projetos e palestras) foram consideradas favoráveis na geração de resultados positivos de educação financeira na escola:

In the most successful schools, aspects of personal financial capability were developed in mathematics as part of a well coordinated cross-curricular plan. Schemes of work were meshed together to ensure that the learning in one subject was consolidated and enhanced by that in another. Projects, activity days and visiting speakers were used effectively to enliven the curriculum. For example, in one school, simple and compound interest was covered in mathematics at the same time as spreadsheets were being taught in information technology. These two topics were then brought together in a lesson on borrowing and saving that involved discussions about both interest rates and the use of appropriate software packages. As one student said, ‘It’s all fitting together and making sense. (OFSTED, 2008, p. 20)


Quando tomada como contexto para o ensino de matemática, a educação financeira mostrou-se limitada, na perspectiva do Ofsted, por serem negligenciadas oportunidades para o aprofundamento de conceitos financeiros, o que em parte se atribui à necessidade de aperfeiçoamento profissional dos professores responsáveis pelo conteúdo financeiro:

Mathematics lessons which used personal finance as a context rarely extended beyond students applying anything more than basic numerical skills. Opportunities were missed to develop higher order skills, for example by looking at the chances of winning a Premium Bond prize or how insurance premiums are calculated. Many mathematics teachers recognised the need for further professional development, as they had gaps in their understanding of personal finance, as well as lacking some of the skills needed to handle whole class discussions. (OFSTED, 2008, p. 20)

No material didático recomendado nos documentos oficiais da política de educação financeira na Inglaterra, podem-se encontrar diversas sugestões de promoção da inter-relação entre conteúdos matemáticos e financeiros na sala de aula. A relação entre os conteúdos financeiros e os conteúdos matemáticos sobressai no que tange a “números e álgebra” (*numbers and algebra*). A relação é sugerida nos recursos didáticos elaborados pela PFEG, que recomenda o vínculo didático entre a noção de dinheiro e conteúdos numéricos e algébricos em diferentes circunstâncias: partindo-se do comércio e da função do dinheiro (FIGURA 16); do câmbio e das noções de caro e barato (FIGURA 17); das formas de se auferir recursos financeiros (FIGURA 18); do gasto de dinheiro (FIGURA 19); da poupança (FIGURA 20); e do investimento (FIGURA 21).

My Money Mathematics Resources Mathematics at key stages 3 and 4

Money – What is it?



Topic 1: Local Exchange Trading Schemes (LETS)

Topic in a nutshell:
This is an open-ended investigation in which pupils are asked to devise and investigate a barter trading scheme based on a Local Exchange Trading Scheme (LETS).

Required resource sheets:

- Resource sheet 1: 'A different way of paying' (article)
- Resource sheet 2: Sheet of tokens to be used as credits
- Resource sheet 3: Role cards

Curriculum links

NC1/EL1	Number and Algebra (NA) Counting up to 10
NC2/EL2	Number and Algebra (NA) They choose the appropriate operation when solving addition and subtraction problems
NC3/EL3	Handling Data (HD) Data Handling - construct bar charts and pictograms
NC4/GCSE 'G'	Number and Algebra (NA) Number – mental methods of computation with the four operations Process and Application (PA) Present information and results in an organised way
NC5/GCSE 'F'	Number and Algebra (NA) Calculate fractional... parts of quantities
NC6/GCSE 'E'	Number and Algebra (NA) Understand and use equivalences between fraction, decimals and percentages and calculate using ratios in appropriate situations

Useful web links:

- For background information, look at an example of a school reward scheme: www.letslinkuk.net
- YouTube videos on bartering: Eddie Izzard on the Roman barter system www.youtube.com/watch?v=TytwiG9t4Qw
- US news article on business: bartering www.youtube.com/watch?v=ag711Hwy9xM
- Exeter University bartering project <http://projects.exeter.ac.uk/RDavies/artar/barter.html>
- U-Exchange, a British bartering website: www.u-exchange.com/barter-uk

FIGURA 16 – EXEMPLO DE RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE MATEMÁTICA EM RECURSOS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO: O QUE É DINHEIRO?
FONTE: PFEG (2008, p. 10)

My Money Mathematics Resources Mathematics at key stages 3 and 4

Money – What is it?



Topic 2: Currency exchange

Topic in a nutshell:
In this investigation, pupils compare how much spending money they will need at different destinations. They do this using the exchange rate for the relevant country. They also investigate the 'best' time to exchange their currencies.

Required resource sheets:

- Resource sheet 4: 'Your holiday package – cheap deal or rip off?' (article)
- Resource sheet 5: Currency conversion graph
- Resource sheet 6: Currency conversion table
- Resource sheet 7: An example of a historic currency conversion graph (for teacher guidance)
- Resource sheet 8: 'Crazy currencies' (article)

Curriculum links

NC6/7 / GCSE 'D'	Handling Data (HD) Construct and interpret conversion graphs.
NC7 / GCSE 'C'	Handling Data (HD) Give reasons for your choice of mathematical representation.
NC8-EX / GCSE 'B,A''	Number and Algebra (NA) Compound interest. Fractional indices

FIGURA 17 – EXEMPLO DE RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE MATEMÁTICA EM RECURSOS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO: O QUE É DINHEIRO? (BARATO OU “TRAPAÇA”?)
FONTE: PFEG (2008, p. 12)

My Money Mathematics Resources Mathematics at key stages 3 and 4

Money – Earning it

Job	Annual salary	Monthly	Weekly
Order fulfilment agent	£14,000	£1,167	£269
Newly qualified teacher	£15,500	£1,292	£297
More experienced teacher	£18,000	£1,500	£347
Army soldier (new recruit)	£13,200	£1,100	£253

Topic 1: The world of work and how much will I take home?

Topic in a nutshell:

Pupils carry out a survey of part-time jobs undertaken by other pupils in the school/college, which might include the number of hours worked. This leads into investigating the minimum wage and calculations of earnings, tax and National Insurance.

Activities include a modelling exercise involving pay rises and pay cuts, and a rich collaborative task.

Required resource sheets:

- Resource sheet 9: Annually, monthly, weekly

Curriculum links

NC4 / GCSE 'G'	Handling Data (HD) Pupils collect discrete data and record them using a frequency table. Process and Application (PA) Pupils are developing their own strategies for solving problems.
NC5 / GCSE 'F'	Number and Algebra (NA) Pupils check the reasonableness of their results by reference to their knowledge of the context or to the size of the numbers. Process and Application (PA) Pupils identify and obtain necessary information... They draw simple conclusion of their own and give an explanation of their reasoning. Number and Algebra (NA) Pupils use all 4 operations with decimals. Pupils calculate fractional of percentage parts of quantities...using a calculator where appropriate. Pupils check their solutions by applying inverse operations or estimating using approximations. Pupils calculate fractional of percentage parts of quantities...using a calculator where appropriate.
NC7 / GCSE 'D,C'	Number and Algebra (NA) Pupils understand and use proportional changes. Process and Application (PA) Starting from problems or contexts that have been presented to them, pupils progressively refine or extend the mathematics used to generate fuller solutions.
NC8 / GCSE 'B'	Number and Algebra (NA) Pupils choose to use fractions or percentages to solve problems involving... the calculation of the original quantity given the result of a proportional change.

FIGURA 18 – EXEMPLO DE RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE MATEMÁTICA EM RECURSOS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO: GANHANDO DINHEIRO
FONTE: PFEG (2008, p. 14)

My Money Mathematics Resources Mathematics at key stages 3 and 4

Money – Spending it

FOCUS 1.6 Zodiac 316 Hatchback £1,000-1,500	2008 Nissan QJ 1.6 £1,500	2004 Volkswagen Golf £2,000
2005 SKODA Fabia H Tonic SD 1.2 HTP Classic £1,000-1,500	2005	2005 Renault Scenic
2005	2005	2005 KIA Pico 1.3

Topic 1: A set of wheels

Topic in a nutshell:

Pupils investigate car purchase from the pages of a local newspaper. They carry out simple mathematical exercises based on data collection and investigate how much it costs to run a car per year, using a linear statement.

Required resource sheets:

- Resource sheet 10: Example of car prices from local paper
- Resource sheet 11: The car you drive (cards)
- Resource sheet 12: Who you are (cards)
- Resource sheet 13: The mileage you do (cards)
- Resource sheet 14: Car information sheet


Curriculum links

NC1 / EL1	Number and Algebra (NA) Count and order up to 10 objects. Handling Data (HD) Sort objects and classify them.
NC2 / EL 2	Handling Data (HD) Count objects reliably. Sort and record results.
NC3 / EL 3	Number and Algebra (NA) Subtract numbers with 3 digits using written methods. Handling Data (HD) Interpret information from a bar chart.
NC4 / GCSE 'G'	Number and Algebra (NA) Written methods, addition. Handling Data (HD) Recording and grouping data.
NC5 / GCSE 'F'	Number and Algebra (NA) & Handling Data (HD) Understand mean. Drawing conclusions. Using calculator in an appropriate way. Geometry and Measure (GM) Convert one metric unit to another.
NC6 / GCSE 'E,D'	Number and Algebra (NA) & Handling Data (HD) Choosing class widths. Process and Application (PA) Carry out substantial tasks and solve quite complex problems by independently and systematically breaking them down into smaller, more manageable tasks.
NC6-EX / GCSE 'D-A'	Number and Algebra (NA) Solving numerical problems using a calculator efficiently. Solve linear equations. Proportions of amounts. Calculating a variable. Using direct proportion.
NC7 / GCSE 'D,C'	Geometry and Measure (GM) Understand and use compound measure.

FIGURA 19 – EXEMPLO DE RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE MATEMÁTICA EM RECURSOS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO: GASTANDO DINHEIRO
FONTE: PFEG (2008, p. 18)

My Money Mathematics Resources Mathematics at key stages 3 and 4

Money – Investing it



Topic 1: Savings

Topic in a nutshell:
Pupils carry out research on savings.

Curriculum links

NC1 / EL1	Number and Algebra (NA) Repeated addition.
NC2 / EL2	Number and Algebra (NA) Use mental calculation strategies to solve number problems involving money.
NC3 / EL3	Handling Data (HD) Begin to use decimal notation in the context of money.

FIGURA 20 – EXEMPLO DE RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE MATEMÁTICA EM RECURSOS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO: INVESTINDO DINHEIRO (POUPANÇA)

FONTE: PFEG (2008, p. 10)

My Money Mathematics Resources Mathematics at key stages 3 and 4

Money – Investing it



Topic 3: Wheeling and dealing with £100,000,000!

Topic in a nutshell:
More independent challenges in share dealing.

Curriculum links

NC6/7 / GCSE 'D,C'	Handling Data (HD) Interpreting and evaluating graphs. Identifying patterns in data. Ratio and proportion.
NC7 / GCSE 'C'	Number and Algebra (NA) Proportional change. Percentage increase/decrease.
NC8 / GCSE 'B'	Handling Data (HD) Pupils interpret graphs that model real situations.
NC9 / GCSE 'A'	Process and Application (PA) Interpreting, evaluating and present a convincing reasoned argument. Mathematical justifications.

Required resource sheets:

- Resource sheet 16: Graphs comparing the performance of 2 company shares on the stock market
- Resource sheet 17: Transaction recording sheet
- Resource sheet 18: Reasons for the fluctuation of share values

FIGURA 21 – EXEMPLO DE RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE MATEMÁTICA EM RECURSOS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO: INVESTINDO DINHEIRO PFEG (2008, p. 10)

Não obstante o estímulo à relação entre conteúdos matemáticos e financeiros, o *Department for Education* apresenta as orientações para a capacidade financeira no currículo escolar no contexto das disciplinas de PSHE e Cidadania, conforme ilustrado na FIGURA 22:

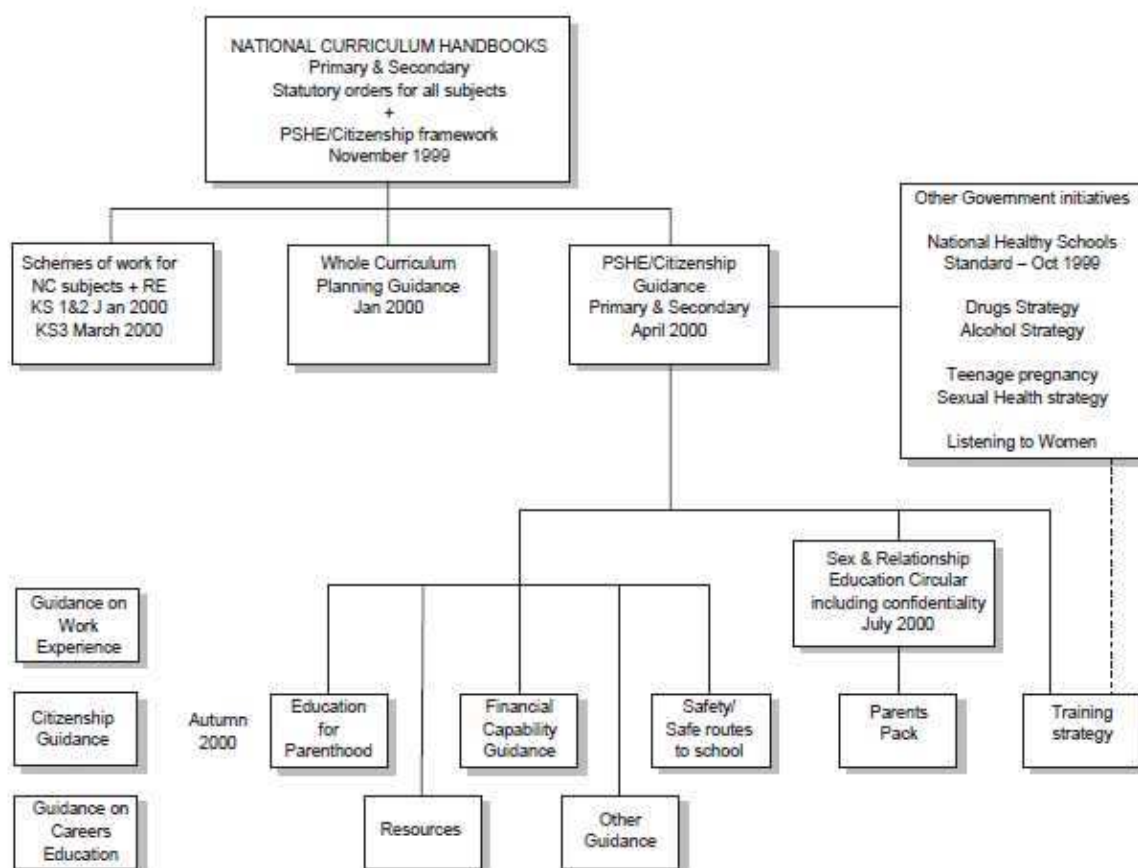


FIGURA 22 – FORMA DE INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CURRÍCULO DO REINO UNIDO

FONTE: DFEE, (2000, p. 3)

Há ainda recomendações para inserção interdisciplinar de conteúdos de educação financeira em disciplinas como História, Geografia e TICs, conforme previsto em documento do *Department for Education* datado de 2000.⁵⁴ Nesse sentido, tem-se elementos para caracterizar a abordagem dos objetos de ensino de educação financeira como **predominantemente multidisciplinar** na Estratégia Nacional de Educação Financeira da Inglaterra.

⁵⁴ Observar conteúdo do QUADRO 11, quando da descrição dos objetos de ensino.

6.1.3.8. Formação do professor

O *Department for Education* considera não ser necessária formação específica de professores para educação financeira, o que soa coerente com a perspectiva multidisciplinar de abordagem do conteúdo na escola:

Teaching financial capability does not require in-depth knowledge of financial products and services, it is about understanding underlying principles and developing skills. Focusing on principles and skills provides the best approach and is more relevant to developing financial capability than a focus on 'products'. It is our belief that this approach is also less threatening both for teachers and learners. (DFEE, 2000, p. 11)

A instituição argumenta que no ensino primário todos os professores devem estar envolvidos no esforço de desenvolver capacidades financeiras. Uma equipe, no entanto, deve ser formada e pode encabeçada pelo mesmo responsável pelo programa de PSHE ou de matemática, considerada área correlata. Tal articulação é considerada necessária para prover suporte e orientação formal e informal aos professores a serem envolvidos:

Within the primary school, all teachers should be involved in helping children to develop financial capability. Schools might designate a member of staff to take particular responsibility for co-ordinating the teaching and learning of financial capability. This staff member may also have responsibility for the PSHE curriculum or may be from a separate but related subject area, for example, Mathematics. This role is vital in enthusing and motivating teachers as well as providing formal and informal training guidance and support. (DFEE, 2000, p. 16)

Não obstante, no levantamento realizado pelo Ofsted por ocasião da difusão das boas práticas de promoção da educação financeira na escola a falta de confiança dos professores em relação à sua disciplina de origem se mostrou fator determinante no sucesso ou insucesso da implementação de educação financeira pessoal na escola. Professores mais confiantes estiveram associados a resultados favoráveis:

The best teaching occurred when teachers were confident in their subject knowledge, often drawing on their own experiences, including working in business and finance. They also made skilful use of students' experiences of personal finance. Lessons had clear learning objectives and were lively and interesting. They involved students in activities, so that they learnt by doing. (OFSTED, 2008, p. 16)

Por outro lado, a falta de confiança de determinados professores (incluindo-se os tutores responsáveis pela disciplina de PHSE), particularmente os considerados não-especialistas, foi considerada uma barreira importante para o desenvolvimento da educação financeira pessoal:

Teachers' lack of confidence in teaching personal finance education was another barrier to development. This was most frequently the case when personal finance education was taught by form tutors as part of a personal, social and health education programme, rather than by subject specialists. This was also a finding in our report on personal, social and health education in 2005. This lack of confidence stemmed partly from teachers' inadequate knowledge of personal finance and partly from their lack of expertise to make the subject matter interesting, handle discussions and deal with sensitive and sometimes controversial issues. Teachers' awareness of the social and cultural factors that influence attitudes to personal finance was often underdeveloped. Very few non-specialist teachers had received any form of professional development or training to teach personal finance education. (OFSTED, 2008, p. 21)

Considerando-se a ausência da necessidade de formação específica, o *Department for Education* apresenta sugestões para professores de diferentes disciplinas abordarem educação financeira em suas próprias disciplinas: Design e Tecnologia; Inglês; Geografia; TICs; Educação Religiosa e Ciências, tal como indicado no QUADRO 14:

QUADRO 14 – SUGESTÕES DE PROMOÇÃO DE INTER-RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE OUTRAS DISCIPLINAS NO REINO UNIDO

<p>Design and technology There are opportunities to consider financial issues as students consider the economic dimension of designing and making.</p> <p>English Most areas of English could provide opportunities for researching, exploring or discussing money and financial issues. This may include taking part in presentations and debates about money matters, reading texts that help pupils reflect on their own values, attitudes and assumptions in relation to poverty and wealth or writing about social and moral dilemmas in relation to money.</p> <p>Geography Students may explore their own attitudes to money when considering the interdependence between people and places or appreciating how different people's values and attitudes may differ and may influence economic issues. For example, they may consider the costs and benefits of buying food that has been grown in Peru and brought to the UK by air.</p> <p>ICT Financial capability can provide context and content for many aspects of the ICT programmes of study for example, how ICT allows people to work together in new ways such as how financial institutions communicate globally. They learn about the economic impact of ICT on individuals, communities and society for example the impact of on-line banking and shopping.</p> <p>Religious Education (RE) In RE students explore their own attitudes and values in relation to global issues as well as learning what religions and beliefs say about wealth. Students may explore attitudes of different religions and beliefs to charitable giving including the concept of Zakat in Islam.</p> <p>Science (key stage 4) Students consider how and why decisions about science and technology are made, including those that raise ethical issues about the social, economic and environmental effects of such decisions.</p>
--

FONTE: DCFS (2011, p. 13)

Nesse contexto, tem-se elementos para afirmar que, no que concerne à formação dos professores de educação financeira na Inglaterra, não há requisito de formação específica nem de treinamento obrigatório, o que permite que a **formação seja independente** do conteúdo de educação financeira a ser ministrado em disciplinas diversas.

6.1.3.9. Disponibilidade de recursos didáticos

Para efeito de operacionalização e difusão da educação financeira nas escolas do Reino Unido os professores têm acesso a material didático que inclui: planos de aula; material de apoio para uso em classe, bem como a ferramentas de finanças pessoais no contexto de disciplinas como Matemática, Cidadania, PSHE e Estudos Empresariais:

The FSA's National Strategy for Financial Capability includes the "Learning Money Matters" programme, a five-year initiative run in partnership with the independent charity Personal Finance Education Group (pfeg). Learning Money Matters supports teachers by offering lesson plans, class materials, tools and training on including personal finance in subjects such as mathematics, citizenship, PSHE, enterprise and business studies. The programme is intended to help teachers feel more confident about teaching personal finance. (HM TREASURY, 2007, p. 28)

O material didático sugerido pelo HM Treasury é elaborado pelo PFEG, instituição que tomou parte na articulação da estratégia de educação financeira na Inglaterra:

Box 3.2: Personal Finance Education Group (pfeg) pfeg is an educational charity whose mission is "for all young people to leave school with the confidence, skills and knowledge they need in financial matters so that they can participate fully in society". pfeg receives financial support from the FSA, educational institutions, business and Government. It works with schools across the UK. pfeg offers a Quality Mark for recommended financial capability teaching resources, which is supported by government curriculum bodies. The quality assurance mark assures teachers that resources are effective classroom materials and that they are accurate, up to date, and appropriate for teaching personal finance education. (HM TREASURY, 2007, p. 28)

O Ofsted recomenda, além do material elaborado pelo PFEG, os recursos didáticos elaborados pelo *Citizens Advice Bureau* (CAB):

Some excellent free resources are available to support personal finance education and the schools and colleges in the survey often used these effectively, adapting them where necessary to meet their students' specific needs.[18 – Free and priced resources that have been quality assured are available from Personal Finance Education Group at www.pfeg.org. The better schools also used material produced for commercial purposes, such as advertisements for credit cards or different types of investment, to provide additional stimuli in lessons. Schools and colleges often drew effectively on the expertise of personnel from banks

and other financial institutions, as well as organisations such as the Citizens Advice Bureau (CAB) and local authority trading standards departments. The most effective use of such personnel occurred when they set students real problems and used their expertise to comment on solutions, as in the example below.

Part of an enterprise day for Year 10 students involved working with an adviser from the local CAB. She briefly explained the role of the CAB and the type of financial issues it is frequently asked to advise on. Students then worked in small groups on case studies which were based on real problems the CAB had dealt with. Students took on the role of CAB advisers, drawing on knowledge gained from personal finance education lessons and guidance leaflets provided by the CAB. Some of the groups were asked to present their ideas before the adviser explained the advice she had actually given. Students assessed their own responses against the 'official' advice and some asked for clarification about why their suggestions might not be appropriate. (OFSTED, 2008, p. 17)

O material didático disponibilizado no portal "Make Money Make Sense" conta com os logotipos do Citizens Advice Bureau e do East Sussex County Council. Para o estágio chave três (key stage 3) são disponibilizados materiais para os temas:

- a) questões bancárias (*banking*);
- b) orçamento (*budgeting*);
- c) empréstimos (*borrowing*);
- d) contas (*bills*); e
- e) dívidas (*debt*)

Para o estágio chave quatro (key stage 4) estão disponíveis, além dos anteriores: consumo ético (*ethical consumerism*); identificação de fraudes (*identify fraud*) e salários (*wages*).

Os planos de aula que integram o material são estruturados a partir de três elementos básicos:

- a) dos objetivos de ensino da lição;
- b) das possíveis atividades de ensino indicadas; e
- c) dos resultados da aprendizagem.

A FIGURA 23 apresenta um exemplo de plano de aula disponível no portal para os professores a ministrarem educação financeira no Reino Unido.



**Banking
Lesson plan
Key stage 3**

Teaching aims of the session	Possible teaching activity	Learning outcomes
<p>To explain the concept of banking and bank accounts.</p> <p>To explain the different sorts of bank accounts.</p> <p>To encourage students to shop around for the best deals.</p>	<p>Introduction to the different types of bank accounts</p> <p>What do the students know about bank accounts? <i>Brainstorm, class work or pair work.</i></p> <p><i>Take the students through each of the below and discuss what they are:</i></p> <p>Current accounts Facilities offered- use tools</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cheque book • Debit card • Cashpoint card • Statements • Standing orders • Direct debits • Interest • Overdraft • Loans <p>Download tools</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sample cheques • Sample cards • Sample bank statements <p>What is a savings account? <i>Brainstorm, class work or pair work.</i></p> <p>Suggested handouts Practical tips when opening a bank account</p> <p>Debit card handout</p> <p>Cheque handout</p>	<p>Students will be able to recognise the different types of bank accounts.</p> <p>Students will know how to open a bank or building society account if they choose to do so.</p> <p>Students will understand the range of services offered by banks that can give them better control over their money.</p>

FIGURA 23 – EXEMPLO DE PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “MAKE MONEY MAKE SENSE”

FONTE: CITIZENS ADVICE BUREAU; EAST SUSSEX COUNTY COUNCIL (2012)

Complementares ao plano de aula estão disponíveis para o professor recursos como ilustrações vinculadas à lição de educação financeira e arquivos com apresentações sobre o conteúdo a ser lecionado. As ilustrações incluem desde exemplos visuais de cartões bancários (FIGURA 24) e cheques (FIGURA 25) até faturas de cobranças de contas domésticas básicas, como a de eletricidade (FIGURA 26).



FIGURA 24 – EXEMPLO DE MATERIAL DE APOIO AO PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “MAKE MONEY MAKE SENSE”: CARTÃO BANCÁRIO

FONTE: CITIZENS ADVICE BUREAU; EAST SUSSEX COUNTY COUNCIL (2012)

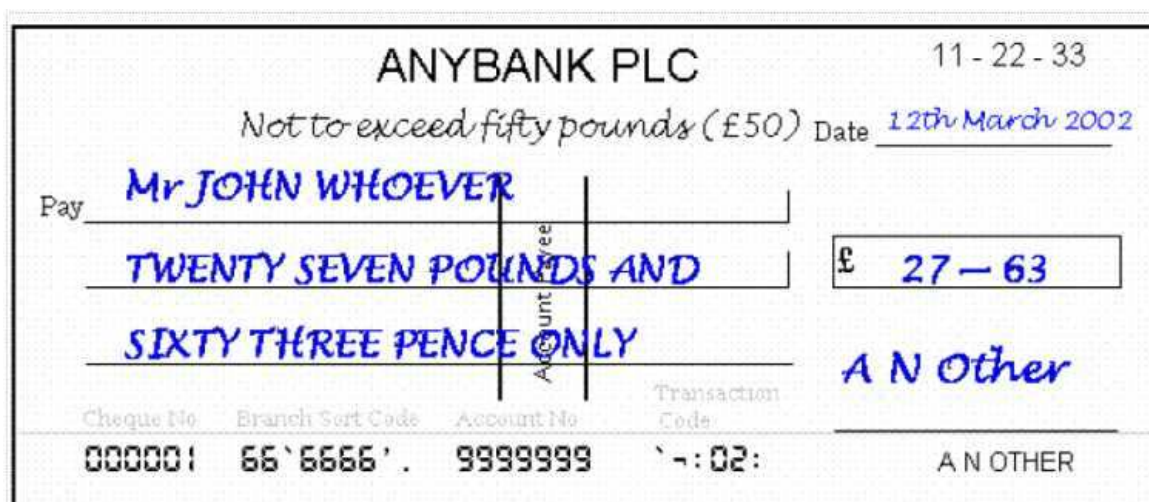


FIGURA 25 – EXEMPLO DE MATERIAL DE APOIO AO PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “MAKE MONEY MAKE SENSE”: CHEQUE
FONTE: CITIZENS ADVICE BUREAU; EAST SUSSEX COUNTY COUNCIL (2012)

e SEEBOARD ENERGY
Part of EDF Energy

Emergencies
Call on
0800 783 8866
24 hours a day
7 days a week

Any questions?
Call free on
0800 096 9696
8am to 8pm Mon-Fri
8.30am to 2pm Sat

Account number
554466554455

Page 3 of 3
25 January 2005

Electricity bill

Your Name
Your Address
Town
County
Post Code

Your payment review
Your overall balance is
£77.69 in debit.

Bill Format
Your bill may reflect possible changes made to your prices on 17 January. If so, each item is printed twice, the first line shows charges made at the new rate after 17 January, and the second shows charges up until this date.

Your account

Last bill	£0.68
Direct Debit 24 Nov	£15.00 cr
Direct Debit 24 Dec	£15.00 cr
Direct Debit 25 Jan	£15.00 cr
Accounted with thanks	
Account balance	£44.32 cr

This bill

Account balance	£44.32 cr
Electricity charges	£116.21
VAT @ 5%	£5.80
Total	£77.69

Details of electricity charges

Meter number 81505 on ECONOMY 7 DOMESTIC TARIFF

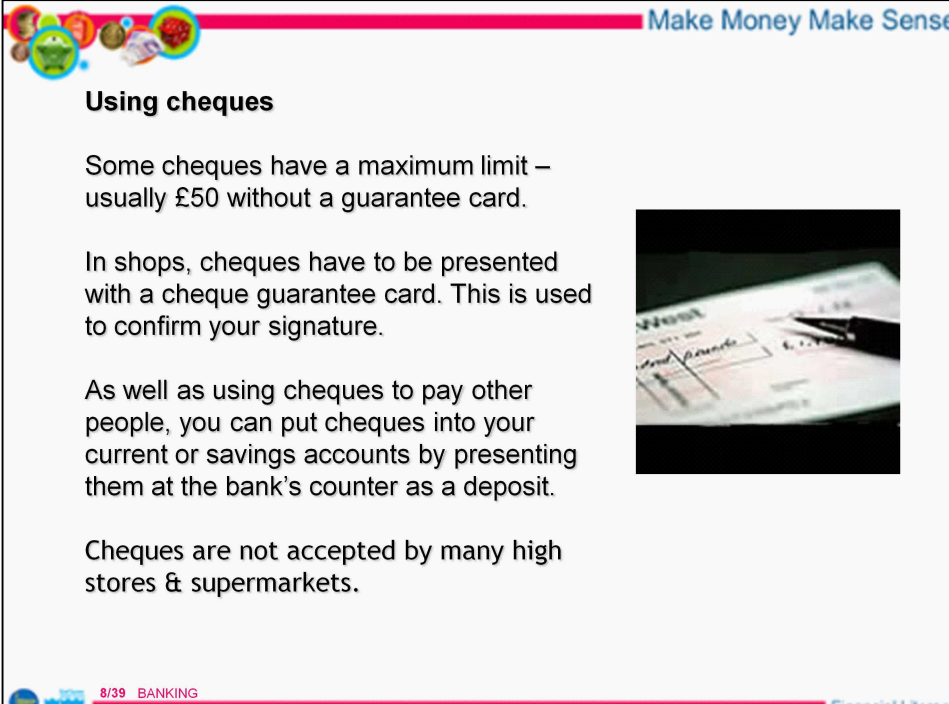
	latest	previous	units	unit split	price	charges
Night	44809	e 43084	1725		2.860p	£49.34
Day	36328	e 35572	756	first 219	12.190p	£26.70
				next 537	7.480p	£40.17
Standing charge • 2910 to 1711 • 80 days at 0 pence						£0.00
Total electricity charges for this meter						£116.21

About your unit split
Because of the tariff you are on, we charge you a different price for your first units than we do for the rest.
e = estimated reading

FIGURA 26 – EXEMPLO DE MATERIAL DE APOIO AO PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “MAKE MONEY MAKE SENSE”

FONTE: CITIZENS ADVICE BUREAU; EAST SUSSEX COUNTY COUNCIL (2012)

As apresentações com conteúdo explanatório contêm, em geral, descrições de objetos ou situações financeiras recorrentes no cotidiano dos estudantes, tal como as instruções para o uso de cheques, a exemplo do que consta na FIGURA 27:



Using cheques

Some cheques have a maximum limit – usually £50 without a guarantee card.

In shops, cheques have to be presented with a cheque guarantee card. This is used to confirm your signature.

As well as using cheques to pay other people, you can put cheques into your current or savings accounts by presenting them at the bank's counter as a deposit.

Cheques are not accepted by many high stores & supermarkets.

8/39 BANKING Financial Literacy

FIGURA 27 – EXEMPLO DE CONTEÚDO EXPLANATÓRIO MATERIAL DIDÁTICO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO REINO UNIDO

FONTE: CITIZENS ADVICE BUREAU; EAST SUSSEX COUNTY COUNCIL (2012)

Os estudantes e seus pais também podem acessar conteúdos relacionados a finanças no mesmo portal, de forma que pode-se afirmar que a disponibilidade de recursos didáticos é abrangente, senão **completa**.

6.1.3.10. Aprofundamento da temática

No que concerne ao alcance da estratégia inglesa de educação financeira, pode-se dizer que, em termos de idealização, há elementos comportamentais subjacentes à configuração da política. O tripé analisado na seção 6.1.3.5 CONCEPÇÃO FILOSÓFICA, configurado a partir de: conhecimento e compreensão; atitudes e habilidades financeiras, na perspectiva do *Department for Education*, ou compreensão, habilidades e atitudes, na perspectiva do Ofsted, expressa a preocupação com a necessidade de mudanças comportamentais no que tange às finanças. No levantamento realizado pelo Ofsted por ocasião do levantamento das boas práticas de educação financeira, mencionam-se exemplos de estudantes que passaram a adotar comportamentos financeiros positivos a partir do contato com conteúdos de educação financeira pessoal na escola (observar exemplo constante na mesma seção suprarreferenciada).

Ao indicar os resultados de aprendizagem esperados para os estágios chave três e quatro (ver QUADRO 1 e QUADRO 13) em termos de “compreensão” (“*understand*”), capacidades (“*be able to*”) e atitudes (“*have explored attitudes towards*”), o *Department for Education* denota preocupação com a mudança comportamental decorrente da inserção de educação financeira na escola. Deve-se mencionar ainda o fato de que a construção da estratégia nacional de educação financeira no Reino Unido considerou elementos de economia comportamental na medida em que, em 2008, dois estudos foram contratados com o intuito de dar respaldo à estratégia, ambos revisões da literatura: um sobre avaliação de impacto de medidas de educação financeira e outro sobre perspectivas de capacidade financeira no âmbito da economia comportamental.

No primeiro documento dentre ambos, reconhece-se o papel de fatores psicológicos subjacentes à capacidade financeira:

Financial capability involves knowledge and skills, but attempts to improve these may not lead to better outcomes. What people choose to know and what they do with their knowledge may primarily depend on their intrinsic psychological attributes. (FSA, 2008, p. 2)

No segundo documento, faz-se alusão a estudos que concluem não ser a educação financeira capaz de produzir resultados duradouros sobre o conhecimento e sobre o comportamento financeiro dos indivíduos:

Two links must hold for conventional financial education to be effective. Education must improve relevant knowledge and understanding (financial literacy) and better knowledge must change behaviour. Unscrambling causality from correlation is hard. The best empirical work finds that financial education is not likely to have major lasting effects on knowledge and especially on behaviour. Psychology may be the main driver of what people actually do. (FSA, 2008b, p. 2)

Nesse mesmo documento, tem-se uma taxonomia de visões cognitivas relevantes na tomada de decisão. A contabilidade mental é mencionada como técnica recorrentemente empregada para elaboração de orçamentos pessoais, o que poderia levar a decisões equivocadas:

Mental accounting is the common tendency to create artificial budgets covering different categories of spending and saving. People use this technique to evaluate and keep track of their finances but it can lead to seemingly irrational decisions such as saving at low interest rates whilst simultaneously borrowing at high rates. (FSA, 2008b, p. 3)

O relatório indica ainda que visões são comuns no processamento da informação, e que a educação financeira não necessariamente conduziria à sua supressão, podendo mesmo exacerbá-las:

There is a set of biases involving incorrect information processing that we group under the heading 'curse of knowledge'. People draw incorrect inferences, focus on inappropriate or unimportant data, are distracted by too much information and choice, may over-deliberate and otherwise misuse information. Unjustified optimism is rife. These errors may affect decision making in all the FSA capability domains. It is though unclear whether people can be educated out of their errors, whether education may sometimes exacerbate problems, or whether the best response is regulation of how information is presented. (FSA, 2008b, p. 3)

A educação financeira como política pública seria bem sucedida, nessa perspectiva, quando a causa de comportamentos equivocados fosse a falta de conhecimento e de domínio de técnicas de gestão financeira. Por outro lado, em sendo tais problemas decorrentes de aspectos da natureza humana, a educação financeira não seria necessariamente bem sucedida:

From a policy perspective, it is crucial to identify whether the reason people behave as they do is primarily the result of lack of knowledge and mastery of relevant financial management techniques, or whether it reflects fundamental aspects of human nature. Only in the former case is conventional financial education an appropriate remedy. Such education might include topics such as the benefits of diversification, the nature of compound interest, the implications of tax incentives, pension planning, the management of credit cards and so forth. At all events, if it is established that the basic problem is insufficient knowledge, the question is when, where and how to deliver the information. Is it best to provide formal courses at school, at work, or through evening classes? Are impartial websites effective? Would television advertising convey information more efficiently? What is the most helpful way to represent the level of risk implicit in different financial instruments? (FSA, 2008b, p. 7)

Os autores do documento se mostram céticos em relação à educação financeira, e sugerem uma equivalência entre políticas de educação para o trânsito, educação sexual e educação financeira, na medida em que, eventualmente, medidas semelhantes poderiam ter resultados mais profícuos:

Our skepticism with regard to financial literacy education is shared by Willis (2008a,b)⁵⁵. This leads her to make two interesting policy proposals. The first is *norm manipulation*. The idea is that some suitable financial rules of thumb would be inculcated as widely as possible. Perhaps a norm of scepticism regarding the claims of sellers of financial products would also be promulgated. The emphasis would not so much be on the reason behind the advice, but on the delivery of easily digestible slogans that may influence behaviour at key moments. Examples in other contexts are "don't drink and drive" and "safe sex" campaigns. "Save 10%" may be a harder sell. There are fewer vivid images to exploit though the consequences of high debt could perhaps be effectively dramatised. Saving norms do appear to differ internationally. It is a challenge to work out how such norms could be altered. Critics would accuse the state of indoctrination, but further consideration seems warranted. (FSA, 2008b, p. 69)

Não obstante tal ceticismo, os demais documentos da estratégia de educação financeira da Inglaterra parecem tomar por pressuposto o efetivo potencial de mudança de comportamento decorrente da inserção de objetos de ensino

⁵⁵ Willis, Lauren E (2008a) Evidence and ideology in assessing the effectiveness of financial literacy education, Journal of Consumer Affairs. May.

Willis, Lauren E. (2008b) Against consumer financial literacy education. Iowa Law Review, 94(1) (forthcoming).

financeiros na escola. Nesse sentido, avaliando-se o material didático recomendado para a implementação da política, tem-se elementos para caracterizar a política, em termos de aprofundamento da temática, como **comportamental**, na medida em que, os objetos de ensino essencialmente pragmáticos e sua abordagem multidisciplinar procuram promover alterações de comportamento de alcance extraescolar, contando com o detalhamento e a profundidade de abordagem necessária para tanto. No material didático, o potencial de promoção de mudanças de comportamento pode ser identificado, por exemplo, nos planos de aula recomendados pela política. Estando além de aspectos informativos, mediante incentivo à discussão de temas pragmáticos como empréstimos (FIGURA 28) e endividamento (FIGURA 29), e temas sociais, como salários (FIGURA 30) e consumo consciente/ético (FIGURA 31), a política de educação financeira na Inglaterra dá margem para alterações de comportamento financeiro que podem favorecer a nação.



	MAKE MONEY MAKE SENSE	 eastsussex.gov.uk
Borrowing Lesson plan 2 Key stage 3		
Teaching aims of the session	Possible teaching activity	Learning outcomes
<p>To explain the concept of borrowing money</p> <p>To explain the different ways of borrowing money</p> <p>To explain the different costs of borrowing money</p> <p>To encourage students to shop around for the best deals</p>	<p>Summary of the previous lesson- Look at how borrowing money works in various forms <i>Brainstorm or class work</i></p> <p>Discuss different methods of borrowing and what situations they may be used in and why? Discuss the advantages and disadvantages of the different methods. <i>Brainstorm, class work or pair work</i></p> <p>Discuss the consequences of borrowing money <i>Brainstorm, class work or pair work</i></p> <p>Discuss the students responsibilities when they borrow money <i>Brainstorm, class work or pair work</i></p> <p>Get students to think about debt and consequences of not paying. <i>Brainstorm, class work or pair work</i></p>	<p>Students will be able to recognise the different methods of borrowing</p> <p>Students will be able to recognise the importance of shopping around for the best deals</p> <p>Students will understand their responsibilities and consequences when borrowing money</p>

FIGURA 28 – EXEMPLO DE PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “MAKE MONEY MAKE SENSE”: EMPRÉSTIMOS

FONTE: CITIZENS ADVICE BUREAU; EAST SUSSEX COUNTY COUNCIL (2012)



	MAKE MONEY MAKE SENSE	 eastsussex.gov.uk
Debt Lesson plan 1 Key stage 4		
Teaching aims of the session	Possible teaching activity	Learning outcomes
<p>To explain the concept of debt, what it is and how to avoid it.</p> <p>To explain the consequences of debt</p> <p>To explain to students the importance of money management and the potential consequences if money is not managed properly.</p> <p>To enable students to understand the possible influences and reasons for debt and what to do if they get into debt.</p>	<p>What is debt? <i>Brainstorm, class work or pair work</i></p> <p>Why would people get into debt <i>Brainstorm, class work or pair work</i></p> <p>How can we avoid debt?-money management-budgeting etc <i>Brainstorm, class work or pair work</i></p> <p>What influences people into borrowing money- advertising, peer pressure. <i>Brainstorm, class work or pair work</i></p> <p>Why would a consumer not be able to pay money back?-unemployment, illness, overspending, interest rates have increased <i>Brainstorm, class work or pair work</i></p> <p>Consequences of debt Discuss with the class the consequences of debt- what are they? Are they different depending on who is owed and what it is for? <i>Brainstorm, class work or pair work</i></p> <p>Priority debts- what are these? What is the consequence of not settling priority debts</p> <p>Non-priority debts- what are these? What is the consequence of not settling non-priority debts</p>	<p>Students will understand what debt is and how to avoid it.</p> <p>Students will be able to identify the possible reasons for getting into debt</p> <p>Students will be able to understand the difference between essential spending and non-essential spending.</p> <p>Students will be able to understand the importance of budgeting and the potential consequences of not.</p> <p>Students will understand what steps need to be taken if they do get into debt.</p>

FIGURA 29 – EXEMPLO DE PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “MAKE MONEY MAKE SENSE”: DÍVIDA

FONTE: CITIZENS ADVICE BUREAU; EAST SUSSEX COUNTY COUNCIL (2012)



	MAKE MONEY MAKE SENSE	
Wages Lesson plan Key stage 4		
Teaching aims of the session	Possible teaching activity	Learning outcomes
<p>To explain what wages are and what is included on a wage slip.</p> <p>To explain national insurance and income tax and what they are.</p> <p>To explain wage entitlement and ensure students are aware of what they are entitled to and where their money is going.</p>	<p>Explain what wages are. <i>Brainstorm class discussion. Do any of them have part time jobs.</i></p> <p>Do they get wage slips? Use the example wages slip so that students see what one looks like, and explain all of the different things on it.</p> <p>What is national insurance? - Explain what it is and what it is for. National health care, pension etc</p> <p>What is income tax? Discuss and explain what it is and what it is used for.</p> <p>What is a P45 and P60? Brief description.</p> <p>National minimum wage - Get students to guess how much this is and how old you have to be to qualify.</p> <p>Wages quiz - Get the class to work through the wages quiz, either as a whole or in pairs. It will test their knowledge of the lesson.</p>	<p>Students will be able to identify the different figures and aspects contained in a wage slip.</p> <p>Students will gain an understanding of what national insurance is and what it is for.</p> <p>Students will gain an understanding of what Income tax is and what it is for.</p> <p>Students will understand what the minimum wage is and what they are entitled to.</p>

FIGURA 30 – EXEMPLO DE PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “MAKE MONEY MAKE SENSE”: SALÁRIOS

FONTE: CITIZENS ADVICE BUREAU; EAST SUSSEX COUNTY COUNCIL (2012)



	MAKE MONEY MAKE SENSE	 eastsussex.gov.uk
Ethical Consumerism Lesson plan Key stage 4		
Teaching aims of the session	Possible teaching activity	Learning outcomes
<p>Students should gain an understanding of the different factors that influence choice and what we mean by the term ethical consumerism.</p> <p>Students should gain an understanding of the meaning of the term 'fair trade'.</p>	<p>What is ethical consumerism? Ethical consumerism is being aware of the consequences of the decisions you make with money and choosing to spend in a responsible way. <i>Brainstorm class discussion or pair work</i></p> <p>Discuss</p> <p>Fair Trade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Slavery • Child labour <p>Animal welfare</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modern farming facilities • Free range eggs • Fur • Animal testing <p>Ethical banking and investment</p>	<p>Students will be able to recognise that there are many 'ethical' factors that can affect the way in which consumers make their choices and decisions.</p> <p>Students will understand the importance of recycling.</p> <p>Students will understand the different methods used by other countries to produce goods, and they should be able to make more informed decisions on which goods they purchase.</p>

FIGURA 31 – EXEMPLO PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “MAKE MONEY MAKE SENSE”: CONSUMO ÉTICO

FONTE: CITIZENS ADVICE BUREAU; EAST SUSSEX COUNTY COUNCIL (2012)

Deve-se reconhecer, certamente, que a habilidade e a capacidade dos professores responsáveis pelo conteúdo de educação financeira pessoal têm impacto significativo no desempenho da estratégia nacional inglesa. Além disso, há que se considerar o caráter não estatutário do programa que inclui de temas financeiros na escola, o que significa que pode comprometer, em parte, o potencial alcance da política nacional de educação financeira. Não obstante, a disponibilidade ampla de recursos didáticos variados e acessíveis a pais, professores e estudantes

confere condições materiais básicas para a difusão de conhecimentos e práticas financeiras.

6.2. EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR DA FRANÇA

6.2.1. Características socioeconômicas da França

Em termos de organização política, a França é uma república democrática laica. O presidente francês é eleito por cinco anos mediante sufrágio eleitoral direto, cabendo-lhe nomear o primeiro ministro e a este propor os membros do governo. Compete ao presidente da república presidir o Conselho de Ministros, promulgar leis e chefiar o exército, enquanto ao primeiro ministro compete dirigir o governo, determinar e conduzir a política nacional. O primeiro ministro é responsável pela Assembleia Nacional e pelo Senado. (FRANCE, 2012)

O PIB da França, tal como o Reino Unido, tem se mantido próximo a dois trilhões de dólares americanos ao longo da última década, assim como seu PIB per capita, que superou US\$ 30 mil no período de 2006 a 2010, conforme pode-se observar na TABELA 2. A taxa de crescimento do PIB francês têm se mantido inferior à do Reino Unido, com uma média de 1% ao ano no período de 2003 a 2010, enquanto a dívida pública, tal como a britânica, tem aumentado significativamente ao longo da última década, passando de 71,4% do PIB, em 2003, para mais de 94% em 2010. Observa-se que, ao longo de todo o período a dívida pública francesa superou a britânica. Em contrapartida, as receitas fiscais (com impostos) permaneceram próximas a 43% do PIB, também acima da arrecadação britânica, assim como verificado no caso das receitas gerais do governo francês, que permaneceram em torno de 50% do PIB no período. Na França, os gastos públicos com saúde também apresentaram aumento gradativo de 2003 a 2010, enquanto os gastos públicos com previdência permaneceram entre 12,1 e 12,5% do PIB entre 2003 e 2007 (intervalo para qual há dados disponíveis), o que equivale a aproximadamente o dobro do percentual britânico. A taxa de desemprego na França aumentou de 9% em 2003, para 9,8% em 2010, sendo, ao longo do período, quase o dobro da taxa britânica.

A taxa de crescimento da população tem se mantido próxima a 0,7% ao ano, similar à britânica, observando-se certa estabilidade em sua composição etária: enquanto os jovens com menos de quinze anos têm representado aproximadamente

18% da população, os idosos com 65 anos ou mais são de aproximadamente 16%, perfil demográfico similar ao britânico. Essa semelhança também pode ser observada no caso da expectativa de vida ao nascer, que tem aumentado ano a ano, superando a média de 80 anos por habitante, enquanto a mortalidade infantil segue em trajetória oposta, caindo ano a ano.

No que se refere aos gastos públicos com educação, verifica-se que a França dedicou em média 4,1% de seu PIB à educação no período de 2003 a 2010, contra 2,7% dedicados pelo Reino Unido, observando-se gradativa contração entre 2004 e 2008.

TABELA 2 – INDICADORES SOCIOECONÔMICOS DA FRANÇA, 2003-2010

Indicador	Unidade	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Produção e renda									
Produto Interno Bruto (PIB)	Bilhões de dólares americanos (paridade do poder de compra)	1 692,4	1 761,9	1 860,7	1 991,0	2 114,4	2 178,5	2 152,4	2 194,1
PIB per capita	Dólares americanos (paridade do poder de compra)	27 281	28 195	29 554	31 406	33 151	33 963	33 373	33 835
Renda Pessoal Disponível	Taxa de crescimento anual	0,6	2,1	1,4	2,5	3,1	0,2	1,8	..
Crescimento econômico									
Crescimento do PIB real	Taxa de crescimento anual (%)	0,9	2,5	1,8	2,5	2,3	-0,1	-2,7	1,5
Taxa de poupança líquida em relação à renda pessoal disponível	%	12,5	12,4	11,4	11,4	11,9	11,6	12,5	..
Formação bruta de capital fixo	% do PIB	2,2	3,4	4,4	4,0	6,3	0,3	-9,0	-1,2
Déficits e dívida do governo									
Déficit do governo	% do PIB	-4,1	-3,6	-3,0	-2,3	-2,7	-3,3	-7,5	-7,0
Dívida pública	% do PIB	71,4	73,9	75,7	70,9	72,3	77,8	89,2	94,1
Receitas gerais do governo	% do PIB	49,1	49,6	50,5	50,3	49,6	49,6	48,7	49,1
Gastos gerais do governo	% do PIB	53,2	53,3	53,4	52,7	52,4	52,9	56,2	56,2
Gastos									
Gastos públicos com saúde	% do PIB	8,6	8,7	8,8	8,7	8,6	8,6	9,2	..
Gastos privados com saúde	% do PIB	2,3	2,3	2,4	2,3	2,4	2,5	2,6	..
Gastos públicos sociais	% do PIB	28,9	29,0	29,0	28,6	28,4	..	..	..
Gastos privados sociais	% do PIB	2,9	2,9	3,0	3,0	2,9	..	..	..
Gastos públicos com previdência	% do PIB	12,1	12,2	12,3	12,4	12,5	..	..	..
Gastos privados com previdência	% do PIB	..	..	..	..	..	..	..	..
Impostos									
Total de receitas fiscais	% do PIB	43,2	43,5	43,9	44,0	43,5	43,2	41,9	..
Impostos sobre renda e lucros	% do PIB	10,0	10,2	10,3	10,7	10,4	10,4	8,7	..
Impostos sobre bens e serviços	% do PIB	11,0	11,1	11,1	10,8	10,7	10,6	10,5	..
Impostos sobre o trabalhador médio	% do custo do trabalho	49,8	49,9	50,0	50,1	49,2	49,3	49,2	49,3
Preços e taxa de juros									
Taxa de inflação	Taxa de crescimento anual (%)	2,1	2,1	1,7	1,7	1,5	2,8	0,1	1,5
Taxa de inflação para alimentos	Taxa de crescimento anual (%)	2,3	0,5	0,1	1,7	1,5	5,1	0,1	0,8
Taxa de inflação para energia	Taxa de crescimento anual (%)	2,1	4,8	10,0	6,6	1,9	10,6	-11,5	9,6
Taxa de juros de longo prazo	%	4,13	4,10	3,41	3,80	4,30	4,23	3,65	3,12

TABELA 2 – INDICADORES SOCIOECONÔMICOS DA FRANÇA, 2003-2010

Indicador	Unidade	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Poder de compra									
Índice de nível de preços		109	115	113	113	118	123	120	113
Emprego									
Taxa de emprego da população entre 15 e 24 anos	%	31,4	30,8	30,5	30,2	31,4	31,9	31,2	30,8
Taxa de emprego da população entre 25 e 54 anos	%	80,4	80,5	80,7	81,2	82,0	83,1	82,0	81,8
Taxa de emprego da população entre 55 e 64 anos	%	37,0	37,6	38,5	38,1	38,2	38,2	38,8	39,7
Incidência do emprego em tempo parcial	%	13,0	13,2	13,2	13,2	13,3	12,9	13,3	13,6
Trabalhadores autônomos: total de trabalhadores	%	8,9	9,0	9,1	9,1	9,0	9,0	9,2	..
Desemprego									
Taxa de desemprego (em relação ao total da força de trabalho)	%	9,0	9,2	9,3	9,2	8,4	7,8	9,5	9,8
desemprego de longa duração: total de desempregados	%	39,2	40,6	41,1	41,9	40,2	37,5	35,2	40,1
População									
População total	em mil pessoas	60 304	60 734	61 182	61 597	61 965	62 304	62 636 |	..
Taxa de crescimento da população	%	0,7	0,7	0,7	0,7	0,6	0,5	0,5	..
Taxa total de fertilidade	Crianças	1,9	1,9	1,9	2,0	2,0	2,0	2,0	..
População de jovens com menos de 15 anos	% da população	18,6	18,5	18,4	18,3	18,3	18,3	18,3 |	18,3
População de idosos com 65 anos ou mais	% da população	16,4	16,5	16,5	16,5	16,5	16,6	16,7 |	16,7
Saúde									
Expectativa de vida ao nascer	Anos	79,3	80,3	80,3	80,7	80,9	81,0	81,0 e	81,5 e
Mortalidade Infantil	Por mil	4,2	4,0	3,8	3,8	3,8	3,8	3,9	3,7 e
Sociedade									
Jovens entre 20 e 24 anos que não estudam nem trabalham	%	6,6	6,8	5,4	5,4	6,3	7,0	6,9	..
Jovens entre 15 e 19 anos que não estudam nem trabalham	%	17,1	17,6	16,7	18,8	17,8	19,0	19,8	..
Gastos públicos com educação	% PIB	4,3	4,2	4,1	4,0	3,8	3,9	4,1	4,1

FONTE: OECD (2012b); EUROSTAT (2013).

NOTAS: (1) Dados atualizados em janeiro de 2012. (2) A notação “..” indica que os dados não estavam disponíveis por ocasião da coleta, “e” indica valores estimados e “|” expressa quebra na série de dados. (3) Apenas os dados referentes aos gastos públicos com educação foram obtidos via Eurostat.

6.2.2. Estrutura curricular e nomenclatura do sistema de progressão escolar na França

O sistema educacional francês prevê ensino obrigatório, gratuito, neutro e laico para a faixa etária compreendida entre seis e dezesseis anos, estruturando-se em três etapas principais: *école*, *collège* e *lycée*. A *école* inclui *école maternelle* (para crianças de um a cinco anos) e a *école élémentaire* (para crianças de seis a onze anos). O *collège* é a etapa prevista para a faixa etária compreendida entre onze e quatorze anos, e juntamente com o *lycée* (que pode ser geral ou tecnológico, para jovens de quatorze a dezesseis ou dezessete anos) integra o ensino secundário. No *collège* o sistema de progressão conta com uma lógica de progressão numerada de forma inversa à brasileira (inicia-se pela “sexta série” e finaliza-se com a “terceira série”), tal como ocorre no *lycée* (inicia-se pela “segunda série” – geral e tecnológica –, passa à “primeira série” – geral ou tecnológica e então ao último período – *terminale*, que pode ser geral ou tecnológico). O *lycée*, além de geral ou tecnológico, pode ser profissionalizante (*professionnel*), conferindo ao estudante que o conclui um certificado que pode ser o *Certificat d’Aptitude Professionnelle* (CAP, dois anos após a “terceira série” do *collège*) ou o *Brevet d’enseignement professionnel* (BEP, três anos após a “terceira série” do *collège*), tal como representado na FIGURA 32:

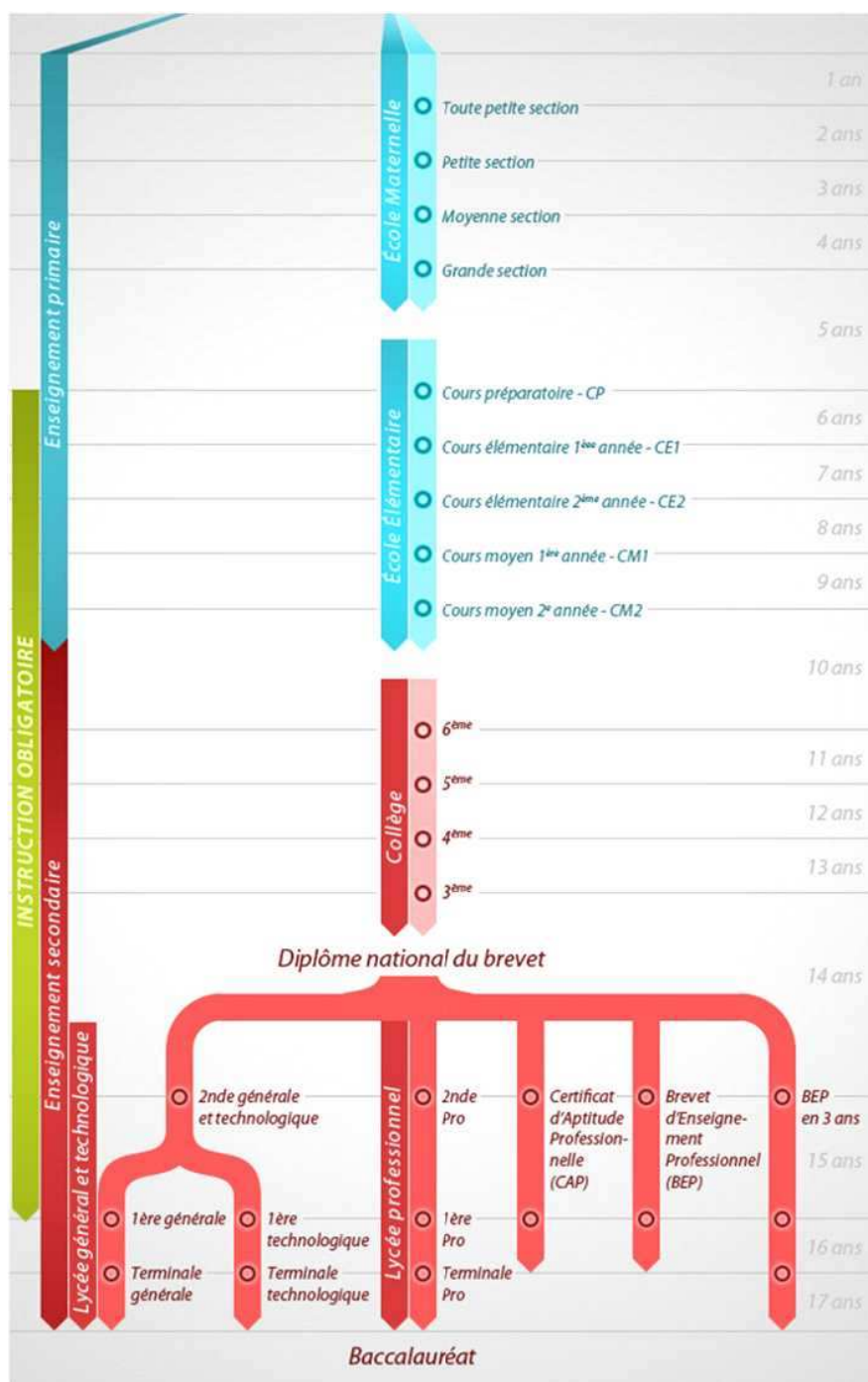


FIGURA 32 – ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL FRANCÊS

FONTE: FRANCE (2012b)

Ao final do *lycée*, no chamado ciclo terminal, os estudantes podem optar por um *baccalauréat*, uma formação direcionada que pode orientá-los quanto à seleção de um curso superior, posteriormente. Essa formação pode ser em três áreas: econômica e social (*économique et sociale* – ES), literária (*littéraire* – L) ou científica (*scientifique* – S). Para selecioná-las, os estudantes têm acesso a disciplinas “de exploração” (*enseignement d’exploration*).

O ensino obrigatório francês prevê o desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e competências que integram a base comum do ensino francês (“*socle commun*”). Essa base, definida em decreto⁵⁶, está articulada em torno de sete competências principais:

- a) domínio da língua francesa;
- b) prática de uma língua estrangeira;
- c) os principais elementos de matemática e a cultura científica e da tecnologia;
- d) domínio de técnicas usuais da informação e da comunicação;
- e) cultura humanista;
- f) competências sociais e cívicas; e
- g) autonomia e espírito de iniciativa.

As competências que integram a base comum devem ser desenvolvidas mediante diferentes disciplinas escolares, sendo construídas do maternal até o final do ensino obrigatório. O desenvolvimento de cada competência pode se dar mediante diversas disciplinas e uma mesma disciplina pode potencializar o desenvolvimento de diferentes competências, de forma que todos os conteúdos e todas as disciplinas, da *école* ao *collège*, têm um papel importante na construção da base comum. Dentre as sete supracitadas, as duas últimas não teriam recebido atenção suficiente nos programas escolares, na perspectiva do governo francês por ocasião da publicação do decreto, em 2006:

A base comum se organiza em sete competências. Cinco dentre elas são abordados, de uma forma ou de outra, no currículo atual: o domínio da língua francesa, a prática de uma língua estrangeira, as competências básicas de matemática e a cultura científica e tecnológica, o domínio de técnicas usuais de informação e comunicação, a cultura humanista. Dois outros domínios ainda não são objeto de atenção suficiente dentro da escola: trata-se, de um lado, de competências sociais e cívicas e, de outro, da autonomia e iniciativa dos estudantes. (FRANCE, 2006) [tradução livre]⁵⁷

Tais competências proporcionam o fundamento para a articulação do currículo francês.

⁵⁶ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation.

⁵⁷ Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement: la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire: il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves. (FRANCE, 2006)

QUADRO 15 – ESTRUTURA E CURRÍCULO DO SISTEMA EDUCACIONAL FRANCÊS (ENSINO OBRIGATÓRIO)

Ano escolar	Idade do estudante	Etapa	Denominação escolar	Disciplinas do currículo	
Cours préparatoire – CP (curso preparatório)	6	<i>Enseignement primaire</i> (Ensino primário)	<i>École Élémentaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Français (francês, língua nativa) • Mathématiques (matemática) • Éducation physique et sportive (educação física e desportiva) • Langue vivante (língua estrangeira) • Découverte du monde (descobrimdo o mundo) ⁽¹⁾ • Sciences expérimentales et technologie (ciências experimentais e tecnologia) • Culture humaniste (cultura humanista) <ul style="list-style-type: none"> - Pratiques artistiques et histoire des arts (práticas artísticas e história das artes) - Histoire-géographie-instruction civique et morale (história-geografia-instrução cívica e moral) • Techniques usuelles de l'information et de la communication (técnicas usuais de informação e comunicação) 	
Cours élémentaire 1 ^{ère} année – CE1 (curso elementar, primeira série)	7				
Cours élémentaire 2 ^{ème} année – CE2 (curso elementar, segunda série)	8				
Cours moyen 1 ^{ère} année – CM1 (curso médio, primeira série)	9				
Cours moyen 2 ^{ème} année – CM2 (curso médio, segunda série)	10				
6 ^{ème} (6 ^a)	11	<i>Enseignement secondaire</i> (Ensino secundário)	<i>Collège</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Français (francês, língua nativa) • Mathématiques (matemática) • Langues vivantes (língua estrangeira) • Langues et cultures de l'Antiquité (línguas e culturas da antiguidade) • Histoire-géographie-éducation civique (história-geografia-educação cívica e moral) • Sciences de la vie et de la Terre (ciências da vida de da Terra) • Physique – chimie (físico-química) • Technologie (tecnologia) • Éducation musicale et arts plastiques (educação musical e artes plásticas) • Éducation physique et sportive (educação física e desportiva) • Histoire des arts (história das artes) • Informatique et Internet (informática e Internet) 	
5 ^{ème} (5 ^a)	12				
4 ^{ème} (4 ^a)	13				
3 ^{ème} (3 ^a)	14				
2 ^{nde} general/technologique/professionnel (segundo geral/tecnológico/profissionalizante)	15					Lycée^{(2)}	• Histoire-géographie (história-geografia) • Langues vivantes (língua estrangeira) • Physique – chimie (físico-química) • Sciences de la vie et de la Terre (ciências da vida de da Terra)	Enseignement commun (ensino comum)

QUADRO 15 – ESTRUTURA E CURRÍCULO DO SISTEMA EDUCACIONAL FRANCÊS (ENSINO OBRIGATÓRIO)

Ano escolar	Idade do estudante	Etapa	Denominação escolar	Disciplinas do currículo	
				• Éducation physique et sportive (educação física e desportiva)	
1ère générale/tecnologique/professionnel (primeiro geral/tecnológico/profissionalizante)	16			• Sciences économiques et sociales (ciências econômicas e sociais) • Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (princípios fundamentais da economia e da gestão) • Santé et social (saúde e social) • Biotechnologies (biotecnologias) • Sciences et laboratoire (ciências e laboratório) • Littérature et société (literatura e sociedade) • Sciences de l'ingénieur (ciências de engenharia)	Enseignement d'exploration (ensino "exploratório")
Terminale générale/tecnologique/professionnel (último geral/tecnológico/profissionalizante)	17	<i>Enseignement secondaire</i> (Ensino secundário)	<i>Lycée</i> ⁽²⁾	• Méthodes et pratiques scientifiques (métodos e práticas científicas) • Création et innovation technologiques (criação e inovação tecnológicas) • Création et activités artistiques (criação e atividades artísticas) • Arts du cirque (artes circenses) • Création et culture design (criação e design cultura)	

FONTE: ELABORADO A PARTIR DO PORTAL DO MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012)

NOTAS: (1) Refere-se à aquisição de representações do tempo e do espaço, descoberta das funções do computador, desenvolvimento de competências para a informática e Internet. (2) As disciplinas do currículo levantadas referem-se ao conteúdo comum ao *lycée* geral e ao tecnológico, sendo ministradas na primeira série do *lycée*, chamada "seconde" (geral ou tecnológica).

No ciclo terminal, o programa das disciplinas da área econômica e social conta com uma ênfase científica em termos de método e de objetos de ensino⁵⁸. O programa de ensino de ciências econômicas tem duração indicada de oitenta horas, articulando-se em ensinamentos específicos contendo grandes orientações (ou orientações gerais) e ensinamentos aprofundados na própria especialidade. O conteúdo indicado a título de grandes orientações está organizado em três grandes grupos: o primeiro é integrado por elementos de crescimento, flutuações e crises; o segundo, por elementos de globalização (*mondialisation*), finanças internacionais e integração europeia; enquanto o terceiro é composto por elementos de economia do desenvolvimento sustentável (*economie du developpement durable*).

O programa referente a crescimento, flutuações e crises é apresentado no QUADRO 16 a partir dos temas abordados (as fontes do crescimento econômico e os determinantes da instabilidade econômica) e das noções imbricadas (PIB, IDH, produtividade, crises, flutuações etc.). Cada um dos temas contém indicações de abordagem para o estabelecimento de vínculos entre os conceitos a serem apresentados.

⁵⁸ Cet enseignement de spécialisation [sciences sociales et politiques] doit permettre aux élèves de se familiariser avec les apports des sciences sociales et politiques à la réflexion informée et critique sur l'évolution de la vie politique contemporaine en France et en Europe. S'inscrivant dans le prolongement de l'enseignement de la classe de première et en complément avec le programme spécifique de la classe terminale, ce programme de spécialisation est basé principalement sur les acquis de la science politique. Ouverte à l'influence d'autres modes de raisonnement des sciences sociales (l'histoire et la sociologie notamment), la science politique constitue une discipline propice à un enseignement de spécialisation *susceptible d'aborder scientifiquement* les questionnements contemporains. Cet enseignement suppose l'apprentissage des savoir-faire nécessaires à un travail sur les documents et données empiriques disponibles. (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2011)

QUADRO 16 – PROGRAMA DE ENSINO ESPECÍFICO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS: 1. CRESCIMENTO, FLUTUAÇÕES E CRISES

Temas e questionamentos	Noções	Indicações complementares
1.1 Quais são as fontes do crescimento econômico?	PIB, IDH, investimento, progresso técnico, crescimento endógeno, produtividade global dos fatores, fator trabalho, fator capital.	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiando-se no primeiro programa, nós nos interrogaremos sobre o interesse (as vantagens) e os limites do PIB como medida da atividade econômica. • Mostramos que o PIB não reflete a evolução do nível de vida da população e que convém fazer uso de outros indicadores. O estudo de séries longas permite que se proceda comparações internacionais. A partir de uma apresentação simples da função de produção, nós expomos a maneira pela qual a teoria econômica analisa o processo de crescimento. Fazemos a ligação entre a produtividade global dos fatores e o progresso técnico, introduzimos a noção de crescimento endógeno e mostramos que a acumulação de capital sob suas diferentes formas (física, tecnológica e intangível, humana e pública) participa da manutenção do crescimento. Deve-se ressaltar que o crescimento econômico, longe de ser harmonioso e contínuo, é na maioria das vezes o resultado de um processo de destruição criativa. • Em conjunto com a inovação, ressaltamos o papel das instituições e dos direitos de propriedade. • Aquisições iniciais: fatores de produção, produção mercantil e não mercantil, valor adicionado, produtividade, instituições, direitos de propriedade, externalidades.
1.2 Como explicar a instabilidade do crescimento?	Flutuações econômicas, crise econômica, desinflação, crescimento potencial, depressão, deflação.	<ul style="list-style-type: none"> • A observação das flutuações econômicas permite concentrar-se na variabilidade do crescimento e na existência de períodos de crise. Apresentamos as ideias norteadoras dos esquemas explicativos das flutuações (choques de oferta e de demanda, ciclo de crédito), com ênfase nas relações com a demanda agregada. Referindo-se ao primeiro programa, recordamos o papel das políticas macroeconômicas (nacionais e europeias) na gestão das flutuações conjunturais. • Analisamos os mecanismos cumulativos suscetíveis de causar inflação e depressão econômica, e suas consequências sobre o desemprego em massa. • Aquisições iniciais: inflação, política monetária, política fiscal, política econômica (conjuntural), desemprego, demanda agregada.

FONTE: MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011), tradução livre.

O programa referente à globalização, finanças internacionais e integração europeia (QUADRO 17) estrutura-se em torno de três temas fundamentais: os fundamentos do comércio internacional e da internacionalização da produção; o financiamento da economia mundial; e o papel da União Europeia na economia global. Esses temas são abordados a partir de noções como vantagens

comparativas, dotação de fatores, balanço de pagamentos, fluxo internacional de capitais, especulação, Euro, união econômica e monetária.

QUADRO 17 – PROGRAMA DE ENSINO ESPECÍFICO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS: 2. MUNDIALIZAÇÃO (GLOBALIZAÇÃO), FINANÇAS INTERNACIONAIS E INTEGRAÇÃO EUROPEIA

Temas e questionamentos	Noções	Indicações complementares
2.1 Quais são os fundamentos do comércio internacional e da internacionalização da produção?	Vantagens comparativas, dotação de fatores, livre comércio e protecionismo, comércio intrafirma, competitividade via preço e não preço, terceirização, firmas multinacionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Partindo de uma apresentação estilizada das evoluções do comércio mundial e fazendo referência à noção de vantagem comparativa introduzida inicialmente, interrogamo-nos sobre os determinantes do comércio internacional de bens e serviços e sobre a especialização. • Analisamos as vantagens e desvantagens do comércio internacional para os produtores e para os consumidores. Apresentamos nesta ocasião os fundamentos das políticas protecionistas e mostramos os riscos envolvidos. • Com base nos dados sobre comércio intrafirma e nos exemplos de empresas multinacionais, abordamos a mundialização (globalização) da produção. Analisamos as escolhas de localização das empresas e suas estratégias de internacionalização. Estudamos nesta ocasião os principais determinantes da divisão internacional do trabalho, enfatizando o papel dos custos de transporte e de comunicação. Mostramos que a diferenciação dos produtos pode ser a origem de uma competitividade não necessariamente via preço. • Explicitamos, por fim, a complexidade das consequências dessa internacionalização sobre o país anfitrião. • Aquisições iniciais: ganhos de comércio, especialização, mercado de câmbio.
2.2 Como se opera o financiamento da economia mundial?	Balanço de pagamentos, fluxo internacional de capitais, divisas, mercado de câmbio, especulação.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificamos os grandes saldos do balanço de pagamentos a fim de lhes dar uma interpretação econômica. • Apresentamos de forma elementar o funcionamento do mercado de câmbio assim como os principais determinantes da oferta e da demanda de divisas. On présentera de façon élémentaire le fonctionnement du marché des changes ainsi que les principaux déterminants de l'offre et de la demande de devises. Usando uma representação gráfica simples, mostramos como se determina a taxa de câmbio. • Analisamos os efeitos de uma variação das taxas de câmbio sobre a economia do país de referência. Sem entrar em desenvolvimentos históricos ou teóricos, apresentamos a distinção entre taxas de câmbio fixas e taxas flutuantes. Discutimos a extensão e os determinantes dos fluxos internacionais de capital. • Aquisições iniciais: oferta, demanda, banco central, funções da moeda, taxas de juros.
2.3 Qual é o lugar da União Europeia na economia global?	Euro, união econômica e monetária.	<ul style="list-style-type: none"> • Sem entrar nos detalhes das evoluções históricas, recorda-se que ter um grande mercado interno e uma moeda única, os países europeus conduzem uma experiência original de integração mais estreita entre suas economias. Mostramos que a união monetária é particularmente importante no contexto monetário e

QUADRO 17 – PROGRAMA DE ENSINO ESPECÍFICO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS: 2. MUNDIALIZAÇÃO (GLOBALIZAÇÃO), FINANÇAS INTERNACIONAIS E INTEGRAÇÃO EUROPEIA

		<p>financeiro internacional, e que ela reforça as interdependências entre as políticas monetárias dos Estados-membro. Interrogamo-nos sobre as dificuldades da coordenação de políticas econômicas dentro da União Europeia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquisições iniciais: banco central, política monetária.
--	--	--

FONTE: MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011), tradução livre.

O desenvolvimento sustentável, tal como recomendado no programa francês, estabelece a relação entre crescimento econômico e preservação do meio ambiente, além de estimular reflexões acerca dos instrumentos econômicos disponíveis à formulação de políticas climáticas (QUADRO 18). Esses temas passam pela discussão de noções como capital humano, natural e social, instituições e regulamentação.

QUADRO 18 – PROGRAMA DE ENSINO ESPECÍFICO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS: 3. ECONOMIA DO DESENVOLVIMENTO DURÁVEL (SUSTENTÁVEL)

Temas e questionamentos	Noções	Indicações complementares
3.1 O crescimento econômico é compatível com a preservação do meio ambiente?	Capital natural, físico, humano, social e institucional, bens comuns, sustentabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Depois de assinalar que o desenvolvimento do bem estar não se resume ao crescimento econômico, mostramos, ilustrando com exemplos, que o bem estar das populações resulta da interação de quatro tipos de capital (natural, produto físico, humano, social e institucional). Explicamos porque a análise econômica do desenvolvimento durável (sustentável), que se baseia na preservação das possibilidades de desenvolvimento para as gerações futuras, se interessa pela evolução dos estoques de cada tipo de capital (acumulação e destruição) assim como pela questão decisiva do grau de substituição entre esses diferentes tipos de capital. Discutimos, com ajuda de exemplos, os limites ecológicos que se impõem ao crescimento econômico (esgotamento dos recursos energéticos e das reservas de peixes, desmatamento, aumento da concentração de gases do efeito estufa etc.). Ressaltamos nesse sentido que o PIB não foi concebido para avaliar a sustentabilidade do crescimento. • Aquisições iniciais: externalidades, bens públicos, capital social.
3.2 Quais são os instrumentos econômicos para a política climática?	Regulamentação, taxação, mercado de cotas de emissão.	<ul style="list-style-type: none"> • O exemplo da política climática permite analisar os instrumentos dos quais dispõem os poderes públicos para empreender políticas ambientais. Ligado ao primeiro programa sobre os mercados e suas falhas, mostramos a complementaridade de três tipos de instrumentos que são a regulação, a tributação e os mercados de cotas de emissão. Ressalta-se que, se os mercados forem entregues a si próprios não podem resolver esses problemas, eles podem ser um instrumento de ação se o contexto institucional adaptado for estabelecido. Para análise desses instrumentos,

QUADRO 18 – PROGRAMA DE ENSINO ESPECÍFICO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS: 3. ECONOMIA DO DESENVOLVIMENTO DURÁVEL (SUSTENTÁVEL)

		<p>os exercícios e a representação gráfica são privilegiados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquisições iniciais: externalidades, institutions marchandes, droits de propriété, offre et demande, allocation des ressources, défaillances du marché.
--	--	---

FONTE: MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011), tradução livre.

Os conteúdos de ensino recomendados para ensino de economia aprofundada têm como objetivo possibilitar aos estudantes aprofundarem seus conhecimentos de análise econômica, assim como o aperfeiçoamento de ferramentas de análise e formas de raciocínio próprias às ciências econômicas (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2011).

O programa recomendado para aprofundamento articula-se em três eixos: economia e demografia; estratégias de empresa e políticas de concorrência numa economia globalizada; e instabilidade financeira e regulação. No programa de economia e demografia constam noções como população ativa, acumulação de capital, ciclo de vida, seleção adversa, entre outros. Os temas desse programa incluem a influência da dinâmica econômica sobre o crescimento econômico e o impacto de variáveis econômicas e demográficas sobre o financiamento da seguridade social, tal como indicado no quadro a seguir.

QUADRO 19 – PROGRAMA DE ENSINO DA ESPECIALIDADE ECONOMIA APROFUNDADA: 1. ECONOMIA E DEMOGRAFIA

Temas e questionamentos	Noções	Indicações complementares
1.1. Como a dinâmica demográfica influencia o crescimento econômico?	Movimento natural, movimento migratório, população ativa, poupança, acumulação de capital, ciclo de vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentamos as grandes evoluções demográficas seculares e mostramos, notadamente com a ajuda de comparações europeias, as diferenças nas dinâmicas demográficas nacionais. • Partindo da diversidade de taxas de poupança dos países, introduzimos a noção de ciclo de vida, que permite uma representação simples das escolhas individuais de consumo e poupança. Mostramos que ela implica uma relação entre a evolução das estruturas demográficas (transição, envelhecimento etc.), a acumulação patrimonial e o crescimento econômico. Analisamos a relação, em economia aberta, entre poupança, investimento e o saldo da conta corrente do balanço de pagamentos. • Aquisições iniciais: equilíbrio emprego/recursos, alocação de recursos.
1.2. Qual é o impacto de variáveis	Capitalização, distribuição, taxa de substituição, relação de	<ul style="list-style-type: none"> • Tomamos por base os exemplos de pensões, aposentadorias e saúde, privilegiando-se o caso da França.

QUADRO 19 – PROGRAMA DE ENSINO DA ESPECIALIDADE ECONOMIA APROFUNDADA : 1. ECONOMIA E DEMOGRAFIA

econômicas e demográficas sobre o financiamento da proteção (seguridade) social?	dependência, incentivos financeiros, risco moral, seleção adversa.	<ul style="list-style-type: none"> • Delineamos os princípios de base de dois tipos principais de regimes de aposentadoria (distribuição e capitalização). Analisamos as escolhas possíveis em matéria dos recursos desses regimes, de taxa de substituição e de período de contribuição. • Mostramos como a gestão dos sistemas de saúde é confrontada com a questão da articulação entre uma regulação de mercado e uma regulação administrada: em ambos os casos tem-se problemas de incentivos e de assimetria de informação (tarifação ao ato ou orçamento global, liberdade de instalação e equidade na prestação de cuidados, encargos etc.). • Aquisições iniciais: contribuição obrigatória, produção mercantil e não mercantil, assimetria de informação, relação de agência, funções econômicas do Estado, transferência de renda, Estado-Providência.
--	--	--

FONTE: MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011), tradução livre.

O programa referente às estratégias de empresa e políticas de concorrência inclui temas como ao exercício do poder de mercado das empresas e o papel de políticas de concorrência, perpassando noções como monopólio, barreiras à entrada e cartel:

QUADRO 20 – PROGRAMA DE ENSINO DA ESPECIALIDADE ECONOMIA APROFUNDADA: 2. ESTRATÉGIAS DE EMPRESAS E POLÍTICAS DE CONCORRÊNCIA EM UMA ECONOMIA GLOBALIZADA

Temas e questionamentos	Noções	Indicações complementares
2.1. Sob quais circunstâncias as empresas podem exercer poder de mercado?	Monopólio discriminador, barreira à entrada, formador de preço.	<ul style="list-style-type: none"> • Fazendo referência ao primeiro programa, lembramos a diversidade de estruturas de mercado e a noção de poder de mercado, que permite às empresas elaborar estratégias concorrenciais. Analisamos a natureza da variedade de barreiras à entrada que explicam a existência de um poder de mercado e de sua persistência. Com a ajuda de exemplos simples (preços dos transportes e das telecomunicações), estudamos as estratégias de preço do monopólio discriminante. • Aquisições iniciais: oligopólio, monopólio, poder de mercado, tomador de preço, custo médio/marginal, receita média/marginal.
2.2 Qual é o papel da política de concorrência?	Abuso de posição dominante, cartel de produtores, mercado pertinente.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizando exemplos, mostramos que a política de concorrência se exerce não somente em relação às empresas mas também em matéria de intervenção pública. Ressaltamos que essa política é fonte de debates quanto ao lugar do Estado na produção de bens públicos e na implementação da política industrial. Apresentamos alguns casos nos quais autoridades de concorrência, na França e na Europa, intervieram para proteger o interesse dos consumidores. • Aquisições iniciais: funções econômicas do Estado, mercados competitivos (concorrenciais), mercados de concorrência imperfeita, poder de mercado.

FONTE: MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011), tradução livre.

A instabilidade financeira e a regulação configuram num programa integrado por temas como a globalização financeira, os determinantes das crises financeiras e a regulação do sistema financeiro (QUADRO 21), sendo necessárias, para sua abordagem, noções como ativos financeiros, intermediação financeira e risco sistemático:

QUADRO 21 – PROGRAMA DE ENSINO DA ESPECIALIDADE ECONOMIA APROFUNDADA: 3. INSTABILIDADE FINANCEIRA E REGULAÇÃO

Temas e questionamentos	Noções	Indicações complementares
3.1. O que é a globalização financeira?	Ativos financeiros, divisas, intermediação financeira.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentamos os principais mercados financeiros (mercado de câmbio e de capitais) e o papel econômico de cada um deles. Identificamos os diferentes atores que realizam as transações (empresas, investidores institucionais etc.). Ressaltamos a interdependência de diferentes mercados e a importância de informações para o seu funcionamento. Analisamos o triplo processo de desregulamentação e desregulamentação que caracteriza a evolução dos mercados de capitais desde os anos 1990 e levou à formação de um mercado mundial de capitais. • Aquisições iniciais: financiamento direto/indireto, taxas de juros, risco de crédito.
3.2. Como explicar as crises financeiras e regular o sistema financeiro?	Risco moral, risco sistêmico, comportamento mimético, regulação.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentamos os mecanismos capazes de causar um choque sistêmico, ressaltando os desequilíbrios macroeconômicos, as expectativas miméticas e o risco moral. O exemplo de um mercado de matérias primas (<i>commodities</i>) permite ilustrar os problemas decorrentes da volatilidade. • Apresentamos alguns instrumentos de regulação dos mercados financeiros: regulamentação prudencial, controle dos agentes e atividades sujeitas a risco de conflitos de interesse (agências de <i>rating</i>, securitização etc.), controle de finanças desregulamentadas (paraísos fiscais, fundos especulativos, fundos de hedge etc.), medidas visando a uma maior transparência dos mercados.. • Aquisições iniciais: assimetria de informação, risco de crédito, balanço.

FONTE: MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011), tradução livre.

O ministério da educação na França espera que os estudantes que optarem pela área econômica em sua formação média (*lycée*) sejam capazes de desenvolver habilidades quantitativas necessárias para explorar documentos estatísticos ou por suas representações gráficas acerca do comportamento econômico ou social. Espera-se ainda que competências de cálculo, leitura e interpretação sejam desenvolvidas a partir de noções de proporção, porcentagem, média aritmética e ponderada, mediana, medidas de variação (coeficiente multiplicador, taxa de variação índices simples e ponderados), correção e causalidade, representações

gráficas como histogramas e séries históricas. (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2011).

Em termos gerais, os objetos de ensino constantes no programa recomendado parecem corresponder a programas de cursos de graduação em ciências econômicas no Brasil, mantendo correspondência próxima a disciplinas como Macroeconomia, Desenvolvimento Econômico, Economia Internacional, Economia Monetária e Financeira.

6.2.3. A configuração da estratégia nacional de educação financeira na França

6.2.3.1. Arranjo institucional

A política de educação financeira na França se articula a partir da interação de instituições de cunho financeiro e educacional. A Autoridade de Mercados Financeiros francesa (*L'Autorité des Marchés Financiers – AMF*) criou, em 2006 o Instituto para a Educação Financeira do Público (*L'Institut pour l'Éducation Financière du Public – IEFP*), entidade que conta com o apoio do Banco da França (*la Banque de France*, equivalente ao Banco Central brasileiro) e da Federação Bancária Francesa (*La Fédération Bancaire Française – FBF*) e tem como papel principal estabelecer o conteúdo para desenvolver a educação financeira da maior quantidade possível de consumidores, estudantes e pessoas idosas. Tais conteúdos foram desenvolvidos mediante a colaboração de diferentes atores do setor financeiro e educacional:

O IEFP foi criado em 2006 pela Autoridade de Mercados Financeiros (AMF), com apoio da FBF [Federação Bancária Francesa⁵⁹] entre outros, na sequência de um estudo da AMF que destacou o pouco conhecimento da população em matéria de finanças. O papel principal do IEFP não é de oferecer treinamento diretamente, mas estabelecer o conteúdo para desenvolver a educação financeira do maior número de : consumidores, estudantes, idosos... Os conteúdos foram desenvolvidos com a colaboração de muitos atores e notadamente profissionais do setor financeiro e de ensino [educacional] (CCSF, 2009, p. 125) [tradução livre]⁶⁰

⁵⁹ *La Fédération Bancaire Française.*

⁶⁰ L'IEFP a été créé en 2006 par l'Autorité des marchés financiers (AMF), avec le soutien de la FBF⁶⁰ et de la Banque de France entre autres, à la suite d'une étude de l'AMF qui soulignait la faible connaissance de la population en matière financière. Le rôle principal de l'IEFP n'est pas d'assurer la formation directement mais d'établir des contenus visant à développer l'éducation financière du plus grand nombre: consommateurs, étudiants, personnes âgées... Les contenus ont été développés en collaboration avec de nombreux acteurs et notamment des professionnels du secteur financier et de l'enseignement. (CCSF, 2009, p. 125)

A AMF é responsável pela regulação do sistema financeiro francês, e resulta da fusão de diferentes instituições financeiras: a Comissão de Operações da Bolsa (*Commission des Opérations de Bourse – COB*), o Conselho de Mercados Financeiros (*Conseil des Marchés Financiers – CMF*) e o Conselho de Disciplina da Gestão Financeira (*Conseil de Discipline de la Gestion Financière – CDGF*). (AMF, 2012.) O IEFP é o parceiro preferencial do Ministério da Educação francês (*Ministère de l'Éducation Nationale*), sendo reconhecido nacionalmente para efeito de promoção da educação financeira no país. A instituição firmou termo de parceria como *L'Académie d'Amiens*, um distrito educacional que gerencia estabelecimentos públicos de ensino em Somme, Aisne e Oise, ao norte da França:

O IEFP assinou em 2009 uma parceria que o torna interlocutor preferencial do Ministério [da Educação Nacional] para estudar e implementar a educação financeira na escola. Mais um passo foi dado em outubro passado. O IEFP é agora reconhecido nacionalmente. Paralelamente, o IEFP pretende ancorar localmente ações concretas: ele assinou um acordo de parceria com a Academia de Amiens (IEFP, 2012a) [tradução livre]⁶¹

A parceria formalizada entre o IEFP e a Academia de Amiens tem por objeto a elaboração de material didático de educação financeira para a escola. Esse material inclui um kit pedagógico voltado ao ensino primário (CM1 e CM2), um livro sobre Matemática e Finanças, para estudantes do ensino secundário (3^{ème}, *collège*), resultado da colaboração entre professores de Matemática e de Economia da Academia, a elaboração de um jogo para estudantes da 2^{nde} (primeiro ano do *lycée*), e a organização de palestras ou conferências para as classes preparatórias (*Classe Préparatoire aux Grandes Écoles – CPGE*) (IEFP, 2012b). Atualmente, o IEFP mantém o Portal “*La Finance pour Tous*” (Finanças para Todos), nos quais são disponibilizados recursos didáticos para professores, alunos e demais interessados na temática financeira.

A relação entre instituições de natureza econômica e educacional na estratégia francesa de promoção da educação financeira pode ser identificada em declarações do *Comité Consultatif du Secteur Financier* (CCSF), que ressalta a parceria de mais de uma década entre o Banco da França e Ministério da Educação francês. Essa parceria tem como objetivo o desenvolvimento de conhecimentos de

⁶¹ L'IEFP a signé en 2009 un partenariat qui fait de lui l'interlocuteur privilégié du Ministère [de l'Éducation Nationale] pour étudier et mettre en place une éducation financière à l'école. Un pas de plus a été franchi en octobre dernier. L'IEFP est désormais agréé nationalement.. Parallèlement, l'IEFP entend s'ancrer au niveau local dans des actions concrètes: il a signé une convention de partenariat avec l'Académie d'Amiens. (IEFP, 2012a)

economia monetária e financeira nos jovens, particularmente os temas relacionados à moeda, crédito e política monetária e principalmente no ensino secundário. Dessa parceria decorre a distribuição de kits pedagógicos a estudantes do segundo ano do *lycée* (1^{ère}), da área econômica e social (*économique et sociale* – ES), do terceiro ano do *lycée* (*terminale*) e de nível superior (*Brevet de Technicien Supérieur* – BTS)

Em relação às primeiras ações, o Banco da França está envolvido em uma parceria de quinze anos com [o Ministério da] Educação Nacional, que visa a desenvolver os conhecimentos dos jovens franceses em matéria de economia monetária e financeira (a moeda, o crédito e a política monetária) principalmente no ensino secundário, com a difusão de kits pedagógicos (vídeo e apostilas) destinados aos estudantes e aos professores das classes de 1^{ère} ES (economia e social), *Terminale STG* (ciências e técnicas de gestão), bem como aulas de BTS, isto é, as classes em que os programas pode incluir “naturalmente” os elementos da cultura monetária e financeira. (CCSF, 2009, p. 128) [tradução livre]⁶²

Nesse contexto, considerando-se ser a iniciativa de criação da principal instituição responsável pelo desenvolvimento de material didático (IEFP) originária de uma instituição de cunho financeiro (AMF, resultante da fusão de diferentes instituições financeiras), com apoio do Banco da França, têm-se elementos para afirmar que parece haver uma configuração institucional **preponderantemente econômica** na estratégia francesa de inclusão de elementos de educação financeira no currículo escolar. Ao que parece, a participação de instituições educacionais procura viabilizar operacionalmente tal iniciativa a partir de diretrizes institucionalmente econômicas.

6.2.3.2. Ênfase temática

Considerando-se o agrupamento dos recursos didáticos disponíveis no portal “*La Finance Pour Tous*”, organizado e atualizado pelo IEFP, pode-se identificar que diferentes temas são abordados com aprofundamento similar na estratégia de educação financeira francesa, caracterizando-se uma **ênfase temática difusa**. No Portal, os conteúdos estão agrupados em torno de sete eixos: banco; poupança e

⁶² S’agissant en premier lieu des actions menées de longue date, la Banque de France est engagée dans un partenariat depuis quinze ans avec l’Éducation nationale, qui vise à développer les connaissances des jeunes Français en matière d’économie monétaire et financière (la monnaie, le crédit et la politique monétaire) principalement dans l’enseignement secondaire, avec la diffusion de kits pédagogiques (vidéo et brochures) à destination des élèves et des enseignants des classes de 1^{ère} ES (économie et social), *Terminale STG* (sciences et techniques de gestion) mais aussi de classes de BTS, c’est-à-dire les classes dans lesquelles les programmes permettent d’inclure “naturellement” les éléments de culture monétaire et financière. (CCSF, 2009, p. 128)

investimento; imóveis; seguro e previdência; impostos; consumo doméstico (vida familiar e consumo); trabalho e aposentadoria (vida profissional e aposentadoria).

No que tange ao eixo denominado “banco” (*banque*), há recursos disponíveis sobre contas bancárias, meios de pagamento, pagamentos ao exterior, pagamentos online, crédito imobiliário, crédito ao consumidor e endividamento, por exemplo. O item “poupança e investimento” (*épargne – placement*), por sua vez, agrega materiais didáticos sobre diferentes ativos financeiros, ações, obrigações financeiras, derivativos, seguros de vida. Além disso, há recursos didáticos sobre investimentos socialmente responsáveis, finanças solidárias, investimentos em micro e pequenas empresas, entre outros.

O item “imóveis” (*immobilier*) contempla materiais principalmente sobre a decisão de comprar ou alugar um imóvel, sobre as implicações de ser um locatário, sobre a aquisição de um imóvel, sobre a aquisição com vistas à locação e sobre crédito imobiliário. O eixo temático definido como “seguro e previdência” (*assurance – prévoyance*) inclui materiais sobre seguro de pessoas e de bens, sobre contratos de previdência, sobre saúde e seguridade social, por exemplo.

O agrupamento denominado “impostos” (*impôts*) contém recursos sobre tributação em geral e sobre impostos específicos, como o que incide sobre a renda e sobre ganhos imobiliários. A elaboração de orçamentos e as peculiaridades das diferentes etapas da vida familiar e de seu planejamento (seja na juventude, para o financiamento de projetos de vida, seja no casamento, nas férias etc.) são alguns dos conteúdos do item “vida familiar e consumo” (*vie familiale – consommation*). Além disso, o tema inclui materiais para que seja abordada a seguridade social, medidas financeiras preventivas em relação à saúde e crédito voltado ao consumo.

O planejamento da carreira e da aposentadoria, por fim, constituem o último eixo temático do portal, agrupando materiais didáticos sobre questões como trabalho assalariado, desemprego e abertura de empresas, por exemplo.

6.2.3.3. Público alvo

Em documentos oficiais, faz-se referência à necessidade de promoção precoce da educação financeira, devendo esta se dar já na formação inicial dos estudantes:

O CCSF, em terceiro lugar, quis enfatizar a importância atribuída à integração da educação financeira na formação inicial de professores, além da disponibilização posterior de ferramentas para eles. (CCSF, 2009, p. 127) [tradução livre]⁶³

Esse esforço de educação financeira não deve se limitar às séries iniciais, na perspectiva do *Comité Consultatif du Secteur Financier*, devendo-se promovê-la também no ensino secundário (*collège*):

Para atingir o primeiro objetivo de alcançar o maior número de jovens, tornou-se necessário não se restringir às classes do *lycée* (da *seconde* ao *terminale*), mas proporcionar uma familiarização inicial com questões financeiras antes da faculdade (ou seja, na classe de *troisième*), para refletir as saídas do sistema escolar após o *brevet*. (CCSF, 2009, p. 125) [tradução livre]⁶⁴

Convém lembrar que os estudantes do *lycée* podem optar pelo direcionamento de seus estudos para a área de ciências econômicas e sociais, conforme mencionado anteriormente (por ocasião da caracterização do sistema de progressão e do currículo escolar francês).

O IEFP disponibiliza material didático para estudantes do ensino primário e secundário, considerando ser seu **público alvo infanto-juvenil**. A julgar pelo papel da instituição da estrutura da política de educação financeira na França, pode-se considerar este o público alvo da estratégia francesa.

6.2.3.4. Adesão

A julgar pela análise da base comum (*socle commun*) de conhecimentos e competências a serem desenvolvidas mediante ensino escolar obrigatório, como previsto pelo decreto 2006-830 de 2006, a educação financeira não figura, nestes termos, como elemento obrigatório de ensino público. Não obstante, há recomendações para sua inserção em disciplinas obrigatórias:

São então adaptados meios para atingir esse objetivo, a escolha feita voluntariamente par ao ensino obrigatório é baseada em competências definidas na « base [comum] », tal como ela foi regulamentada. Algumas habilidades aparecem como excelentes pontos para introduzir uma iniciação à cultura financeira e podem-se encontrar na descrição de várias ilustrações que variam em termos de possibilidades. Além da escolaridade obrigatória, os pontos de

⁶³ Le CCSF a, en troisième lieu, tenu à souligner l'importance qui s'attache à ce que l'éducation financière soit intégrée dans la formation initiale des enseignants, au-delà de la mise à disposition ultérieure d'outils pour eux. (CCSF, 2009, p. 127)

⁶⁴ Pour atteindre le premier objectif de toucher le plus grand nombre possible de jeunes, il est apparu nécessaire de ne pas se contenter des classes de lycée (de la seconde à la terminale) mais de prévoir une première familiarisation avec les sujets financiers avant la fin du collège (c'est-à-dire au niveau de la classe de troisième) pour tenir compte des sorties du système scolaire après le brevet des collèges. (CCSF, 2009, p. 125)

apoio são baseados principalmente em disciplinas que tem por objetivo formar uma cultura econômica. A renovação de programas deve permitir uma boa articulação entre cultura econômica geral e cultura financeira. (IEFP, 2009, p. 4) [tradução livre]⁶⁵

Além disso, deve-se considerar que em documentos oficiais referentes à estratégia de educação financeira na França faz-se menção explícita a mecanismos de avaliação internacional, em particular a promovida pela OCDE mediante o PISA:

Nesse sentido faz-se referência ao programa PISA da OCDE, que mede o nível de educação alcançado em diferentes países desenvolvidos, e que planeja incluir um módulo de educação financeira em 2012. (CCSF, 2009, p. 127) [tradução livre]⁶⁶

Essa alusão ao PISA não é exclusividade da educação financeira, estando presente inclusive no decreto que define a base comum da educação na França:

A definição da base comum se constrói igualmente sobre a proposta de recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia em matéria de « competências chave para a educação e aprendizagem ao longo da vida ».

Por fim, ela se refere a avaliações internacionais, notadamente ao Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), que fornece uma medida comparativa de conhecimentos e competências ao longo da vida.[tradução livre]⁶⁷

Nesse sentido, considerando-se a recente inclusão de elementos de letramento financeiro na avaliação promovida pela OCDE mediante o PISA, têm-se elementos para afirmar que a política de educação financeira na França considera que a **adesão** por parte dos estabelecimentos públicos de ensino é **recomendável**, senão fortemente recomendável.

⁶⁵ Sont ensuite déclinés les moyens de parvenir à cet objectif, le choix volontairement effectué pour l'enseignement obligatoire, consiste à partir des compétences définies dans le « socle » tel qu'il a été arrêté réglementairement. Certaines compétences apparaissent ainsi comme d'excellents points d'entrée pour introduire une initiation à la culture financière et on retrouvera dans la description qui suit différentes illustrations de cet éventail de possibilités. Au-delà de la scolarité obligatoire, les points d'appui reposent principalement sur des disciplines qui ont pour objet de former à une culture économique. La rénovation des programmes devrait permettre une bonne articulation entre culture économique générale et culture financière." (IEFP, 2009, p. 4)

⁶⁶ À cet égard a été évoqué le programme PISA de l'OCDE, qui mesure le niveau d'éducation atteint dans les différents pays développés, et qui a projeté d'inclure un module d'éducation financière dès 2012". (CCSF, 2009, p. 127)

⁶⁷ La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie.

Elle se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie" (FRANCE. 2006)

6.2.3.5. Concepção filosófica

Da análise dos documentos oficiais e do material didático sugerido para a promoção da educação financeira nas escolas francesas, podem-se identificar duas concepções filosóficas predominantes: de um lado, têm-se elementos conceituais que a caracterizam como sendo pragmática; de outro, podem-se identificar elementos epistemológicos de cunho científico. Entre ambos, há elementos morais. O caráter pragmático da iniciativa francesa expressa-se na definição de seu propósito e na abordagem de objetos de ensino relacionados às atividades ou situações econômicas e financeiras próximas à realidade dos estudantes (ver seção 6.2.3.6 OBJETOS DE ENSINO, página 238). No que concerne ao objetivo da educação financeira na França, o CCSF argumenta que não se pretende transformar cada cidadão em um especialista nos assuntos abordados, mas sim de fornecer-lhe as bases para a compreensão de algumas noções e operações econômico-financeiras, a exemplo de orçamentos domésticos, gestão de receitas e despesas:

O objetivo da educação financeira não é fazer de cada cidadão um especialista nos diferentes assuntos abordados, mas de permitir que ele tenha as bases necessárias para a compreensão das principais noções e operações. Essas bases referem-se aos princípios essenciais para a elaboração de um orçamento, para a gestão de receitas e despesas, poupança e risco e de um variado vocabulário utilizado por profissionais. (CCSF, 2009, p. 123) [tradução livre]⁶⁸

O caráter científico da política de educação financeira na França se expressa, por exemplo, na metodologia e nos conceitos utilizados pelo IEFP quando da realização de um levantamento acerca da relação dos jovens com dinheiro e com problemas financeiros. Nesse estudo, realizado em 2006, podem-se identificar a presença de elementos conceituais complexos, calcados em questões amplamente discutidas inclusive filosoficamente no âmbito e das ciências econômicas. A título de exemplo, tem-se a noção de estrutura bivalente do valor do dinheiro (FIGURA 33), que supõe uma relação entre o princípio de prazer e um princípio moral, noção investigada pelo IEFP entre jovens franceses. Essa bivalência é analisada na perspectiva de curto e de longo prazo (FIGURA 34), dicotomia que, financeiramente pressupõe o prazer do consumo imediato em contraposição à previdência,

⁶⁸ L'ambition de l'éducation financière n'est pas de faire de chaque citoyen un spécialiste des différents sujets abordés, mais de lui permettre de disposer des bases nécessaires à la compréhension des principales notions et opérations. Ces bases concernent aussi bien les principes essentiels d'établissement d'un budget, de gestion des revenus et dépenses, d'épargne et de risque que le vocabulaire fort varié utilisé par les professionnels. (CCSF, 2009, p. 123)

valorização do trabalho e da privação ou sacrifício de consumo imediato. Trata-se de uma concepção filosófica fundamentada em elementos comportamentais amplamente discutidos na ciência econômica no contexto das virtudes da parcimônia e da previdência e das falácias de posturas pródigas e imediatistas.

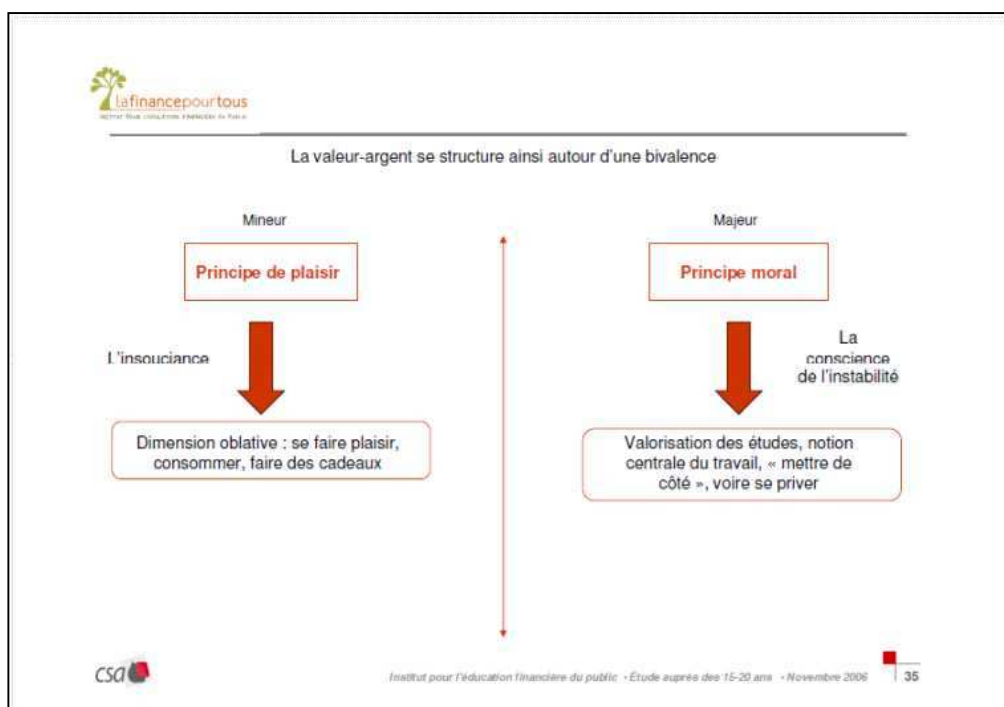


FIGURA 33 – A ESTRUTURA BIVALENTE DO VALOR DO DINHEIRO: PRINCÍPIO DE PRAZER E PRINCÍPIO MORAL SUBJACENTE AO LEVANTAMENTO SOBRE A RELAÇÃO DOS JOVENS COM O DINHEIRO E PROBLEMAS FINANCEIROS: DETERMINANTES DAS DIFERENÇAS DE PREÇO

FONTE: IEF (2006, p. 35)

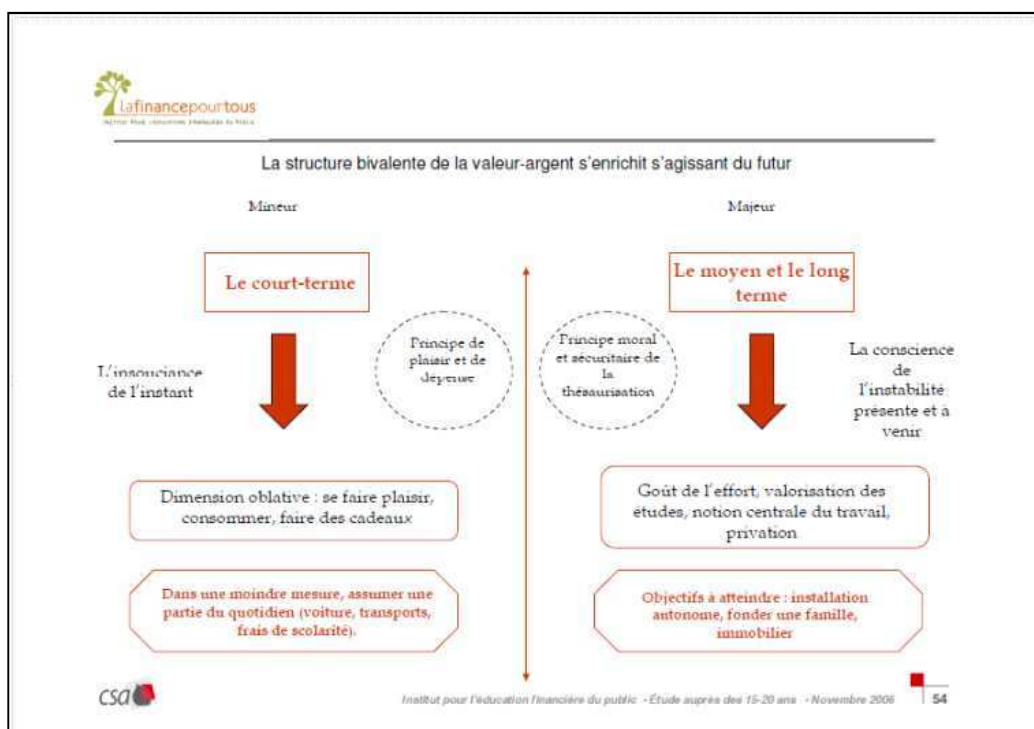


FIGURA 34 – A RELAÇÃO ENTRE A ESTRUTURA BIVALENTE DO VALOR DO DINHEIRO E O TEMPO (CURTO, MÉDIO E LONGO PRAZO) SUBJACENTE AO LEVANTAMENTO SOBRE A RELAÇÃO DOS JOVENS COM O DINHEIRO E PROBLEMAS FINANCEIROS
FONTE: IEPF (2006, p. 54)

Os elementos epistemológicos subjacentes à política francesa podem ser predominantemente identificados no material didático, sobretudo no que tange à forma pela qual os conceitos são abordados, recorrentemente proporcionando condições para discussões abrangentes de natureza econômica, psicológica e sociológica. A moeda, por exemplo, é apresentada didaticamente a partir da relação econômica e política que define suas funções (FIGURA 35).

Monnaie, lien économique et politique



La double coïncidence

Document 1

«Quant au fait que c'est le besoin qui maintient la société, comme une sorte de lien, en voici la preuve : que deux personnes n'aient pas besoin l'une de l'autre, ou qu'une seule n'ait pas besoin de l'autre, elles n'échangent rien. C'est le contraire si l'on a besoin de ce qui est la propriété d'une autre personne, par exemple du vin, et qu'on donne son blé à emporter. Voilà pourquoi ces produits doivent être évalués. Pour la transaction à venir, la monnaie nous sert, en quelque sorte, de garant, et, en admettant qu'aucun échange n'ait lieu sur-le-champ, nous l'aurons à notre disposition

en cas de besoin. [] Il est donc indispensable que tous les biens soient mesurés au moyen d'un unique étalon. Et cet étalon n'est autre, en réalité, que le **besoin** qui est le lien universel; mais la monnaie est devenue une sorte de substitut du besoin et cela par convention, et c'est d'ailleurs pour cette raison que la monnaie reçoit le nom de nomism. »

ARISTOTE, *Éthique à Nicomaque*

* Nomism vient du terme grec nomos : étymologiquement : réglé par la loi; le terme monnaie vient du latin « moneta » monnaie frappée dans le temple de la déesse Junon

FIGURA 35 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: MOEDA, ECONOMIA E POLÍTICA

FONTE: IEFP (2008a, p. 1).

Conceitos e técnicas difundidas nas ciências econômicas permeiam o material didático recomendado para a difusão de educação financeira na França, sob a forma índices e taxas que procuram identificar proporções de equivalência econômica entre produtos e moedas. As atividades propostas na FIGURA 36 ilustram a aplicação de um índice que expressa a paridade do poder de compra de diferentes moedas (o “índice *BigMac*”). O coeficiente de elasticidade da demanda (o quanto, em termos percentuais, a demanda varia diante de uma variação nos preços), é outro exemplo de elemento que expressa certa ênfase no embasamento proporcionado pelas ciências econômicas e no conhecimento científico para promover educação financeira (FIGURA 37).

La monnaie, un instrument du développement du commerce occidental ?

Utilisons l'indice « Bigmac », créé par un journal anglais, *The Economist*, en 1986.
Il calcule la valeur du même hamburger dans de nombreuses monnaies dans le monde.

Pays	Continent	Pays riche/pauvre/intermédiaire	Prix en monnaie locale	Prix du hamburger en dollar
Etats Unis d'Amérique			3.54 \$ (Dollar)	3.54
Royaume Uni			2.29 £ (Livres)	3.30
Chine			12.5 Yuan	1.83
Brésil			8.02 Real	3.45
Italie			3.42 €	4.38
Suisse			6.50 CHF	5.60
Afrique du Sud			16.95 Rand	1.66
Thaïlande			62 Bath	1.77
Norvège			40 Kroner	5.79
Espagne			3.42 €	4.38
Australie			3.45 \$ A (Dollar australien)	2.19

Questions

1. Complétez à l'aide de votre manuel de géographie les deux colonnes manquantes.
2. Si les Chinois peuvent acheter leur hamburger à 1,83 dollars seulement, c'est parce que leur monnaie a une valeur internationale très inférieure à celle du dollar aujourd'hui. Quels autres pays du tableau vous paraissent être dans la même situation que la Chine?
3. Repérez les pays européens dans ce tableau. Ont-ils tous la même monnaie (justifiez)? Lesquels ont une monnaie commune?
4. Le dollar sert ici de monnaie de référence; connaissez-vous une autre monnaie de référence dans le monde actuel?

D'après le site internet: <http://www.economist.com/node/13055650> Sources : *The Economist* – Mc Donald

POUR EN SAVOIR PLUS :
Allez sur le site internet de l'Union européenne pour les enfants :
http://europa.eu/quick-links/eu-kids/index_fr.htm
Dans la partie « Euro », cliquez sur « Jeu de l'Euro »: « devine de chaque pays vient chaque pièce en euro. » Notez ensuite dans l'encadré à côté les pays qui utilisent l'Euro comme monnaie.

Les pays de la zone Euro :

www.lafinancepourtous.com
IEFP avec Catherine Coudy et Dominique Radigon, professeur histoire géographie, collège Condorcet, Paris 8
Pascal Verrier, professeur histoire géographie, collège Lamartine, Paris 10
© Tous droits réservés 2010 

FIGURA 36 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: A MOEDA COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO DO COMÉRCIO OCIDENTAL
FONTE: IEFP (2012, p. 2)

SAVOIR FAIRE

Le calcul des élasticités Activités pour l'élève



Il existe 2 types d'élasticité : l'élasticité prix de la demande, et l'élasticité revenu.

L'élasticité prix de la demande permet de calculer comment la demande varie quand les prix varient.

Sauf cas particuliers, l'élasticité prix de la demande est négative, ce qui signifie que la demande baisse quand les prix augmentent, et inversement.

L'élasticité revenu permet de calculer comment varie la demande quand les revenus varient. Elle est en général positive, ce qui signifie que la demande augmente quand les revenus augmentent et inversement.

Rappel des formules

$$\text{Élasticité prix (ep)} = \frac{\text{Taux de variation de la quantité demandée}}{\text{Taux de variation du prix}}$$

$$\text{Élasticité revenu (er)} = \frac{\text{Taux de variation de la quantité demandée}}{\text{Taux de variation du revenu}}$$

Pour pouvoir calculer l'élasticité, on utilise le taux de variation.

Le taux de variation se calcule en utilisant la formule suivante :

$$\text{taux de variation} = \frac{(Va - Vd)}{Vd} \times 100$$

Vd = valeur de départ

Va = valeur d'arrivée

1 - Calcul des élasticités prix de la demande

a) Consommation et prix du carburant en France

Périodes	Taux de variation de la quantité totale de consommation de carburants	Taux de variation du prix des carburants
1990-1995	+ 6,30 %	+ 7,50 %
1995-2000	+ 10,50 %	+ 33,00 %
2000-2003	+ 0,10 %	- 6,60 %
2003-2006	- 2,80 %	+ 28,00 %

Source : DGEMP, 2007, in UFC-QUE CHOISIR,

« La taxe carbone, un outil peu efficace pour diminuer la consommation d'énergie », 2009

FIGURA 37 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CÁLCULO DE ELASTICIDADES

FONTE: IEF (2012b)

Os elementos pragmáticos subjacentes à concepção da política de educação financeira na França podem ser identificados no esforço de promoção de conhecimentos técnicos acerca de elementos do cotidiano dos estudantes. Nesse sentido, a estratégia francesa pressupõe que sejam apresentados conteúdos didáticos acerca de diferentes formas de pagamento, tal como indicado na FIGURA 38:

Le télépaiement

Définition, principe, ses supports, ses mécanismes.

Document

Le télépaiement disponible sur des montres.
Connue sous le nom de Speedpass aux Etats-Unis, la technologie du télépaiement est actuellement testée dans l'Illinois par l'entreprise Timex de Middlebury (Connecticut) dans le but d'être intégrée à ses montres bracelet. Il suffit alors de passer l'une de ces montres dotées d'un transpondeur à fréquences radio devant un capteur électronique installé dans une station service Exxon ou Mobil, ou dans l'un des 400 restaurants McDonald de la région de Chicago, pour débiter le montant de la facture sur la carte de crédit choisie par le consommateur. Timex compte bientôt commercialiser ces montres à un prix compris entre trente et cinquante dollars.

Washington Post 27/02/02 : Timex watch incorporates speedpass - www.adit.fr



Définitions

Le télépaiement regroupe l'ensemble des transactions réalisées à distance par l'intermédiaire d'un moyen de communication tel que Internet (paiement en ligne), le téléphone fixe, le téléphone mobile, le porte-monnaie électronique (PME), le courrier, le minitel, les montres.

L'échéance : date à laquelle un règlement doit avoir lieu, elle est déterminée par un accord entre le créancier et le débiteur.

Le créancier : c'est celui qui possède une créance et donc qui sera payé.

Le débiteur : c'est celui qui a une dette et donc doit payer le créancier..

Les supports du futur proche :
Les évolutions technologiques de la carte de paiement telles que la carte à puce sans contact, le jeton de paiement, les implants, les cartes seront remplacées par des terminaux bancaires.

Le principe : un système de paiement dans lequel le **créancier** et le payeur ne sont pas en présence mais en liaison par un moyen télématique quel qu'il soit. **Le débiteur** affilié à une institution financière autorise que son compte courant soit débité, il donne donc un ordre de paiement à distance réalisé par la banque.


Exemples d'opérations réalisées : les achats par le E-commerce (par exemple les soldes en ligne), les particuliers déclarent et paient leurs impôts ou leurs factures et leurs loyers, les grandes entreprises utilisent particulièrement ce moyen de règlement pour payer leur TVA et leurs cotisations sociales (payées chaque mois), le péage réalisé en voiture, les réservations de voyage, de spectacle ou de vacance.

Les différents modes de télépaiement :
Le prélèvement automatique, permet les règlements récurrents par prélèvements sur le compte bancaire à échéance, après l'accord du débiteur.
Le télépaiement par carte bancaire, porte feuille électronique, carte privative (proposée par les entreprises) il permet le règlement de services à distance par des moyens électronique (ordinateur et Internet).
Le virement.
Le chèque cadeau.
Le chèque.

FIGURA 38 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: TECNOLOGIAS DE PAGAMENTO

FONTE: IEFB (2012b)

A familiarização com a estrutura de orçamentos domésticos é outra preocupação que denota elementos de pragmatismo na iniciativa de difusão da educação financeira nas escolas públicas francesas. A FIGURA 39 apresenta um exemplo de atividade a esse respeito.



Budget familial mensuel des parents d'Hugo en €uros.

Dépenses (<i>Emplois</i>)		Revenus (<i>Ressources</i>)	
Nourriture	700,00	Salaires nets des deux parents	4 059,00
Habillement	144,00	Prestations sociales (allocations familiales)	120,32
Loyer et dépenses de logement	1 280,00		
Meubles	185,00		
Santé	104,00		
Transport	452,00		
Communications	190,00		
Loisirs, culture	290,00		
Impôts divers	700,00		
Total	4 045,00	Total	4 179,32

Questions

- 1 – Calculez la part de chaque dépense par rapport au total.

Remarque :

La consommation des ménages est calculée au niveau national. L'Insee publie chaque année les chiffres relatifs à cette consommation. Nous vous conseillons de vous rendre sur le site de l'Insee sur le tableau « Evolution de la consommation des ménages par fonction » (http://www.insee.fr/fr/ffc/chifcle_fiche.asp?tab_id=301)

- 2 – Dans ce document, comment appelle-t-on la répartition des dépenses ? Cherchez sur le site de l'Insee, la définition de cette notion ?
- 3 – Sur le site de l'Insee, à l'aide du tableau « le salaire médian par profession », déterminez quelle est la profession possible de chacun des parents (en prenant l'hypothèse d'une égalité de salaire) ? (http://www.insee.fr/fr/ffc/chifcle_fiche.asp?tab_id=505)
- 4 – Recherchez sur le site Service Public.fr, combien d'enfants a le couple, pour percevoir 120,32 € d'allocations familiales ?
- 5 – Que constatez-vous entre les totaux des deux colonnes du tableau du budget familial des parents d'Hugo ?
- 6 – Comment appelle-t-on cette différence ?
- 7 – Quelle est sa périodicité ?
- 8 – A la fin de l'année (en supposant, une régularité dans les dépenses), quel est le montant cumulé de la capacité de financement ?
- 9 – S'ils décident d'aider leur fils, sans puiser dans leur épargne des années précédentes, au bout de combien de temps pourront-ils financer les 1 500 € nécessaires ?
- 10 – Pour procéder à l'achat immédiat sans puiser dans leur épargne, que peuvent faire les parents d'Hugo ?
- 11 – S'ils refusent d'aider leur fils, quelle peut être l'affectation de leur capacité de financement ?
- 12 – Cherchez sur le site lafinancepourtous.com, la définition de l'épargne et les répartitions possibles de cette épargne.

Définition :

On parle de **capacité de financement** lorsqu'un agent économique dispose de ressources supérieures à ses emplois.

Ressources des ménages
Les ressources des ménages sont principalement constituées des salaires perçus, des revenus de la propriété (intérêts, dividendes, revenus fonciers,...), de recettes provenant de leur production marchande et de prestations sociales. Le solde du compte d'exploitation des ménages propriétaires d'entreprises individuelles est dénommé "revenu mixte" : ce revenu est qualifié de "mixte" parce qu'il correspond indistinctement à la rémunération du travail de l'entrepreneur individuel et à la rémunération de son capital productif (*Insee*)

Prestations sociales (ou Transferts sociaux)
 Les prestations sociales (ou transferts sociaux) sont des transferts versés (en espèces ou en nature) à des individus ou à des familles afin de réduire la charge financière que représente la protection contre divers risques. (*Insee*)

FIGURA 39 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: ORÇAMENTO FAMILIAR FONTE: IEFPP (2009, p.20)

Nessa perspectiva, na medida em que integra características de concepções filosóficas diferentes, de natureza científica, pragmática e moral, a estratégia nacional de educação financeira na França apresenta-se relativamente **eclética** em termos de sua fundamentação epistemológica.

6.2.3.6. Objetos de ensino

O IEFP definiu um conjunto de competências econômico-financeiras a serem adquiridas pelos estudantes ao final do ensino primário, ao final escolaridade obrigatória e ao fim do segundo ciclo do ensino secundário. Para cada uma dessas etapas de escolarização foram indicadas competências específicas que requerem a familiaridade ou mesmo o domínio de conceitos a serem tomados como objetos de ensino na escola (QUADRO 22). Tais objetos têm caráter pragmático, sociológico e epistemológico.

As expectativas de aquisição de competências econômico financeiras para os estudantes ao final do ensino primário incluem conceitos de complexidade epistemológica como desejos e necessidades, a escassez de recursos para satisfazer necessidades, o papel das atividades econômicas no sentido de prover bens e serviços para satisfazê-las, o trabalho como elemento determinante que viabiliza a demanda por recursos, a forma monetária dos recursos, a distinção entre recursos e despesas, além dos aspectos morais envolvidos na utilização cotidiana no dinheiro.

Ao final da escolaridade obrigatória espera-se que os estudantes sejam capazes de utilizar diferentes critérios para classificar bens e serviços, que, como consumidores, possam fazer escolhas comparativas, principalmente baseadas no preço (exercício fundamentalmente pragmático), que compreendam que a satisfação de necessidades pode fazer necessário que se ponderem algumas relações específicas como entre consumo e investimento, entre crédito e poupança e entre satisfação imediata e postergada (exercício que envolve elementos epistemológicos). Além disso, espera-se que sejam capazes de compreender que os recursos podem ser obtidos de diferentes formas, o que implica a compreensão das noções de receita, crédito e poupança (exercício que também envolve elementos epistemológicos). A capacidade de construção de um orçamento doméstico simples, a compreensão: de riscos subjacentes ao consumo, investimento, poupança e

crédito; do papel dos seguros; da necessidade de informação para consumir, investir, poupar ou tomar emprestado (exercícios pragmáticos); e dos aspectos sociais envolvidos na utilização do dinheiro (exercício sociológico) também são esperadas para os estudantes ao final da escolaridade obrigatória.

As capacidades esperadas para estudantes ao final do segundo ciclo do ensino secundário incluem a compreensão eminentemente sociológica de que suas próprias escolhas em termos de consumo, poupança e investimento podem estar sujeitas a valores e atitudes. Espera-se que os estudantes sejam capazes de compreender que parte dos recursos gerados individualmente é destinada ao financiamento de bens e serviços de interesse coletivo (fenômeno de caráter sociológico). Numa perspectiva pragmática, espera-se ainda que saibam utilizar os serviços financeiros elementares, bem como as ferramentas apropriadas para a gestão de suas finanças pessoais, que saibam elaborar seu orçamento pessoal, que compreendam a relação entre risco e retorno financeiro, que saibam mobilizar fontes de informação conhecimentos jurídicos e financeiros, que saibam ler e assinar um contrato, que compreendam faturas de pagamento e que suas escolhas financeiras impliquem responsabilidades de consumidores e fornecedores, assim como as principais despesas sociais.

QUADRO 22 – COMPETÊNCIAS QUE DEVEM SER ADQUIRIDAS AO FIM DO PRIMÁRIO, DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA E AO FIM DO SEGUNDO CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Ao fim do primário os alunos devem ser capazes de	Ao fim da escolaridade obrigatória os estudantes devem ser capazes de	Ao fim do segundo ciclo do ensino secundário os estudantes devem ser capazes de
Compreender que há desejos e necessidades. Compreender que os recursos para satisfazer as necessidades são limitados.	Classificar os bens e serviços segundo diferentes critérios. Fazer escolhas comparativas simples enquanto consumidores notadamente em função do preço. Compreender que a satisfação de suas necessidades pode precisar de compensações (consumo/ investimento; crédito/poupança; satisfação imediata/diferida).	Compreender que suas escolhas em matéria de consumo, investimento e poupança podem estar condicionadas por valores e atitudes.
Compreender que as atividades econômicas permitem que se obtenham bens e serviços para satisfazer as necessidades. Compreender que o trabalho é um elemento determinante que permite que se demandem os recursos.	Compreender que os recursos disponíveis são de origem diversa (noção de receita/rendimento, de crédito e de poupança).	Compreender que uma parte dos recursos de cada um destina-se ao funcionamento da coletividade.
Compreender que os recursos se apresentam atualmente essencialmente sob uma forma monetária.	Distinguir os principais meios de pagamento.	Saber utilizar os serviços financeiros elementares e as ferramentas apropriadas à gestão de suas finanças pessoais.
Distinguir os recursos (receitas) das despesas.	Construir um orçamento simples.	Construir seu orçamento pessoal.
	Compreender que em matéria de consumo, investimento, poupança e crédito há riscos envolvidos. Compreender que é possível se prevenir contra certos riscos (noção de seguro).	Compreender a relação entre riscos e retornos financeiros.
	Compreender que é necessário buscar informações para fazer escolhas em matéria de consumo, investimento, poupança e crédito.	Mobilizar as fontes de informação pertinentes em matéria de consumo, investimento, crédito e poupança: - Mobilizar os conhecimentos jurídicos e financeiros elementares para uma primeira experiência profissional ou de inserção na vida ativa. - Ler e assinar um contrato. - Compreender uma folha de pagamento (holerite).
Compreender que há dimensões morais a utilização do dinheiro na vida cotidiana.	Compreender que a utilização do dinheiro tem dimensões sociais (redistribuição de renda).	Compreender que as escolhas financeiras implicam a responsabilidade dos consumidores e dos fornecedores de produtos financeiros (endividamento, ausência de seguro...) Compreender os principais tipos de gastos sociais.

FONTE: IEFPP (2009, p. 8), tradução livre.

No material didático disponibilizado no portal mantido pelo IEFP, os objetos de ensino pragmáticos se expressam em propostas de atividade que envolvem crédito, financiamentos e orçamentos domésticos, por exemplo. Na proposta de atividade constante na FIGURA 41 os estudantes devem se familiarizar com conceitos financeiros e com procedimentos aritméticos simples para analisar situações de crédito e de financiamento. Procedimentos básicos de análise de crédito para liberação de financiamentos também são elementos pragmáticos abordados nos recursos didáticos disponibilizados para promoção da educação financeira nas escolas francesas (FIGURA 42), assim como a inflação e a seleção de planos de telefonia móvel (FIGURA 40)

Exemple de niveau de mathématiques
Proportionnalité, pourcentage – Niveau 3^{ème}

Proportionnalité - Pourcentage

 Ce lecteur MP3 a augmenté de 5 % le 1^{er} janvier 2006, puis 5 % en 2007, puis 5 % en 2008

Il a augmenté de 15 %



Maxime

Non, il a augmenté de 15,7625 %



Léa

Ah non, il a augmenté de 125 %



Cécile

■ Qui a raison ? Justifier votre réponse

Activités
Exercices
9

Proportionnalité - Pourcentage

Mais quelle formule choisir ?



VERT mobile

Formule 1 :
Téléphone gratuit
Forfait mensuel : 2 heures
36 €

Formule 2 :
Téléphone : 108 €
Forfait mensuel : 2 heures
21 60 €

Sumsom GSM

■ Quel est le coût du portable pour chacune des 2 formules si Léa le conserve seulement 2 mois ? 3 mois ?

■ A partir de combien de mois d'utilisation de son téléphone Léa a-t-elle intérêt à choisir la Formule 2 ?

■ Si Léa conserve son téléphone une année complète sans dépasser son forfait de deux heures quel est le prix d'une minute pour les 2 formules ?

Activités
Exercices
11

FIGURA 40 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: PROPORCIONALIDADE – PORCENTAGEM

FONTE: IEFP (2009, p.22)

Le crédit et le financement des ménages

Liens avec les programmes de SES (2^{nde} 1^{ère})

Consommation et revenus.
L'équilibre financier des agents.
Le financement de l'économie.
Crédit, taux d'intérêt, création monétaire.

Liens avec les programmes de STG (1^{ère} T^{le})

La consommation.
Le financement de l'économie.
La demande de produits des ménages.


Notion :
Emplois, ressources, revenus – Besoin et capacité de financement – Consommation – Epargne – Budget – Crédit – Calcul de proportions

Objectifs :
Différence entre les notions comptables d'emplois et ressources. Calcul du besoin de financement. Lecture d'un budget familial, calcul d'une capacité de financement. Critères de choix d'un crédit.

Temps prévu :
2 heures

L'achat d'un scooter

Document 1



Hugo, élève de terminale, désire acquérir un scooter.
Il dispose d'une épargne de 1 000 € qu'il a constituée en économisant l'argent reçu lors des différents anniversaires et des fêtes diverses.
Il se renseigne auprès du revendeur de scooter. Le modèle qu'il convoite coûte 2 500 €.

Questions

- 1 – Recherchez dans le site « la finance pour tous », la définition des termes « **emploi** », « **ressource** » « **épargne** »
- 2 – Complétez le tableau des emplois et des ressources d'Hugo avec les termes et les montants suivants :
 - Scooter
 - Epargne
 - 1 000 €
 - 2 500 €

Emplois	Ressources

- 3 – Que constatez-vous entre les emplois et les ressources ?
- 4 – Calculez la différence entre les emplois et les ressources ?

Le budget familial

Document 2

Hugo se rend à la banque de ses parents (dans laquelle, ils possèdent un compte courant) pour couvrir son besoin de financement (achat de son scooter). Il demande un crédit. Le conseiller Mr MICHAUD, lui répond par la négative.
En effet, Hugo n'a pas de revenus réguliers. Le conseiller lui annonce qu'il ne pourra contracter lui-même un crédit, mais il faut que le crédit soit pris par ses parents.
Le soir même, Hugo fait le point avec ses parents. Ses parents mettent sur la table le budget familial et tout le monde réfléchit à l'éventualité de ce crédit.

FIGURA 41 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CRÉDITO E FINANCIAMENTO
FONTE: IEFPP (2009, p.18)

Le choix d'un crédit

Document 3



Hugo et ses parents examinent la proposition de crédit de M. Michaud, à leur banquier. Pour établir son offre de prêt, M. Michaud a pris en compte les éléments suivants :

- Les parents d'Hugo sont des clients sérieux depuis plus de 10 ans.
- Ils ont des salaires d'un montant de 4000 euros à eux deux.
- Une situation professionnelle stable : ils sont fonctionnaires depuis 5 et 10 ans.
- Ils perçoivent en outre 120 euros d'allocations familiales.
- Ils ont deux enfants à charge.
- Leur loyer mensuel s'élève à 1280 euros.
- Ils n'ont aucun emprunt immobilier ou à la consommation.

Questions

- 1 – Pourquoi M. Michaud prend-il en compte le montant du salaire des parents d'Hugo ?
- 2 – De même, quels autres revenus prend-il en compte et pourquoi ?
- 3 – A quoi compare-t-il ces ressources ?
- 4 – Quels autres éléments prend-il en compte et pourquoi ?

Document 4

M. Michaud propose au couple un prêt personnel qui sera une somme d'argent mise à leur disposition sur leur compte courant et qu'ils pourront utiliser pour l'achat du scooter (mais ils peuvent dépenser cet argent autrement s'ils le souhaitent).

Il leur propose un prêt de 1500 euros remboursables en 36 mensualités de 46,65 euros au TEG de 9,11 % (taux effectif global).

Le coût total du crédit s'élève à 207,40 euros.

L'assurance est facultative et le coût du dossier de 28 euros.

Questions

- 5 – Qu'est-ce que le taux d'intérêt ? Cherchez la définition sur le site "La finance pour tous".
- 6 – Qu'est-ce que le TEG ?
- 7 – Qu'est-ce que le coût total du crédit ?

Document 5

Les parents décident de consulter des organismes de crédit à la consommation, sur Internet : une offre retient leur attention : il s'agit d'un crédit « revolving », c'est-à-dire une réserve d'argent renouvelable qui peut atteindre 10 000 € maximum et pour laquelle ils remboursent selon leur utilisation.

Pour une utilisation jusqu'à 1500 €, le TEG est de 20,56 % révisable (c'est-à-dire modifiable).

Questions

- 8 – Expliquez le mécanisme du crédit « revolving ». En quoi est-il différent d'un crédit classique ?
- 9 – Quel est le coût total du crédit ?
- 10 – Comparez ces offres de prêt (banquier et crédit renouvelable) ?

Après réflexion, ils décident d'accepter l'offre de prêt de Mr Michaud et d'acheter ainsi le scooter désiré par Hugo. Ils laissent donc de côté le crédit "revolving".

FIGURA 42 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL "LA FINANCE POUR TOUS": A ESCOLHA DO CRÉDITO
FONTE: IEF (2009, p.21)

Os objetos de ensino de caráter epistemológico encontram-se principalmente no material didático que o IEFP sugere para as disciplinas de Ciências Econômicas e Sociais e Gestão Econômica, recursos também disponíveis no Portal “*La Finance Pour Tous*”. Para a primeira, há disponíveis recursos disponíveis sobre a relação entre economia, meio ambiente, sociedade e governança, por exemplo. Na proposta de atividade constante na FIGURA 43, os estudantes devem ser capazes de reconhecer critérios ambientais (impactos diretos ou indiretos, decorrentes da atividade de uma empresa, sobre o meio ambiente), sociais (impactos diretos ou indiretos, nos valores universais – direitos humanos, normas internacionais de trabalho, combate à corrupção – das partes interessadas na empresa) e de governança (em termos de processos, regulamentação, leis e instituições que influenciam na forma pela qual a empresa é administrada e controlada). Para tanto, os estudantes devem ser capazes de classificar critérios como contribuição à alfabetização, redução da emissão de gases do efeito estufa, etc.

Outro exemplo de elementos de caráter epistemológico no material didático voltado à disciplina de Ciências Econômicas e Sociais é a abordagem da noção de propensão em economia, conceito tradicionalmente abordado nas disciplinas de macroeconomia de cursos de graduação em ciências econômicas no Brasil. No material didático disponibilizado pelo IEFP são apresentadas a propensão média e marginal a consumir e a poupar, tal como indicado na FIGURA 44. Também são abordados debates teóricos sobre a natureza das crises econômicas, tomando-se para discussão a posição de dois eminentes autores em Economia (FIGURA 45).

1 - Les critères ESG

Document 1 : Les critères ESG

E comme **Environnement** : impact direct ou indirect de l'activité d'une entreprise sur l'environnement.

S comme **Sociale/sociétale** : impact direct ou indirect de l'activité d'une entreprise sur les parties prenantes, par référence à des valeurs universelles (droits humains, normes internationales du travail, lutte contre la corruption...).

G comme **Gouvernance** : ensemble des processus, réglementations, lois et institutions influant la manière dont l'entreprise est dirigée, administrée et contrôlée. Cela inclut aussi les relations entre les nombreuses parties prenantes et les objectifs qui gouvernent l'entreprise. Parmi ces acteurs principaux, on retrouve notamment les actionnaires, la direction et le conseil d'administration de l'entreprise.

Source : Code de transparence pour les fonds ISR par AFG et FIR


Exercice

Déterminez si les critères suivants relèvent de la dimension environnementale, de la dimension sociale et sociétale ou de la dimension de gouvernance.

Contribution à l'amélioration de la santé publique	•	Environnement
Contribution à l'alphabétisation	•	
Contribution à des œuvres culturelle	•	
Adoption d'un code de bonne conduite	•	
Adoption d'un code de transparence	•	
Mise en place d'un plan de formation professionnelle	•	Social / Sociétal
Lutte contre la corruption	•	
Amélioration des conditions d'hygiène	•	
Amélioration des conditions de sécurité	•	
Réduction des émissions de gaz à effets de serre	•	
Réduction de la consommation d'énergie	•	Gouvernance
Respect des droits de l'Homme	•	
Respect des chartes internationales sur le travail	•	
Non-discrimination à l'embauche	•	
Amélioration du dialogue social	•	
Adaptation des conditions de travail aux handicapés	•	
Non travail des mineurs	•	
Non cumul des mandats de direction	•	

FIGURA 43 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CRITÉRIO AMBIENTAL, SOCIAL E DE GOVERNANÇA

FONTE: IEFP (2012b)

SAVOIR FAIRE


La notion de propension en économie

Activités pour l'élève

Définitions :
 Une **propension** est un rapport entre deux grandeurs, elle peut être **moyenne**, quand le calcul s'effectue à partir de valeurs absolues, elle peut être **marginale** quand le calcul porte sur des variations absolues entre deux périodes.
 Ces formules s'appliquent à des domaines particuliers en économie, les plus courants sont le rapport entre le revenu d'un ménage, sa consommation et son épargne.

Rappel des formules

- La propension moyenne à consommer $PMC = \frac{C}{R} \times 100$
- La propension moyenne à épargner $PME = \frac{E}{R} \times 100$
- La propension marginale à consommer $PmC = \frac{VA \text{ de } C}{VA \text{ de } R} \times 100$
- La propension marginale à épargner $PmE = \frac{VA \text{ de } E}{VA \text{ de } R} \times 100$

Remarque :
 « C » pour consommation, « R » pour revenu, « VA » pour variation absolue.
 Pour bien distinguer les formules, on utilisera « M » pour moyenne, et « m » pour marginale.

Exercices

- Soit un revenu de 1 000 € en période 1 (R1) ; une consommation de 800 € (C1) ; une épargne de 200 € (E1)
- Soit un revenu de 1 200 € en période 2 (R2) ; une consommation de 900 € (C2) ; une épargne de 300 € (E2)


On remarque que : Revenu = Consommation + Epargne

1. Calculer : PMC1 ; PME1 ; PMC2 ; PME2.
2. Calculer PmC ; PmE entre la période 1 et la période 2.
3. A partir des résultats obtenus, mettre en relation les propensions marginales et moyennes entre la période 1 et la période 2.

FIGURA 44 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: A NOÇÃO DE PROPENSÃO EM ECONOMIA

FONTE: IEFP (2012b)

La controverse Keynes – Hayek et les grandes crises



2 - Activité en classe.

Après un re-visionnage en classe du document 1 l'élève prendra également connaissance des documents 4, 5 et 6 et répondra aux questions 1, 2 et 3.

Document 4

La controverse Hayek-Keynes, par Abdallah Zouache, maître de conférences à l'université Jean-Monnet, Saint-Etienne (Extrait de l'article « Le problème de la coordination dans La controverse Hayek-Keynes » paru en 2003 dans la revue *Recherches économiques de Louvain*)

La controverse Hayek-Keynes se déroule dans le contexte des « années de haute théorie » qui témoigne de la vivacité des échanges intellectuels. C'est pour combattre les idées de Keynes – exposées dans le *Traité sur la Monnaie*, édité en décembre 1930 – que Robbins invite Hayek à prononcer en février 1931 quatre conférences à la London School of Economics.

Celles-ci sont publiées en septembre 1931 sous la forme d'un ouvrage, *Prix et Production*. Dans ce contexte, la controverse est lancée au cours de l'été 1931 par Hayek qui publie dans le numéro d'août 1931 d'*Economica* la première partie d'une longue critique du *Traité sur la monnaie*. Keynes, très fâché, répond dans le numéro de novembre 1931 d'*Economica*. La seconde partie de la critique est publiée par Hayek en février 1932.

Cet échange conduit à une correspondance entre Hayek et Keynes de décembre 1931 à mars 1932, dont il nous reste 12 lettres incluant une lettre de Hayek à Keynes le jour de Noël et une réponse de Keynes le même jour. Le 29 mars 1932, Keynes met un point final à la discussion en annonçant à Hayek qu'il ne répondra pas à la seconde partie de la critique dans la mesure où il préfère consacrer son temps à « reformuler » sa théorie, une évolution qui conduira en 1936 à la *Théorie Générale de l'emploi, de l'intérêt, et de la monnaie*. Hayek, qui avait dépensé beaucoup d'énergie à la préparation de ses critiques, est très déçu de la réaction de Keynes. Malgré l'envoi par Keynes d'un exemplaire de la *Théorie Générale* avant sa publication, Hayek n'en fera pas de recensions, une décision qu'il regrettera par la suite.

FIGURA 45 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CONTROVÉRSIA ENTRE KEYNES E HAYEK
FONTE: IEFP (2012b)

Os recursos didáticos de educação financeira destinados à disciplina de Economia e Gestão contemplam discussões sobre os papéis desempenhados pelos diferentes agentes no sistema econômico, o que também se caracteriza como objeto de análise da ciência econômica enquanto campo de investigação. No exemplo de proposta de atividade da FIGURA 46, devem ser mobilizadas noções como serviços e bens de consumo, bem como a relação entre a produção e a satisfação de necessidades. Nessa perspectiva, a função das empresas é analisada num contexto amplo de relação entre os papéis dos agentes econômicos.

Questões relacionadas ao mercado financeiro, como o pagamento de dividendos aos acionistas de uma empresa, são abordadas no material didático que propõe interface com conteúdos da disciplina de matemática (FIGURA 47). A compreensão de conceitos financeiros relativamente complexos vincula-se à necessidade de se realizar operações matemáticas clássicas.

Sommes-nous tous des agents économiques ?



Que mange Clotilde ?	Quels besoins sont satisfaits ?	Qui produit ?	Quelles activités suit Clotilde ?	Quels besoins sont satisfaits ?	Qui produit ?

Exercice (suite)

7. A partir de ces tableaux et de celui rempli à la question 3, que pouvez-vous dire concernant l'importance des différents besoins satisfaits ?
8. Quelle différence faites-vous entre le croissant mangé par Clotilde et le cours de théâtre qu'elle suit ?
9. Quels types d'agents avez-vous pu identifier ? Indiquez-les dans la colonne de gauche, puis reliez-les à leur fonction principale.

Types de producteurs identifiés

Quelle est leur fonction principale ?
Production de services
Production de biens de consommation

Exercice (suite)

10. Quelle différence y-a-t-il entre les types producteurs pouvant être identifiés comme producteurs de services ? Quelle différence faites-vous entre le croissant mangé par Clotilde et le cours de théâtre qu'elle suit ?
11. Dans le cas du lycée, qui finance le fonctionnement ? Qui paient les enseignants ?
12. S'agissant de l'association, qui la finance ? Qui paient les professeurs de théâtre ?
13. Pour la banque, qui la finance ? Que pouvez-vous en conclure ?
14. Récapitulez les agents producteurs. Clotilde en fait-elle partie ?

Le choix économique

Pendant, le cours d'anglais, Madame DUDAU, la CPE nous présente un nouvel élève : Dany. Il vient d'un petit village près de Port au Prince, en Haïti. Dans le village de Dany, peu de produits manufacturés circulent. Dany et ses parents cultivent des légumes et des fruits grâce à l'eau de la rivière qui arrose leur village. Quand Dany désire regarder la télévision, il doit aller chez l'épicier du village. En effet, ces parents auraient pu acheter une télévision mais ils ont préféré acheter un groupe électrogène qui leur fournit de l'électricité. Dany n'a jamais travaillé sur un ordinateur. Il faudra que vous l'aidiez pendant les cours.

FIGURA 46 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: AGENTES ECONÔMICOS FONTE: IEFP (2012b)

Placements en actions Activités pour l'élève



1 - Les dividendes

En novembre 2009, la société AAAA, numéro 1 mondial de la production et de la commercialisation de produits de charcuterie bio, émet 1 million d'actions nouvelles à 50 euros l'unité pour augmenter ses fonds propres afin de réaliser des projets d'investissements pour accroître et moderniser ses capacités de production.

Monsieur et Madame Terroire achètent 25 000 euros d'actions de la société AAAA.

En mars 2011 la société annonce avoir réalisé en 2010 un bénéfice net de 25 millions d'euros. L'assemblée générale des actionnaires décide de distribuer 5 millions d'euros de dividendes aux actionnaires.

Exercices

1. Répondez aux questions suivantes :

- Qu'est-ce qu'un dividende ?
- Qu'est-ce que des fonds propres ?
- La part des bénéfices attribués aux actionnaires est de 20%. Est-ce une part normale ?
- Quelles raisons ont pu motiver cette décision de l'assemblée des actionnaires ?
(Vous pourrez consulter notamment l'article dividende sur le site www.lafinancepourtous.com)

2. On suppose que les actionnaires reçoivent un dividende proportionnel à leur participation et que notre société a émis depuis sa création 2,5 millions d'actions toutes à 50 euros chacune.

- Calculer le dividende perçu par ce couple.
- Quel est le taux de rémunération de leurs actions ?

2 - La plus-value

Si les profits sont réinvestis plutôt que d'être redistribués, l'actionnaire considère que le rendement de son investissement se valorise par le biais d'une hausse du cours de l'action.

Les analystes financiers développent donc des modèles mathématiques pour essayer d'anticiper l'évolution du prix des actions en fonction de données expérimentales.

On a représenté ci-dessous la courbe du cours quotidien de l'action de la société AAAA entre décembre 2010 et octobre 2011.

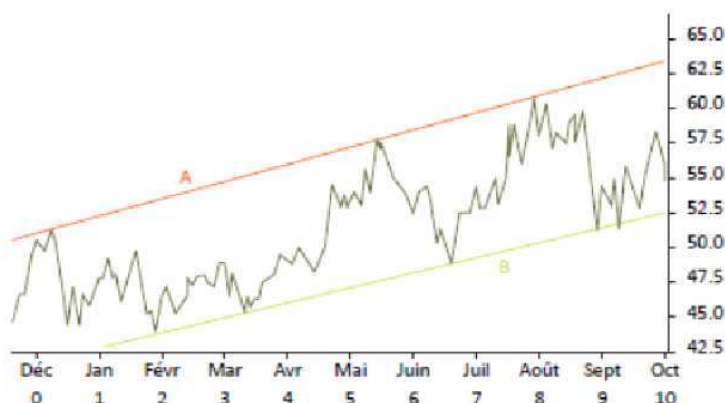



FIGURA 47 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: INVESTIMENTOS EM AÇÕES
FONTE: IEFP (2012b)

Discussões de caráter sociológico também tomam parte no material didático de educação financeira na estratégia francesa, a exemplo do que se observa na proposta de atividade que estimula a discussão da fixação de salários a partir da leitura e análise da obra de um escritor francês cuja temática proporciona elementos para debates diversos acerca do determinismo social e econômico (FIGURA 48).

**Les revenus du travail et du capital :
D'Emile Zola à aujourd'hui
Activités pour l'élève**



1 - La fixation des salaires

Document : Extrait de Germinal d'Emile Zola

Emile Zola publie son roman Germinal en 1885. C'est le treizième de la série des Rougon- Macquart, « histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire ».

Germinal se déroule au début des années 1860. Un jeune chômeur, Étienne Lantier, se fait embaucher aux mines de Montsou, dans le nord de la France. Il fait la connaissance d'une famille de mineurs, les Maheu, et tombe amoureux de leur fille Catherine. Mais celle-ci, qui n'est pas insensible à Étienne, est la maîtresse d'un ouvrier brutal, Chaval. Étienne est révolté par les misérables conditions de vie des mineurs, et quand la Compagnie des mines, alléguant la crise économique, décide de baisser les salaires, sa révolte s'exaspère. Rêvant d'une société plus juste, il propage des idées révolutionnaires et pousse les mineurs à la grève. Chaval refuse de participer à la grève et dénonce les grévistes aux gendarmes. Dans l'extrait ci-dessous qui se déroule peu avant le déclenchement de la grève, Victor Deneulin, propriétaire d'une mine est confronté à la revendication de ses ouvriers qui souhaitent une augmentation.

FIGURA 48 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: RENDÁ DO TRABALHO E DO CAPITAL
FONTE: IEFP (2012b)

Nessa mesma perspectiva, há materiais didáticos que procuram estimular o uso adequado de recursos estatísticos, como no fragmento apresentado na FIGURA 49, integrando elementos sociológicos e estatísticos de análise. A desigualdade de salários entre homens e mulheres é discutida a partir da forma pela qual o tratamento estatístico é empreendido: a depender da metodologia utilizada para determinação dos salários, chega-se a conclusões diametralmente opostas acerca da comparação entre o salário de ambos os gêneros.

L'utilisation des pourcentages : L'exemple des inégalités de salaires Hommes/Femmes

Les données statistiques fournies par l'Observatoire des inégalités sont les suivantes :

Les dernières données disponibles tous temps de travail confondus (on ne transforme pas les salaires obtenus en temps partiel en équivalent temps complet) datent de 2006. Elles concernent les salaires annuels bruts : cette année-là, le salaire annuel brut moyen des femmes a été de 22 277 euros contre 30 475 euros pour les hommes.

D'autres statistiques concernent les salaires mensuels nets à temps plein ou à équivalent temps plein pour 2009 : Le salaire mensuel net moyen des hommes est de 2 221 euros, celui des femmes de 1 777 euros. L'écart mensuel est de 445 euros. Le SMIC mensuel net en 2009 est de 1037,53 euros.

Les inégalités sont donc évidentes mais comment les calculer ?

Le chiffre ne sera pas le même si on calcule ce que les femmes perçoivent en moins ou ce que les hommes gagnent en plus. S'agissant du salaire brut tous temps de travail confondus on peut dire que les femmes gagnent un salaire équivalent à 73 % de celui des hommes donc inférieur de 27 % à celui des hommes ou que les hommes gagnent 37 % de plus que les femmes. S'agissant du salaire mensuel net en équivalent temps plein, on peut dire que les femmes touchent un salaire équivalent à 80 % de celui des hommes, donc inférieur de 20 % ou que les hommes perçoivent, en moyenne, un salaire supérieur de 25 % à celui des femmes.

L'observatoire des inégalités fait à ce propos le commentaire suivant : Comment présenter l'écart de salaires hommes/femmes : la vision des hommes et celle des femmes.

Le plus souvent, l'écart de salaires hommes-femmes est présenté du point de vue masculin. On rapporte cet écart au niveau de salaire "étalon", celui des hommes. Pour notre calcul, cela donne $100 - 73 = 27$. Divisé par 100 = 27 %. On mesure combien les femmes touchent de moins que les hommes.

Rien n'empêche d'adopter un point de vue féminin, et de rapporter cet écart non pas aux salaires des hommes mais à ceux des femmes. On obtient toujours $100 - 73 = 27$, que l'on divise par 73... pour obtenir 37 %. Cet écart mesure combien les hommes gagnent de plus que les femmes.

Aucune des deux méthodes n'est plus "juste" ou meilleure. Mais il est frappant de constater que celle qui aboutit au chiffre le plus faible s'est imposée dans tous les documents et dans le débat public.

Observons que la présentation la plus fréquente par le chiffre le plus faible peut entraîner de mauvais réflexes lorsqu'il s'agit de savoir de combien il faudrait augmenter en moyenne les salaires des femmes pour que ceux-ci soient égaux à ceux des hommes.

Si le salaire des femmes est inférieur de 27 % à celui des hommes, il ne faut pas en conclure qu'une augmentation de 27 % de

celui-ci entraînerait l'égalité. Il resterait inférieur de plus de 7 %.

Pour connaître l'augmentation qui mettrait le salaire moyen féminin au niveau de celui des hommes, il faut accroître le salaire des femmes de 37 %, c'est-à-dire de ce que les hommes gagnent en plus.

FIGURA 49 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL "LA FINANCE POUR TOUS": UTILIZAÇÃO DE PORCENTAGEM, O EXEMPLO DA DESIGUALDADE DE SALÁRIOS ENTRE HOMENS E MULHERES

FONTE: IEF (2012a)

Nesse contexto, a estratégia nacional de educação financeira na França pauta-se pela abordagem de objetos de ensino com caráter pragmático, sociológico e epistemológico. Não obstante, a julgar pela quantidade de material didático vinculado à disciplina de matemática, parece haver **ligeira preponderância** de **elementos pragmáticos** associados à matemática financeira necessária às práticas econômicas cotidianas.

6.2.3.7. Abordagem do conteúdo

A introdução de elementos de educação financeira nas escolas públicas francesas tem como pressuposto, na perspectiva do IEFP, a natureza transversal da cultura financeira como saber. Os elementos – ou rudimentos – de finanças seriam mais convenientemente introduzidos no currículo escolar com apoio de disciplinas já estabelecidas e consolidadas ao nível da *école*, do *collège* e do *lycée*:

Assim, na França é possível iniciar [os estudantes] desde a escola [*école*] e a partir dela, ao longo de toda a escolaridade no *collège* e no *lycée*, aos rudimentos de finanças, não como matéria autônoma, mas se apoiando na contribuição que podem proporcionar certas disciplinas: a cultura financeira é um saber transversal que encontra sua unidade na definição de objetivos próprios de conhecimentos e competências, discriminados por nível de ensino, e que se implementa através das disciplinas escolares. (IEFP, 2009, p. 3) [tradução livre]⁶⁹

Matemática, História e Geografia, além de Ciências Econômicas e Sociais foram consideradas, pelo IEFP, como disciplinas ricas em possibilidades de desenvolvimento de uma cultura de finanças pessoais no próprio ambiente escolar:

A educação financeira não é, no *lycée*, uma disciplina reconhecida. Contudo, por ocasião da implementação de programas de diversas matérias, matemática, história e geografia e certamente Ciências Econômicas e Sociais [Sciences économiques et sociales (SES)] e Economia e Gestão [Economie et gestion (EG)], existem inúmeras possibilidades para fazer os alunos descobrirem os elementos essenciais a uma cultura de base em finanças pessoais (IEFP, 2009, p. 6) [tradução livre]⁷⁰

Para o CCSF, a educação financeira poderia ser melhorada de duas formas principais. A primeira seria introduzindo ou reforçando a inserção de elementos de economia e finanças a partir de eixos temáticos como a gestão de orçamento familiar e o conhecimento de conceitos econômicos e financeiros, potencializando-se o estreitamento de laços entre o meio escolar e meio profissional financeiro e bancário. A segunda forma, não restrita à escola, deveria mobilizar associações especializadas para sensibilizar a população acerca dos riscos de superendividamento ou da exclusão financeira:

⁶⁹ “Ainsi en France, il est possible d’initier dès l’école, et au-delà, tout au long de la scolarité en collège et en lycée, aux rudiments de la finance, non pas comme une matière autonome, mais en prenant appui sur la contribution que peuvent apporter certaines disciplines: la culture financière est un savoir transversal qui trouve son unité dans la définition d’objectifs propres de connaissances et de compétences, déclinées par niveau d’enseignement, et qui se met en oeuvre à travers des disciplines scolaires.” (IEFP, 2009, p. 3)

⁷⁰ “L’éducation financière n’est pas, au lycée, une discipline identifiée. Cependant, à l’occasion de la mise en oeuvre des programmes de plusieurs matières, mathématiques, histoire et géographie et bien sûr Sciences économiques et sociales (SES) et Economie et gestion (EG), il existe de nombreuses possibilités pour faire découvrir aux élèves les éléments essentiels à une culture de base en finances personnelles.” (IEFP, 2009, p. 6)

- introduzir ou reforçar a iniciação à economia e às finanças no ensino, com eixos de desenvolvimento na gestão orçamentária familiar, e o conhecimento de conceitos econômicos e financeiros. Isso implica um reforço do papel da educação nacional nesse domínio com a consideração da educação financeira nos programas escolares, um envolvimento dos professores, bem como o reforço dos laços entre o meio escolar e o meio profissional financeiro e bancário;
- apoiar-se nos trabalhadores sociais e associações especializadas em educação e sensibilização em favor da população mais frágil, apresentando os riscos da dívida ou da exclusão financeira. (CCSF, 2009, p. 124)[tradução livre]⁷¹

A proposta do CCSF para educar financeiramente a população da França enfatiza o papel do Ministério da Educação Nacional francês e indica os eixos em torno dos quais a implementação da educação financeira como política pública deveria se dar. A integração da educação financeira aos programas escolares existentes, a adesão dos professores e a colaboração entre editoras de material didático e profissionais do setor financeiro com uma abordagem macroeconômica seriam medidas importantes a serem tomadas. Além disso, o CCSF aponta a necessidade de abordar assuntos financeiros como taxas de juros já nas séries iniciais, e noções de economia e moeda em todas as séries, bem como a de riscos financeiros. (CCSF, 2009, p. 125)

O IEF, instituição concebida especificamente para promover educação financeira, desenvolveu diversos recursos didáticos capazes de se adaptar à base comum de conhecimentos e competências a serem desenvolvidas no ensino obrigatório francês (*socle commun*), por determinação do Ministério da Educação Nacional da França. Os módulos pedagógicos criados pela instituição ajustam-se particularmente aos programas de matemática ao nível da *école*, do *collège* e do *lycée*, tendo sido estruturados, conforme observado na seção 6.2.3.8 FORMAÇÃO DO PROFESSOR, página 264, uma progressão de complexidade que torna o conteúdo acessível inclusive para professores sem formação especializada:

O IEF propõe abordar temas financeiros dentro do quadro da base comum de conhecimentos e competências definidos pela [Ministério da] Educação nacional para cada um dos ciclos integrando-os particularmente nos programas de matemática no *primaire* e no *collège* e de economia no *lycée*. Os módulos, concebidos com o objetivo de favorecer as

⁷¹ • introduire ou renforcer l'initiation à l'économie et aux finances dans l'enseignement, avec des axes de développement sur la gestion budgétaire familiale, et la connaissance des concepts économiques et financiers. Cela implique un renforcement du rôle de l'éducation nationale dans ce domaine avec la prise en compte de l'éducation financière dans les programmes scolaires, une implication des enseignants, ainsi que le renforcement des liens entre milieu scolaire et milieu professionnel financier et bancaire;

• s'appuyer sur les travailleurs sociaux et les associations spécialisées dans l'éducation et la sensibilisation en faveur de la population la plus fragile, présentant des risques de surendettement ou d'exclusion financière. (CCSF, 2009, p. 124)

iniciativas e as trocas de experiência, propõe a matéria, notadamente sob a forma de exercícios e correções, o tema da educação financeira sendo suficientemente tratada nos manuais escolares. Assim, sobre os conteúdos complexos para os quais os professores não receberam formação, os módulos do IEFP propõem uma abordagem progressiva (noção de despesas, orçamento, empréstimos, poupança, meios de pagamento, mercados financeiros...) com o objetivo de que a criança adquira progressivamente as noções indispensáveis ao fim do *primaire*, do *collège* e do *lycée*.(CCSF, 2009, p. 126) [tradução livre]⁷²

No esforço de promover a articulação entre a base comum de conhecimentos e competências a serem desenvolvidos no ensino obrigatório francês, o IEFP elaborou sugestões para vincular elementos de economia e finanças às competências que integram a base comum (*socle commun*). A proposta para as competências referentes aos princípios elementares de matemática envolve a resolução de problemas, cálculos de proporções, de taxas de juros, medidas de tempo etc., a partir da elaboração de orçamentos. (FIGURA 50).

As competências referentes às técnicas de informação e comunicação poderiam ser desenvolvidas a partir de questões referentes ao poder de compra, da elaboração de orçamentos e da organização e do financiamento de uma atividade como um curso de idioma. (FIGURA 51).

Compétence 3. Les principaux éléments de mathématiques.

« Capacités

- de saisir quand une situation de la vie courante se prête à un traitement mathématique, l'analyser en posant les données puis en émettant des hypothèses, s'engager dans un raisonnement ou un calcul en vue de sa résolution, et, pour cela :
- savoir quand et comment utiliser les opérations élémentaires ;
- contrôler la vraisemblance d'un résultat ;
- reconnaître les situations relevant de la proportionnalité et les traiter en choisissant un moyen adapté... »

► Résolutions de problèmes, calculs de proportionnalités, notion et calculs de taux d'intérêt, mesure du temps, réduction à l'unité, utilisation de feuilles de calcul, de tableaux comptables, d'échéanciers etc....peuvent être traités à partir de problèmes, voire de scénarii pédagogiques centrés sur l'élaboration et la gestion d'un budget (personnel, virtuel, de l'école...)³.

⁷² L'IEFP propose d'aborder des thèmes financiers dans le cadre du socle commun des connaissances et des compétences défini par l'Éducation nationale pour chacun des cycles, en les intégrant plus particulièrement dans les programmes de mathématiques en primaire et au collège et d'économie au lycée. Les modules, conçus dans l'objectif de favoriser les initiatives et les échanges d'expérience, proposent de la matière, notamment sous forme d'exercices et de corrigés, le thème de l'éducation financière étant insuffisamment traité dans les manuels scolaires. Ainsi, sur des sujets complexes sur lesquels les enseignants n'ont pas reçu eux-mêmes de formation, les modules de l'IEFP proposent une approche progressive (notion de dépenses, budget, prêt, épargne, moyens de paiement, marchés financiers...) avec l'ambition que l'enfant acquière progressivement des notions indispensables à la fin du primaire, à la fin du collège et à la fin du lycée. (CCSF, 2009, p. 126)

FIGURA 50 – EXEMPLO DE IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA A PARTIR DA BASE COMUM DE CONHECIMENTOS ESCOLARES: PRINCIPAIS ELEMENTOS MATEMÁTICOS
 FONTE: IEF (2009, p. 14)

Compétence 4. La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
 (Domaine également développé dans le B2i)

« Capacités
 « La maîtrise des techniques de l'information et de la communication est développée en termes de capacités dans les textes réglementaires définissant le B2i:

- s'approprier un environnement informatique de travail ;
- créer, produire, traiter, exploiter des données ;
- s'informer, se documenter ;
- communiquer, échanger.

« Attitudes
 « Le développement du goût pour la recherche et les échanges d'informations à des fins éducatives, culturelles, sociales, professionnelles doit s'accompagner d'une attitude responsable – domaine également développé dans la définition du B2i - c'est-à-dire :

- une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible ;
- une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs. »

► **Multiplés contributions possibles de l'éducation financière pour l'apprentissage et la validation des compétences des B2i de l'école et du collège :** Sur les questions de prix et de pouvoir d'achat, sur l'établissement d'un budget, la consommation et les dépenses, la tenue des comptes, sur l'organisation et le financement d'une activité (séjour linguistique par exemple)...

FIGURA 51 – EXEMPLO DE IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA A PARTIR DA BASE COMUM DE CONHECIMENTOS ESCOLARES: INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
 FONTE: IEF (2009, p. 14)

O desenvolvimento de competências referentes à cultura humanista poderia igualmente beneficiar-se de elementos econômicos e financeiros na medida em que ela envolve conhecimentos sobre trocas e sobre o mercado, o que envolve noções como troca, dinheiro e financiamento, por exemplo (FIGURA 52).

Compétence 5. La culture humaniste

« Connaissances
 ...Les élèves doivent comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche :
 ...
 - des grands principes de la production et de l'échange ...
 - des notions de ressources, de contraintes, de risques ...
 - des éléments de culture politique : les grandes formes d'organisation politique, économique et sociale (notamment des grands Etats de l'Union européenne), la place et le rôle de l'Etat ... »

« Capacités
 ... - de mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité ».

► Nous vivons dans une économie mondialisée. Une culture humaniste, dans ce contexte, doit intégrer des connaissances solides et positives sur les échanges et le marché, ainsi qu'une bonne compréhension des fonctions collectives et des besoins de mutualisations. A ce titre, des savoirs de base sont indispensables sur :

- l'échange : l'échange au cœur des actes économiques fondamentaux (production, répartition, consommation) ; l'échange marchand et l'échange non marchand ; les différents types de marchés et d'acteurs économiques (entreprises, administrations publiques)...
- l'argent : outil de liberté et de mise en relation des Hommes ... et source possible d'aliénation ; l'argent mesure des valeurs ; les prix et leur formation ; les coûts et la valeur du travail humain ; L'inflation, ses causes et effets...
- le financement : le prix du temps, les notions de risque et de rendement ; l'échange de risque et de promesse au cœur du crédit et de la finance ; le rôle de ceux ci pour l'économie et pour la vie personnelle ; la distinction entre consommation et investissement ; les acteurs et les marchés financiers... Des exemples tirés de l'étude du marché des actions ou de la comparaison entre divers types de placements pourront illustrer ces concepts.
- Les notions de contrainte, de mutualisation, de solidarité et les fonctions collectives : les choix, les arbitrages entre dépenses individuelles et dépenses collectives pour satisfaire certains besoins ; les différentes formes possibles (assurances, dépense publique de l'Etat, des communes, des départements et des régions) ; les valeurs qui sous-tendent ces choix... mais aussi les choix et les arbitrages au sein du budget familial.

FIGURA 52 – EXEMPLO DE IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA A PARTIR DA BASE COMUM DE CONHECIMENTOS ESCOLARES: A CULTURA HUMANISTA
 FONTE: IEFP (2009, p. 15)

As competências sociais e cívicas poderiam ser potencializadas mediante abordagem de questões previdenciárias, como saúde e aposentadoria (FIGURA 53), e bancárias, considerando-se as dimensões das relações financeiras que se estabelecem mediadas por instituições financeiras (FIGURA 54).

Compétence 6. Les compétences sociales et civiques

A. - Vivre en société :

« Attitude

- conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ;
- sens de la responsabilité par rapport aux autres ;
- nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde... »

► La santé, la retraite, la pauvreté, ou encore le budget de l'école ou celui de la commune sont des sujets privilégiés pour :

- faire percevoir que certains besoins ne peuvent être couverts par les revenus personnels courants ;
- montrer les évolutions passées et les enjeux à venir (démographie, espérance de vie...);
- expliquer les notions d'assurance, de prélèvement social et fiscal, de solidarité ;
- montrer l'impact sur le budget personnel et familial,
- ... et aussi pour faire comprendre les injustices possibles et l'exercice des responsabilités personnelles.

FIGURA 53 – EXEMPLO DE IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA A PARTIR DA BASE COMUM DE CONHECIMENTOS ESCOLARES: COMPETÊNCIAS SOCIAIS E CÍVICAS (ATITUDES)

FONTE: IEFP (2009, p. 15-16)

Compétence 6. Les compétences sociales et civiques

B. - Se préparer à sa vie de citoyen :

« Connaissances

Quelques notions juridiques de base, et notamment :

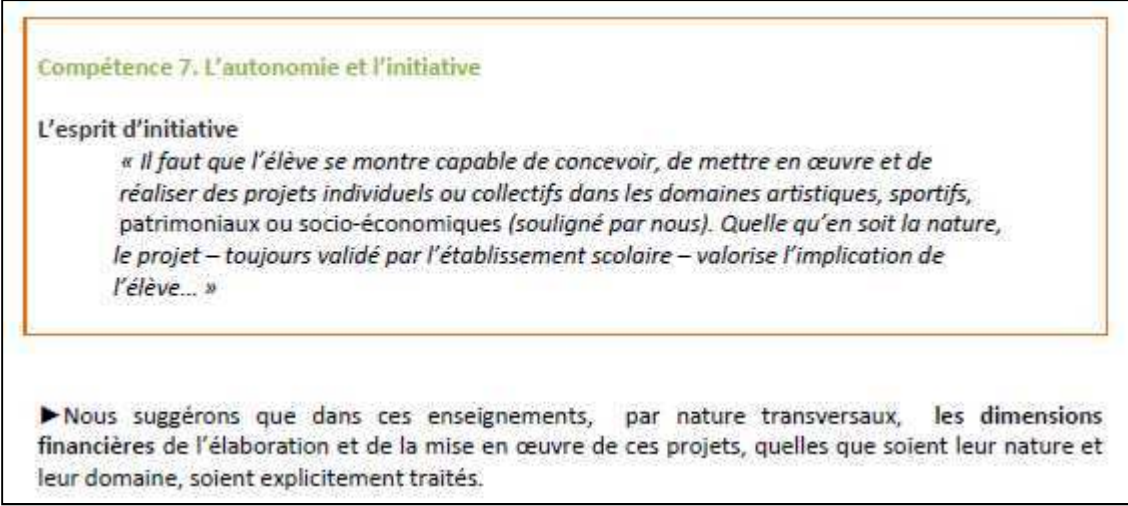
- le principe de responsabilité et la notion de contrat, en référence à des situations courantes (signer un contrat de location, de travail, acquérir un bien, se marier, déclarer une naissance, etc.) ;
- quelques notions de gestion (établir un budget personnel, contracter un emprunt, etc.) ... »

► La banque et les multiples dimensions des relations que l'on a avec un établissement bancaire constituent une entrée particulièrement intéressante pour de tels apprentissages. De nombreux scénarii pédagogiques peuvent être imaginés (incluant éventuellement des jeux de rôle), facilités par la présence d'au moins un établissement financier dans chaque commune où existe un collège.

FIGURA 54 – EXEMPLO DE IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA A PARTIR DA BASE COMUM DE CONHECIMENTOS ESCOLARES: COMPETÊNCIAS SOCIAIS E CÍVICAS (CONHECIMENTOS)

FONTE: IEFP (2009, p. 14)

O desenvolvimento de competências ligadas à autonomia poderia se dar mediante relaboração e implementação de projetos transversais permeados de elementos financeiros (FIGURA 55).



Compétence 7. L'autonomie et l'initiative

L'esprit d'initiative

« Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de réaliser des projets individuels ou collectifs dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques (souligné par nous). Quelle qu'en soit la nature, le projet – toujours validé par l'établissement scolaire – valorise l'implication de l'élève... »

► Nous suggérons que dans ces enseignements, par nature transversaux, les dimensions financières de l'élaboration et de la mise en œuvre de ces projets, quelles que soient leur nature et leur domaine, soient explicitement traités.

FIGURA 55 – EXEMPLO DE IMPLEMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA A PARTIR DA BASE COMUM DE CONHECIMENTOS ESCOLARES: AUTONOMIA E INICIATIVA
FONTE: IEFP (2009, p. 14)

Considerando-se a inserção de conteúdos em disciplinas já estabelecidas, o IEFP disponibiliza recursos didáticos que vinculam temas financeiros à arte (FIGURA 56) no contexto de História e Geografia, a Ciências Econômicas e Sociais (FIGURA 57), à Economia e Gestão (FIGURA 58) e, de forma quantitativamente significativa (há diversos arquivos disponíveis no Portal), à Matemática, seja explorando cédulas monetárias (FIGURA 59), cartões bancários (FIGURA 60), planejamento de férias (FIGURA 61), faturas de contas cotidianas, como a de gás (FIGURA 62), custos de manutenção de veículos (FIGURA 63) ou um extrato bancário (FIGURA 64).

Le financier, thème nouveau dans l'art : le tableau de Quentin Metsys.



Document 1

Le Prêteur et sa femme – 1514, Cartel Quentin METSYS (Louvain 1465/1466 – Anvers 1530).
Huile sur panneau, H : 71cm; L : 68 cm. Acquis en 1806. Conservé au Louvre (INV 1444). ©RMN / Gérard Blot



Questions


1. Donnez la date et l'auteur de l'œuvre. Où est-elle conservée?
2. Quel est le foyer de grand commerce où se déroule la scène?
3. Quel est le titre de l'œuvre ?
4. Tracez en rouge l'axe de symétrie vertical et l'axe de symétrie horizontal. Reliez les extrémités des axes par des segments de droite pour faire apparaître deux triangles isocèles en haut et en bas.
5. Que voit-on dans les triangles du haut et dans ceux du bas ?
6. Les peintres flamands de l'époque de Q. Metsys multiplient les détails. Identifiez les objets qui montrent le métier de l'homme
7. A quel métier actuel cette activité peut-elle correspondre?
8. Quel type de livre sa femme lit-elle ? Elle semble s'être arrêtée dans sa lecture; d'après vous pour quelle raison?
9. Quels autres personnages voyez-vous?
10. Trouvez deux procédés utilisés par le peintre pour élargir l'espace de la pièce.

FIGURA 56 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: O TEMA FINANCEIRO NA ARTE

FONTE: IEFP (2012b)

SAVOIR FAIRE

Les calculs de répartition et les calculs de variation
Activités pour l'élève



1 - Les calculs de répartition

Principe : il s'agit de connaître dans un ensemble, la part que représente en % un élément de l'ensemble.

Evolution de la consommation des ménages en France par fonction entre 2002 et 2008, en milliards d'euros

FONCTIONS	2002	2008
Alimentation	153,3	<u>178,1</u>
Habillement	44,2	47,9
Logement	197,8	275,6
Équipement du logement	51,5	64,1
Santé	27,9	39,2
Transports, communication	148,7	188,3
Loisirs, culture, éducation	85,5	106,6
Autres	135,5	187,2
Dépenses totales de consommation	<u>844,4</u>	1087,0

Source : INSEE

FIGURA 57 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CÁLCULOS DE DISTRIBUIÇÃO E DE VARIAÇÃO
FONTE: IEFP (2012b)

Exercices

1. Compréhension du texte / Recherche de vocabulaire :
Définir les mots et expressions :
Débauchant ; Me faire repentir ; Lâcher la boutique ; Salle de recette ; Fosse ; Besogne ; Poigne ; Berline ; Rivelaine ; Paletot ; Porions ; Clairon ; Culbute ; Faire la culbute ; Coup de grisou.

2. Questions sur la fixation et la négociation des salaires :

Repères historiques sur le droit de grève

14 juin 1791 : instauration du délit de coalition par la loi Le Chapelier.
25 mai 1864 : abrogation du délit de coalition et instauration du droit de grève par la loi Ollivier, qui suivra la loi Waldeck-Rousseau autorisant les syndicats en France (1884). Émile Ollivier et Pierre Waldeck-Rousseau étaient considérés comme des libéraux sous la III^{ème} République.
27 octobre 1946 : le droit de grève est pleinement reconnu dans la Constitution (« Le droit de grève s'exerce dans le cadre des lois qui le réglementent », art. 7 du préambule).

a) Quelle est la périodicité de la paie des ouvriers ? Pour quelle tâche sont-ils payés ?
b) Connaissez-vous le système actuel ?
c) Quels sont les enjeux de la négociation pour les deux parties ?
d) Qu'est-ce que le prix de revient ?
e) Que veut dire Monsieur Deneulin, dans le passage :
« la moindre augmentation du prix de revient me ferait faire la culbute » ?
Et dans le passage :
« Vous voulez 5 centimes, et j'accorde que la besogne les vaut. Seulement, je ne puis pas vous les donner. Si je vous les donnais, je serai simplement fichu... » ?
f) Aujourd'hui, quelles sont les règles concernant la négociation et la fixation des salaires ?

FIGURA 58 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: NEGOCIAÇÃO E FIXAÇÃO DE SALÁRIOS
FONTE: IEFP (2012b)

Nombres et calcul numérique

Exercice 3.1 Les billets de banque Niveau 3ème



Les billets de banque sont numérotés. Pour vérifier si le numéro est juste :

- on remplace la première lettre par son rang dans l'alphabet ;
- puis on ajoute ce nombre avec les 11 chiffres du billet ;
- le reste de la division euclidienne de ce nombre par 9 doit être 8.

1. Le billet est-il faux ?
2. Sur un billet authentique, figure le code S0216644810-- mais le dernier chiffre est illisible. Retrouvez-le.
3. Sur un autre billet authentique, la partie du code formé par les 11 chiffres est -16122340242, la lettre est effacée. Quelles sont les possibilités pour la lettre ?



30 minutes


2

FIGURA 59 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: NOTAS DE MOEDA
FONTE: IEFP (2012b)

Nombres et calcul numérique

Exercice 3.3 La carte bancaire Niveau 3ème

Comment vérifier si une carte bancaire est valide ?

Le numéro des cartes bancaires en France comporte 16 chiffres.

- Le premier chiffre identifie le type de carte (3 : American Express / 4 : Visa / 5 : Eurocard-Mastercard)
- Les trois chiffres suivants identifient la banque.
Un numéro de carte commençant par 4970 désigne donc la carte Visa de la Banque Postale.
- Les onze chiffres suivants identifient le propriétaire de la carte.
- Et le dernier chiffre est la clé de Luhn.


Ce n'est pas une clé de contrôle très puissante, mais juste un moyen de vérifier si, lors des saisies, des erreurs sont intervenues.

La clé se calcule en fonction des quinze premiers chiffres de la manière suivante :

- on remplace tous les chiffres de rang impair (donc le premier, le troisième etc...) par leur double ;
- si l'un de ces doubles est supérieur ou égal à 10, on fait la somme des deux chiffres obtenus ;
- on additionne les 15 chiffres obtenus ;
- on fait la division euclidienne de cette somme par 10 et on note le reste.

La clé de Luhn est alors le complément à 10 de ce reste.

Déterminer la clé de Luhn de la carte bancaire dont les quinze premiers chiffres sont 3210 4567 8910 111.



15 minutes



4

FIGURA 60 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CARTÃO BANCÁRIO
FONTE: IEFP (2012b)

Grandeurs et mesures

Exercice 4.8 Le camping Niveau 4ème

La famille Martin décide de partir en vacances du 21 août au 3 septembre.
Pour cela, elle choisit le camping « Le Beach Club ». Afin de préparer au mieux leurs vacances, la famille décide de calculer le coût du séjour au camping.

Voici les tarifs en euros par jour :

- Forfait un emplacement, un véhicule et un branchement électrique : 25,00 € (pour deux personnes)
- Adulte supplémentaire et enfant de plus de 7 ans : 5,00 €
- Enfant (à partir de deux ans) : 3,50 €
- Chien : 3,50 €
- Location d' un réfrigérateur : 3,50 €
- Taxe de séjour : 0,22 € /personne et par jour

(les enfants de moins de 13 ans en sont exonérés)

1. Sachant que la famille comporte deux enfants de 6 et 15 ans et un chien, calculer le prix de leur séjour.
2. Au moment de la réservation, Mme Martin apprend que le camping fait une promotion sur les séjours commençant après le 21 août : la deuxième semaine, le forfait est 50 % moins cher. Quel prix devront-ils payer pour leur séjour ?
3. Sachant que la famille a payé 70 € de péage, parcouru 990 km, que la voiture consomme en moyenne 6,8 L pour 100 km et qu'un litre de gazole coûte 1,24 €, calculer le coût du voyage. En déduire le coût du séjour, transport compris.
4. Sachant que leur budget vacances est de 1 300 euros, et qu'ils estiment leurs dépenses en nourriture à 32 euros par jour, que leur restera-t-il pour leurs sorties ?
5. Quel est le coût d'une journée de vacances ?

20 minutes 9

FIGURA 61 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: PLANEJAMENTO FINANCEIRO DE FÉRIAS

FONTE: IEFP (2012b)

Nombres et calcul numérique

Exercice 5.8 La facture de gaz Niveau 5ème

Voici la facture détaillée de gaz naturel de M. Dupont.
M. Dupont avait choisi le prélèvement mensuel de sa facture.
Il a donc déjà versé 10 mensualités de 74,32 €.

	Conso kWh	Prix kWh HT en €	Montant HT	Taux de TVA	Total TTC en €
Régularisation d'abonnement			-18,65	5,50 %	...
Abonnement du 1/04 au 31/12/11			115,64	5,50 %	...
Abonnement du 1/01 au 14/05/12			58,9	5,50 %	...
Consommation du 9/03 au 31/03	291	0,0417	...	19,60 %	...
Consommation du 1/04 au 31/12/11	4 520	0,0438	...	19,60 %	...
Consommation du 1/01 au 21/03/12	3 960	0,0458	...	19,60 %	...
Contribution Tanfaire Acheminement			24,01	5,50 %	...
TOTAL de la facture					...
Déduction des prélèvements effectués					...
Reste à payer					...

1. Compléter la facture.
2. M. Dupont est ravi. Pourquoi ?

15 minutes 9

FIGURA 62 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CONTA DE GÁS

FONTE: IEFP (2012b)

Organisation et gestion de données

Exercice 6.1 L'entretien de la voiture
Niveau 6ème


L'entreprise Locabreizh a dépensé en tout 14 400 € en 2006 pour l'entretien de ses voitures:

1- Compléter le tableau ci-dessous

Marque des voitures	A	B	C	D	E	TOTAL
Nombre de voitures	2	3	3	4	8	
Dépense par voiture en €	300,00	1 000,00		1 350,00	450,00	
Dépense totale en €						

2- Combien de voitures possède l'entreprise ?

3- La répartition des dépenses par marque de voiture est représentée dans le diagramme suivant mais la légende s'est effacée. Retrouver cette légende.



15 minutes
 2

FIGURA 63 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: MANUTENÇÃO DE VEÍCULOS DE LOCAÇÃO
 FONTE: IEFP (2012b)

Organisation et gestion de données

Exercice 6.3 Le relevé bancaire
Niveau 6ème

banque lafinancepour tous

Agence Cassette
 Place de la Morosan
 1 rue de la Banque
 100210 Cassette

Madame Karine Plume
 rue des Cigales
 100210 Cassette

RELEVÉ D'IDENTITÉ BANCAIRE

Etat: France - Code postal: - Numéro de Compte: - Cof: 98499 - 8807 - 88000488703 - 48

Démographie: Banque la finance pour tous Agence Cassette

PERIODE DU 28 MAI AU 23 JUN 2008

DATE	LIBELLE DE L'OPERATION	VALEUR	DEBIT	CREDIT
28-05-08	ANCIEN SOLDE			230,00 €
28-05-08	Retrait DAB	30-04-08	80,00 €	
28-05-08	Virement cédant	30-05-08		1 480,00 €
30-05-08	Règlement TIP EDF	28-05-08	535,00 €	
30-05-08	Règlement TIP GDF	28-05-08	21,00 €	
31-05-08	Factures Cartes Banquiers du 26-04-08 au 25-05-08	31-05-08		
	20-04-08 Carte bancaire - W 0010		25,25 €	
	00-05-08 Carte bancaire - SUD		38,70 €	
	10-05-08 Carte bancaire - MAF		15,00 €	
	23-05-08 Carte bancaire - AIRFR		62,50 €	
03-06-08	Chèque 058783 (royal)	01-06-08	505,00 €	
03-06-08	Paiement prêt pour ordinateur	02-05-08	40,00 €	
04-06-08	Retrait DAB	04-06-08	80,00 €	
15-06-08	Retrait DAB	11-05-08	80,00 €	
15-06-08	Règlement TIP Télécom Public FR	12-05-08	208,00 €	
17-06-08	Paiement magasin mobile	16-05-08	191,00 €	
18-06-08	Retrait DAB	18-05-08	80,00 €	
23-06-08	Paiement abonnement internet	22-05-08	23,00 €	
24-06-08	Paiement abonnement frais médicaux	25-05-08		12,00 €
	Total des opérations		1 638,25 €	1 254,00 €
	Solde créditeur au 23-06-2008			

1. Combien d'opérations bancaires sont inscrites sur ce relevé bancaire ?
2. De quelle somme d'argent disposait Karine avant ces opérations ?
3. A quoi correspond la somme de 51,90 € ?
4. Calculer le solde du présent relevé qui est illisible.
5. Compte tenu du solde obtenu à la question précédente, Karine peut-elle émettre un chèque de 750 € sans avoir de problème avec sa banque ?

15 minutes
 9

FIGURA 64 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: EXTRATO BANCÁRIO
 FONTE: IEFP (2012b)

Nesse contexto, pode-se afirmar que a estratégia nacional de educação financeira na França incorpora objetos de ensino econômico-financeiros de forma **multidisciplinar** no currículo escolar.

6.2.3.8. Formação do professor

Considerando-se a existência de disciplinas como Ciências Econômicas e Sociais, Economia e Gestão no currículo francês (*lycée*, ensino exploratório), deve-se considerar que a promoção de educação financeira na escola tende a ser facilitada pela disponibilidade de profissionais com **formação especializada** para lecionar conteúdos correlatos. Eventos para professores de ciências econômicas e sociais foram realizados pelo IEFP tendo em vista a educação financeira. Além disso, pautando-se pela estratégia de inserção multidisciplinar de conteúdos de educação financeira no currículo escolar, o IEFP procurou desenvolver recursos didáticos com abordagem progressiva acessível aos conhecimentos dos professores, segundo a CCSF (2009).

6.2.3.9. Disponibilidade de recursos didáticos

Para efeito de difusão de conhecimentos econômico-financeiros na França, o Ministério da Educação Nacional e o Banco da França firmaram parcerias para produzir e divulgar recursos didáticos (vídeos e textos) capazes de subsidiar a estratégia. Kits pedagógicos vêm sendo distribuídos no território francês desde 1996 no intuito de disseminar conhecimentos econômicos e financeiros nas escolas:

Os kits [desenvolvidos em parceria entre o Banco da França e o Ministério da Educação Nacional da França] compostos de vídeo e cartilha são projetados, com professores em atividade, para formar tanto professores quanto alunos. Na verdade, a cartilha é principalmente para os professores, para permitir-lhes dominar o conteúdo, principalmente os elementos absolutamente necessários do glossário. Eles podem transmitir seus conhecimentos aos alunos mediante a difusão do vídeo. O vídeo, por outro lado, foi concebido para os alunos.

No total, seis kits foram distribuídos desde 1996. Este lançamento é baseado em uma distribuição direta para 16 mil professores e afeta cerca de 600 mil estudantes dos *collèges* e dos *lycées* franceses na França e no exterior.

A última produção, na forma de DVD, "*La monnaie & nous*" [A moeda e nós] tem sido objeto, após o seu lançamento, de uma pesquisa de satisfação do corpo docente, mostrando que 90% dos entrevistados usaram como material do curso e que o livro de instrução foi muito

popular entre os professores. Essa conquista será objeto de uma atualização em setembro de 2009 (CCSF, 2009, p. 128) [tradução livre]⁷³

O papel desempenhado pelo IEFP na Estratégia Nacional de Educação Financeira na França se expressa principalmente na produção e divulgação de recursos didáticos sobre a temática econômico-financeira, por meio do Portal “*La Finance Pour Tous*”:

O IEFP completou recentemente uma série de módulos educativos sobre educação financeira, para os professores de Ciências Econômicas e Ciências Sociais (SES) de Economia e Gestão (EG) por um lado, e de Matemática, por outro. Estes módulos estão disponíveis gratuitamente no « Espaço Professores » do site www.lafinancepourtous.com seu site.

Esses módulos ajudarão os professores a explorar essas possibilidades. Eles respondem tanto às necessidades gerais que se impõe a todos os professores (duração da sequência, itens pedagógicos a serem enfatizados, finalidades da formação ...) e objetivos visados para uma « educação financeira na escola ».

Eles têm o mérito de ancorar os saberes na realidade concreta das questões relacionadas ao dinheiro, ao crédito e às finanças. Esses módulos foram elaborados no âmbito de grupos de trabalho reunindo professores de matemática, de ciências econômicas e sociais (SES) e de economia e gestão, bem como de membros da equipe do IEFP.

Eles são construídos para serem integrados na progressão anual tal como prevista pelos programas de cada uma dessas duas [?] disciplinas. Eles foram concebidos em termos de exigências, atividades e exercícios.

Eles podem ser objeto de um estudo sistemático para os professores, dando assim unidade às aprendizagens em matéria de educação financeira. Mas eles também podem ser utilizados mais pontualmente em função de escolhas pedagógicas feitas pelos professores na elaboração de seu projeto de curso anual. (IEFP, 2009, p. 6) [tradução livre]⁷⁴

⁷³ Les kits [desenvolvidos em parceria entre o Banco da França e o Ministério da Educação Nacional da França], vidéo + brochure, sont conçus, avec des enseignants en activité, pour former tant l'enseignant que ses élèves. En effet, la brochure est d'abord destinée aux professeurs, pour leur permettre de maîtriser la matière, avec notamment des éléments de glossaire tout à fait essentiels. Ils peuvent ainsi d'autant mieux transmettre leurs connaissances aux élèves à l'occasion de la diffusion de la vidéo. La vidéo, elle, est en revanche conçue pour les élèves.

Au total six kits ont été diffusés depuis 1996. Cette diffusion s'appuie sur une distribution directe à 16 000 professeurs et touche près de 600 000 élèves des collèges et lycées français en France et à l'étranger.

La dernière production, sous forme de DVD, “La monnaie & nous” a fait l'objet, un an après sa diffusion, d'une enquête de satisfaction auprès du corps enseignant, montrant que 90 % des personnes sondées l'ont utilisée comme support de cours et que le livret pédagogique avait été très apprécié des enseignants. Cette réalisation fera l'objet d'une réactualisation à la rentrée 2009. (CCSF, 2009, p. 128)

⁷⁴ L'Institut pour l'Education Financière du Public vient de réaliser un ensemble de modules pédagogiques traitant d'éducation financière, destinés aux enseignants de sciences économiques et sociales (SES) et d'économie-gestion (EG) d'une part et de mathématiques d'autre part. Ces modules sont accessibles gratuitement dans l'espace Enseignants de son site www.lafinancepourtous.com.

Ces modules aideront les enseignants à exploiter ces possibilités. Ils répondent à la fois aux contraintes générales qui s'imposent à tout enseignant (durée de la séquence, démarches

O conteúdo do Portal, estruturado a partir dos eixos temáticos⁷⁵ descritos na seção 6.2.3.2 (ÊNFASE TEMÁTICA), contam com uma organização específica para o Professor. Na área do portal denominada “Espaço dos Professores” (*Espace Enseignants*), há material didático agrupado por disciplinas nas quais temas financeiros podem ser abordados em sala de aula, tais como:

- a) Ciências econômicas e sociais;
- b) Economia e gestão;
- c) Matemática;
- d) História e geografia;
- e) Educação cívica, jurídica e social.

Para cada disciplina há um subagrupamento de conteúdos por séries de ensino, sendo a matemática a disciplina com maior cobertura de conteúdos por série (são disponibilizados recursos para 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde}, 1^{ère} e terminale). História e geografia, bem como educação cívica, jurídica e social são disciplinas com menor quantidade de recursos vinculados no site. Dentre o material disponível estão textos de referência, apresentações (arquivos em formato “.ppt”), planos de aula e materiais de apoio visual. A FIGURA 65 apresenta um exemplo de plano de aula sobre a moeda e o desenvolvimento do comércio. O plano tem-se sugestões de relação com o programa disciplinar, com a base comum (*socle commun*) de competências e conhecimentos prevista em decreto e com temas a serem abordados. Além disso, o plano contém os objetivos de ensino, as noções envolvidas e a duração estimada para a aula. O plano de aula se acompanha de um arquivo com propostas de atividades a serem realizadas em sala, a exemplo das ilustrações constantes na seção 6.2.3.6 OBJETOS DE ENSINO.

pédagogiques disciplinaires à valoriser, finalités de la formation...) et aux objectifs visés par une “éducation financière à l’école.

Ils ont le mérite d’ancrer les savoirs dans la réalité concrète des rapports à l’argent, au crédit et à la finance. Ces modules ont été élaborés dans le cadre de groupes de travail réunissant des enseignants de mathématiques, de sciences économiques et sociales (SES) et d’économie-gestion (EG) ainsi que des membres de l’équipe de l’IEFP.

Ils sont construits pour être intégrés dans la progression annuelle telle que prévue par les programmes de chacune de ces deux disciplines. Ils ont été soigneusement conçus en termes d’exigences, d’activités et d’exercices.

Ils peuvent faire l’objet d’une étude systématique par les enseignants, donnant ainsi une unité aux apprentissages en matière d’éducation financière. Mais ils peuvent aussi être utilisés plus ponctuellement en fonction des choix pédagogiques que les enseignants seront amenés à faire dans l’élaboration de leur projet de cours annuel. (IEFP, 2009, p. 6)

⁷⁵ Banco; poupança e investimento; imóveis; seguro e previdência; impostos; consumo doméstico (vida familiar e consumo); trabalho e aposentadoria (vida profissional e aposentadoria).

La monnaie et le développement du commerce

[Télécharger l'activité](#)

[Obtenir le corrigé](#)



Liens avec le programme de 5^{ème}

- Connaissances: une expansion économique
(Développement du commerce, affirmation des marchands et des banquiers)
- Démarche: l'étude est conduite à partir d'un circuit commercial et de ses pôles.
- Capacités: décrire quelques aspects de l'activité d'un marchand et d'un banquier d'une ville commerçante

Socle commun de compétences

- Avoir des repères historiques et géographiques: Bruges, Venise
- Poser les fondements d'une culture économique et sociale.
- Situer une œuvre d'art dans son contexte historique et culturel

Thématiques

- Arts, espace, temps (profondeur de champ; vanités)
- Arts, Etat, pouvoir (autobiographie, témoignage..)

Objectifs

- Reconnaître les formes de la monnaie:
Fiduciaire: les pièces de monnaie
Scripturale: la lettre de change
- Comprendre des techniques bancaires: le change; le crédit; le livre de comptes

Notions

- Le développement du grand commerce occidental
- La naissance de la banque
- Repères: foires de Champagne; centres du grand commerce.
-



Durée

2 heures

Auteurs

lafinancepourtous en collaboration avec **Catherine Coudy** et **Dominique Radigon**, professeurs histoire géographie, collège Condorcet, Paris 8, **Pascal Vernin**, professeur histoire géographie, collège Lamartine, Paris 10.

Os arquivos disponíveis para os professores contêm material visual e explanatório para ser empregado em sala de aula, a exemplo de informações técnicas e conceituais acerca do preenchimento de um cheque (FIGURA 66) e da estrutura de um cartão bancário (FIGURA 67).

Le chèque

Compte bancaire
Compte utilisé pour gérer quotidiennement son argent. Aussi appelé « compte chèque ».

Le chèque est un « moyen de paiement normalisé avec lequel le titulaire d'un compte donne l'ordre à son banquier de payer au bénéficiaire du chèque la somme inscrite sur celui-ci ».

En France, le chèque est encore gratuit. Cependant, les banques envisagent sa suppression à cause des coûts qu'il entraîne (coûts de traitement, risques de chèques impayés, etc.).

Voir lafinancepourtous.com, rubrique Banque : Moyens de paiement/Les chèques

Montant du paiement écrit en toutes lettres

Montant du paiement en chiffres, en euros avec les centimes

Bénéficiaire du chèque, celui à qui on paye

Talon à conserver

Date 29/11/2010

Bénéficiaire COMMERCANT

Montant 20 €

Chèque n° 0000001

Banque lafinancepourtous

Payez contre ce chèque vingt euros

à COMMERCANT

Payable en France

Agence Place de la Mairie
1 rue de la Banque
100210 Cassette

Compte 007 0098765
Nom
Adresse

Chèque n° 0000001
0000001 012345678901*012345678901

€ 20,00

A Paris

Le 29/11/2010

Signature :

Lieu où on signe le chèque

Date d'émission du chèque

Signature du titulaire du compte

Reportez ici les informations importantes du chèque : date, bénéficiaire, montant

Nom et adresse de la banque où on a son compte

Numéro du chèque

Numéro du compte, nom et adresse du titulaire du compte

→ **Les titres restaurant et les chèques vacances**
Les titres restaurant (tickets restaurant et chèque déjeuner) sont un moyen de paiement scriptural et « affecté », ils ne peuvent être utilisés que pour payer dans un restaurant ou pour l'achat de nourriture dans un magasin.
Les chèques vacances fonctionnent sur le même principe : ils sont acceptés dans les restaurants, les hôtels et les lieux de divertissement.

16

mathématiques et éducation économique et financière – www.lafinancepourtous.com

FIGURA 66 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO DISPONÍVEL NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CHEQUE
FONTE: IEFP (2012c, p. 16)

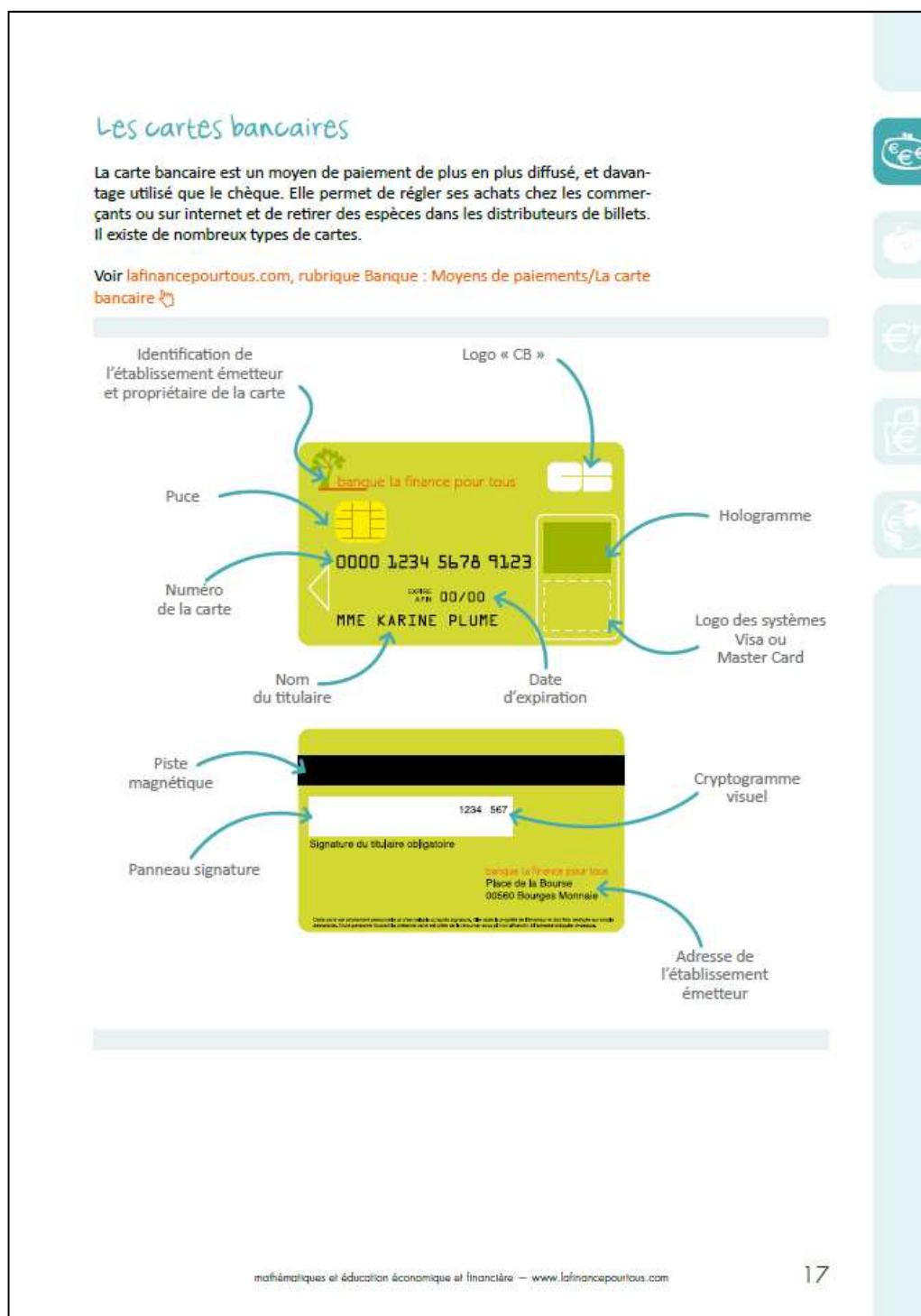


FIGURA 67 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO DISPONÍVEL NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CARTÃO BANCÁRIO
 FONTE: IEFP (2012c, p. 16)

Os estudantes e outros interessados em finanças pessoais também têm acesso a conteúdos do portal, o que permite afirmar que na estratégia francesa de educação financeira a disponibilidade de recursos didáticos é ampla, senão **completa**.

6.2.3.10. Aprofundamento da temática

O potencial de alcance da política de educação financeira na França parece ser significativo, na medida em que há elementos comportamentais que a perpassam, a começar pelo levantamento realizado pelo IEFP para identificar os problemas financeiros dos jovens franceses em sua relação com o dinheiro. Ao analisar valores, atitudes, comportamentos, expectativas e necessidades de jovens com idades entre quinze e vinte anos, a instituição denota uma preocupação comportamental subjacente à política. O aspecto “comportamental”, nesse caso, é investigado a partir de um arcabouço conceitual e metodológico fundamentado cientificamente, sendo essa base estruturante na política:

Mais precisamente, o estudo tem por objetivo explorar, [dentre estudantes na faixa etária] entre 15 e 20 anos, as representações de dinheiro, as atitudes referentes às questões financeiras, os conhecimentos desse domínio por meio dos seguintes temas abordados :

- Os valores associados ao dinheiro
- As atitudes, comportamentos, expectativas e necessidades em matéria de gestão de orçamento
- As atitudes, comportamentos, expectativas e necessidades em matéria de poupança
- As atitudes, comportamentos, expectativas e necessidades em matéria de crédito
- A cultura financeira, as fontes de formação e informação
- As anticipations
- A motivação para questões econômicas e a percepção do contexto atual (IEFP, 2006, p. 5) [tradução livre]⁷⁶

A fundamentação científica dos estudos que dão suporte à política francesa de promoção de educação financeira tem caráter psicológico, sociológico e econômico. No levantamento realizado pelo IEFP, faz-se referência, por exemplo, a um fenômeno social caracterizado pela postergação da saída dos jovens da casa de seus pais, o chamado fenômeno Tanguy:

A autonomia financeira é globalmente perseguida pelos jovens como respondendo a uma lógica de sacrifício que eles preferem evitar por instantes (síndrome Tanguy) conscientes que

⁷⁶ Plus précisément, l'étude a pour buts d'explorer, auprès des 15 – 20 ans, les représentations de l'argent, les attitudes à l'égard des questions financières, les connaissances dans ce domaine à travers les thèmes abordés suivants:

- Les valeurs associées à l'argent
- Les attitudes, comportements, attentes et besoins en matière de gestion du budget
- Les attitudes, comportements, attentes et besoins en matière d'épargne
- Les attitudes, comportements, attentes et besoins en matière de crédit
- La culture financière, les sources de formation et d'information
- Les anticipations
- La motivation pour les questions économiques et la perception du contexte actuel (IEFP, 2006, p. 5)

eles são da dificuldade de ser independente e preferem se assegurar de uma autonomia completa a médio prazo (sem a ajuda dos pais). (IEFP, 2006, p. 5)[tradução livre]⁷⁷

Além disso, para avaliar a participação dos jovens na sociedade do consumo, o IEFP questionou-os acerca dos motivos pelos quais um mesmo produto pode ter diferentes preços no mercado. Para tanto, foram listados motivos que, no âmbito da ciência econômica, são objetos de análise e de debates (marca, qualidade dos componentes, moda, custo do trabalho necessário para produzi-lo, diferença entre novos e usados, inovação tecnológica, presença de intermediários):

♦ Les deux principales raisons avancées pour expliquer qu'un même produit peut être cher ou bon marché (% de répondants parmi les 15-20 ans interrogés – question fermée avec choix sur liste – deux réponses possibles)

La marque	63%
La qualité des composants	41%
La mode	30%
Le coût du travail nécessaire pour le produire	21%
La différence entre neuf et occasion	17%
L'innovation technologique	14%
L'achat dans une boutique ou en direct chez le fabricant	12%

FIGURA 68 – EXEMPLO DE QUESTÃO CONSTANTE NO LEVANTAMENTO SOBRE A RELAÇÃO DOS JOVENS COM O DINHEIRO E PROBLEMAS FINANCEIROS: DETERMINANTES DAS DIFERENÇAS DE PREÇO

FONTE: IEFP (2006, p. 11)

No que concerne especificamente à introdução de fundamentos de economia e finanças na escola, os elementos comportamentais integram as expectativas de aprendizagem indicadas pelo IEFP, tal como constantes no QUADRO 22, na seção referente aos objetos de ensino. Além de compreender diferentes conceitos, processos e fenômenos econômicos e financeiros – note-se de “compreender” é a capacidade mais recorrente dentre os resultados esperados para cada etapa de ensino –, espera-se que os estudantes franceses sejam capazes de adotar condutas financeiras recomendáveis. Essas condutas podem ser exemplificadas com a elaboração de orçamento, atividade recorrentemente indicada pelo IEFP para se promover educação financeira a partir da base comum de conhecimentos e competências definidas pelo Ministério da Educação Nacional na França.

⁷⁷ “L'autonomie financière est globalement perçue par les jeunes comme répondant à une logique de sacrifice qu'ils préfèrent éviter pour l'instant (syndrome « Tanguy »), conscients qu'ils sont de la difficulté à être indépendant et préférant ne s'assurer qu'à moyen terme une autonomie complète (sans l'aide des parents).” (IEFP, 2006, p. 5)

Os recursos didáticos disponibilizados pela instituição para promover a educação financeira nas escolas francesas proporciona condições para auxiliar os estudantes a tomarem decisões criteriosas em situações econômicas cotidianas, seja para efeito de seleção de crédito e financiamento (ver FIGURA 41 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “*LA FINANCE POUR TOUS*”: CRÉDITO E FINANCIAMENTO, página 242, e FIGURA 42 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “*LA FINANCE POUR TOUS*”: A ESCOLHA DO CRÉDITO, página 243), para escolha de um plano de telefonia móvel (FIGURA 69), para a compreensão da estrutura de um salário (FIGURA 70) ou para a familiarização com práticas de consumo sustentável (FIGURA 71).

Quel forfait de téléphone mobile choisir compte tenu de ses ressources ? Activités pour l'élève



Jérémy a obtenu son baccalauréat ES et prépare un BTS en alternance. Il a signé un contrat de professionnalisation avec son employeur. En première année, il touche un salaire net mensuel de 696 euros (65 % du SMIC). Grâce à ce salaire, il souhaite changer de forfait auparavant payé par ses parents. Il ne désire pas consacrer à son forfait plus de 10 % de son salaire mensuel. Il décide de se rendre au magasin de téléphonie mobile pour collecter des informations.

1 - Les goûts de Jérémy

Jérémy constate qu'il existe 42 formules de forfait qui diffèrent selon les caractéristiques suivantes :

- La durée du forfait d'appel
- La durée de l'engagement (sans engagement, 12 mois, 24 mois)
- La possibilité de dépassement de forfait
- Le coût du dépassement de forfait
- L'accès internet, mails, TV 24/24
- La possibilité d'appels illimités soir, soir et week-end, 24/24, en journée, sur certains numéros.
- Les caractéristiques concernant les SMS/MMS (illimités, décomptés du forfait, hors forfait, dans le forfait)
- la possibilité d'appels européens, internationaux.
- Le type de téléphone nécessaire pour accéder aux services

Questions

1. Si vous étiez à la place de Jérémy, quelle serait pour vous la caractéristique la plus importante ? Laquelle viendrait en second ? et ainsi de suite... Classez-les de la plus importante à la moins importante.
2. Justifier votre choix. Comparer vos choix et celui de votre voisin. Qu'en déduisez-vous ?
3. Prenez la place de Jérémy et complétez la phrase suivante en fonction de vos préférences :
« Je voudrais un forfait qui..... »

2 - Les choix d'Azeleen

Avant de signer son contrat, il décide de demander l'avis de sa cousine Amélie qui est en master « monnaie, banque, finance ». Elle va appliquer la démarche de l'économiste qu'elle a étudiée au cours de ses études. Avant de demander à Jérémy de décrire précisément ses préférences, elle lui propose de lire des extraits de cet article du journal Le Monde.

"Je n'ai plus de smartphone, j'ai tué mon compte Facebook ... et je revis !"

22 Mars 2011 Le Monde.fr | 14h30 | 1122834 | www.lemonde.fr | 1122834

Partager sur Facebook, Twitter, LinkedIn, etc.



« Je n'ai plus d'iPhone, j'ai tué mon compte Facebook, je n'ai pas d'iPad. Je n'ai plus qu'un simple téléphone portable qui ne sert qu'à téléphoner, avec une mobicarte. Du coup, je reste joignable, mais comme je n'ai jamais de crédit, je ne peux ni appeler ni envoyer des SMS...

Ainsi d'une consommation de plus de 200 SMS par jour, j'en suis à 2 ou 3 par mois...

Résultat des courses : je sors plus, je lis plus, je m'intéresse plus à ce que je fais...

Par contre, j'ai un peu de mal à décrocher du PC (fixe) quand je m'y mets... J'aime bien les jeux vidéo. Le plus dur a été de décrocher de World of Warcraft, mais j'y suis également arrivé... Et je revis...

L'extérieur est finalement bien plus agréable que l'intérieur de mon appart', et ne pas passer ses journées scotché à un écran, avec les yeux qui coulent et les maux de tête (je suis migraineux) est vraiment agréable... Plus que la clope et je serais libéré ! » Azeleen



FIGURA 69 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO DISPONÍVEL NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: SELECIONANDO UM PLANO DE TELEFONIA MÓVEL
FONTE: IEFP (2012c, p. 4)

→ La rémunération

Le salaire brut

Le salaire brut est le salaire de base avant soustraction des divers prélèvements. Il correspond au salaire de base, il ne comprend pas les heures supplémentaires et les avantages.

Salaire
Somme perçue en contrepartie du travail effectué pendant une durée donnée.

Les cotisations sociales

Les principales cotisations sociales financent :

- les assurances maladie, maternité, invalidité, décès,
- l'assurance vieillesse,
- les allocations familiales,
- les accidents du travail,
- l'assurance chômage, etc.

Elles sont payées pour partie par les salariés (autour de 35 %) et pour partie par les employeurs (autour de 65 %).

Salaire de base (salaire brut) 2 300 €	+	Cotisations employeur 1 063 €	=	L'employeur a versé 3 363 €	Exemple
	-	Cotisations salarié 570 €	=	Le salarié a touché (salaire net) 1 730 €	

Le salaire minimum

En France, la loi interdit de payer un salarié en dessous du salaire minimum légal : le SMIC.

Au 1er juillet 2012, le montant du SMIC brut horaire est de 9,40 euros, soit 1425,67 euros bruts mensuels sur la base de la durée légale du travail de 35 heures hebdomadaires. Le Smic est revalorisé tous les ans.

Dans certains cas, la rémunération peut être inférieure au SMIC. Exemple : les apprentis touchent un pourcentage du SMIC selon leur âge.

Bon à savoir Le SMIC (Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance) a été institué par la loi du 2 janvier 1970. Il a remplacé le SMIG (Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti), lui-même instauré en février 1950.

mathématiques et éducation économique et financière – www.lafinancepourtous.com

45

FIGURA 70 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO DISPONÍVEL NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: SALÁRIO E CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS
FONTE: IEFP (2012c, p. 45)

Les différents modes de consommation durable

Il existe différents moyens de consommer durablement tels que :

- **les produits biologiques** : ce sont des produits élaborés à partir de matières premières issues de l'agriculture biologique, c'est-à-dire répondant à des critères précis de respect de l'environnement. Ces produits sont identifiés par le logo « AB ».
- **le commerce équitable** : il vise à assurer une juste rémunération du travail des producteurs de pays en voie de développement qui s'engagent en retour à garantir les droits fondamentaux du respect des Droits de l'Homme (exemples : interdiction du travail des enfants, santé et sécurité au travail, interdiction du travail forcé (esclavage), la liberté syndicale etc..)
- **les AMAP (Associations pour le maintien de l'agriculture paysanne)** : c'est un partenariat entre un groupe de consommateurs et une ferme, basé sur un système de distribution de « paniers » composés des produits de la ferme où les consommateurs payent à l'avance une part de la production, à un prix équitable, sur une période définie. Elles permettent au paysan d'une part de garantir le maintien de son activité agricole en lui assurant un revenu, et aux consommateurs, d'autre part, de profiter d'aliments frais, de saison et souvent biologiques.

Les produits biologiques sont généralement plus chers.



La consommation peut se faire en responsabilisant tous les acteurs dans le cadre du développement durable en donnant un sens éthique et une utilité sociale à la consommation.

FIGURA 71 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO DISPONÍVEL NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CONSUMO SUSTENTÁVEL
FONTE: IEFP (2012c, p. 39)

Convém ressaltar que os recursos didáticos disponibilizados para a política de educação financeira na França adotam, predominantemente, linguagem relativamente imparcial, fornecendo bases para discussões a serem conduzidas pelos professores em sala de aula. Nesse sentido, o aprofundamento potencial da política depende da forma pela qual a temática é discutida em sala de aula. Contudo, deve-se reconhecer que a ampla disponibilidade de recursos didáticos potencializa favoravelmente o desenvolvimento de conhecimentos e práticas financeiras conscientes no país, conferindo à política potencial de mudança **comportamental**.

7. DISCUSSÃO

A transformação de saberes econômicos e saberes financeiros em saberes escolares é um processo complexo que acompanha a transformação da educação financeira em política pública. Como parte de um conjunto de medidas regulatórias que têm, dentre seus objetivos, a proteção de consumidores, a preservação de sistemas previdenciários e financeiros, a inserção de conceitos econômico-financeiros no currículo escolar reflete, em parte, o reconhecimento de sua importância como conhecimento relevante para atividades cotidianas capazes de afetar o desempenho de estruturas econômicas e sociais em escala supranacional. É nesse sentido que organismos interacionais como a OCDE têm estimulado financeira, técnica e politicamente a implementação de medidas de promoção da educação financeira nas escolas. Países membros da organização contam com recomendações direcionadas para a implementação, acompanhamento e avaliação de estratégias de promoção da educação financeira nas escolas públicas, cabendo a cada uma incorporá-la, respeitando especificidades nacionais, ao currículo escolar. Em princípio, convém destacar o direcionamento conceitual que a instituição confere às políticas de educação financeira de seus países-membro. Ainda que não seja do escopo deste trabalho promover uma discussão acerca da pertinência didática, social e econômica de tal definição, cabe mencionar que por certo há possibilidades ou alternativas de definição de letramento financeiro pautadas em concepções críticas de consumo (consumo consciente), a exemplo da proposta de Cainzos (1999), cuja ênfase recair sobre a educação para o consumo. Na definição proposta pela OCDE, tem-se o mérito de contemplar aspectos diferentes e intercomplementares subjacentes ao comportamento econômico: conhecimento, compreensão, habilidades, motivação e confiança. Por outro lado, deve-se questionar os limites de tais aspectos na promoção do bem estar individual e, principalmente, coletivo, bem como de seu potencial de promover a participação na vida econômica. Convém salientar ainda que a definição da OCDE guarda correspondência com a concepção de Economia Política de Marshall (1997, p. 77), descrita na seção 2.1 CONCEPÇÕES DE ECONOMIA NAS CIÊNCIAS ECONÔMICAS: A NATUREZA DO CONHECIMENTO ECONÔMICO:

Economia Política ou Economia, é um estudo da Humanidade nas atividades correntes da vida, examina a ação individual e social em seus aspectos mais estritamente ligados à obtenção e ao uso dos elementos materiais do bem-estar.

Assim, de um lado é um estudo da riqueza. E do outro, e mais importante, uma parte do estudo do homem. Pois o caráter do homem tem sido moldado pelo seu trabalho quotidiano e pelos recursos materiais que busca por esse meio, mais do que por outra influência qualquer, à parte dos ideais religiosos. (MARSHALL, 1997, p. 77)

Ressalte-se que, juntamente com conceitos como a escassez, o bem-estar é conceito nuclear na formação de economistas de todo o mundo, seguindo uma concepção essencialmente utilitarista de economia. Essa concepção parece prevalecer, em maior ou menor grau, nas estratégias de educação financeira analisadas.

A partir da comparação entre as estratégias de educação financeira na Inglaterra e na França podem-se observar semelhanças e diferenças na implementação de conceitos econômicos e financeiros no programa de disciplinas do currículo escolar (QUADRO 23). No que concerne ao **arranjo institucional**, em ambos os países parecem prevalecer instituições governamentais cujas atividades são intrinsecamente econômicas. Essas instituições parecem determinar o direcionamento operacional das iniciativas de promoção de educação financeira na escola, de modo que os organismos governamentais responsáveis pelo gerenciamento da educação, em nível nacional, tomam parte nas políticas de ambos os países, assumindo funções operacionais necessárias à viabilização das estratégias. No contexto da educação comparada, essa preponderância de instituições econômicas, tendo em vista o vínculo dos dois países com a OCDE, pode refletir, em parte, articulações institucionais de caráter internacional, e tende a se acentuar, ou sobressair, diante de circunstâncias econômicas desfavoráveis para diversos países. As crises financeiras emergem como argumento recorrente pela necessidade de preparar consumidores e investidores para adaptarem-se a situações adversas. A relevância social dessa modalidade de conhecimento encontra legitimidade num quadro de crise financeira internacional: para minimizar seus deletérios efeitos sociais, faz-se necessário garantir que a população tenha meios para suprir suas necessidades sem onerar os sistemas de seguridade nacionais. Partindo-se de elementos socioeconômicos para a investigação em educação comparada, convém mencionar que indicadores socioeconômicos desfavoráveis (a exemplo da redução da taxa de crescimento econômico e do aumento da taxa de desemprego) fazem-se acompanhar, em ambos os países

considerados, do aumento dos gastos públicos e do déficit governamental, situação econômica e politicamente delicada para qualquer país (ver TABELA 1 – INDICADORES SOCIOECONÔMICOS DO REINO UNIDO, 2003-2010, página 145, e TABELA 2 – INDICADORES SOCIOECONÔMICOS DA FRANÇA, 2003-2010, página 210). Educar financeiramente a população para adaptar-se ou fazer frente a condições adversas, nesse contexto, é uma medida da qual Inglaterra e França parecem lançar mão por meio de suas respectivas estratégias nacionais de educação financeira, ambas contando com materiais didáticos com temática previdenciária afeita às preocupações governamentais, seja de caráter econômico, seja de caráter social.

QUADRO 23 – SÍNTESE DA COMPARAÇÃO ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA INGLATERRA E NA FRANÇA

Categoria de análise	Inglaterra	França
Arranjo institucional	Econômico	Econômico
Ênfase temática	Difusa	Difusa
Público alvo	Infanto-juvenil	Infanto-juvenil
Adesão	Recomendável	Recomendável
Concepção filosófica	Pragmática	Eclética
Objetos de ensino	Pragmáticos	Pragmáticos (predominantemente), sociológicos e econômicos.
Abordagem do conteúdo	Multidisciplinar	Multidisciplinar
Formação do professor	Indiferente	Especializada
Disponibilidade de recursos didáticos	Completa	Completa
Aprofundamento da temática	Comportamental	Comportamental

FONTE: Elaboração própria.

A **ausência** de uma **ênfase temática nítida** – foco em conteúdos relacionados à previdência, consumo, investimento e poupança, por exemplo, sem preponderância clara – caracteriza a política inglesa e a francesa, ambas pautando-se pela abordagem de assuntos financeiros junto a crianças e adolescentes em idade escolar (**público alvo** infanto-juvenil). A preocupação com a educação financeira precoce, com uma atenção especial aos adolescentes parece caracterizar ambas as políticas. Os governos da Inglaterra e da França não impõem, incisiva e obrigatoriamente por força de lei ou documento similar, a inclusão de conceitos, conhecimentos e técnicas econômicas no ensino público, mas apresentam argumentos de estímulo para **adesão** à tal reconfiguração curricular. No caso da França, em particular, faz-se menção explícita ao PISA, avaliação internacional que passa a incorporar elementos de letramento financeiro nas provas aplicadas a partir de 2012. Deve-se considerar que a obrigatoriedade da abordagem dessa temática

na escola esbarra na dificuldade estrutural em que consiste uma reforma curricular. As disputas travadas entre os conteúdos escolares pelo limitado tempo que lhes cabe define um dos grandes desafios à implementação de políticas educacionais. Em se tratando de uma política educacional cuja natureza do objeto de ensino – essencialmente econômico e financeiro – não goza de consenso quanto à avaliação da relevância, validade ou pertinência desse tipo particular de conhecimento, soa plausível que sua operacionalização se dê mediante **inserção multidisciplinar** no currículo (prática identificada nas políticas de ambos os países considerados). Não figurando como disciplina autônoma, a educação financeira talvez não goze do status formal de saber escolar, o que não significa necessariamente que seja, nos termos de Perrenoud (2005, p. 32), mobilizada como figurante ou como esclarecimento marginal na escola. Essa condição – ou posição – secundária se evidenciaria em sendo a abordagem de conteúdos superficial, faltando-lhe o aprofundamento mínimo necessário à abordagem dos objetos de ensino. Em princípio, isso não parece ocorrer, ao menos em termos do potencial de mudança de comportamento que pode resultar da educação financeira nas escolas inglesas e francesas.

A inserção multidisciplinar da educação financeira em ambas faz da Matemática a disciplina preponderante a acomodar elementos de finanças. Não obstante os esforços de inclusão da temática econômico-financeira na escola, as propostas de interface entre objetos de ensino matemáticos e financeiros caracteriza ambas as políticas. Essa estratégia de abordagem do conteúdo parece coerente com uma **concepção filosófica e ontológica pragmática**, prevalecente sobretudo na Inglaterra, posto que na política de educação financeira da Inglaterra, há ênfase nos elementos operacionais das atividades econômicas. Tais elementos, expressos no recurso frequente a atividades ou situações do cotidiano próximas ao senso comum, passam a figurar como contexto – senão pretexto – para a abordagem de problemas matemáticos em sala de aula. Ainda que na França os objetos de ensino pragmáticos também contem com certa ênfase – matemática, inclusive –, a coexistência de elementos pragmáticos e morais na abordagem caracteriza a concepção filosófica da estratégia francesa como eclética, diferenciando-a, filosoficamente, da abordagem inglesa (pragmática). Em sendo identificados objetos de ensino pragmáticos coexistindo – com preponderância – sobre elementos sociológicos e epistemológicos, também abordados em ambiente escolar, deve-se

considerar as especificidades curriculares da França e da Inglaterra. O currículo escolar francês, ao contrário do inglês, contempla originalmente disciplinas de perfil científico aderentes à educação financeira (a exemplo de Ciências Econômicas e Sociais). Nesse sentido, disciplinas do currículo inglês, como PSHE (*Personal, Social and Health Education*) e Cidadania, em não contando com uma abordagem conceitual e metodológica científica, como na França, não operam necessariamente como espaço para discussões sociológicas, por exemplo, o que em essência se dá no caso francês.

No caso dos objetos de ensino de natureza sociológica (tal como definidos na metodologia, por ocasião da descrição das categorias de análise, prevalecendo a ênfase nas relações sociais subjacentes às relações econômicas), eles parecem aderir ao que Cainzos (1999, p. 115) define como sendo uma concepção “reformista responsável”, ou seja, orientada para o desenvolvimento de ações críticas e responsáveis que não consideram apenas interesses individuais, ponderando-se os interesses coletivos, que incluem consequências sociais e ecológicas de ações pessoais.

A julgar pela discussão encontrada em Saviani (1998) – ver seção 1.1 O QUE ENSINAR NA ESCOLA: CIÊNCIA E COTIDIANO NO CURRÍCULO ESCOLAR, iniciada na página 8 – a distinção entre as disciplinas científicas e as escolares parece mais nítida no caso da Inglaterra do que da França. Recuperando-se os cinco aspectos utilizados pela autora quando da diferenciação entre disciplinas científicas e escolares, pode-se observar que, de fato, no caso da Inglaterra, o conteúdo de educação financeira – que não assume, especificamente, a forma de uma disciplina escolar – não é uma cópia da ciência de referência, tendo cada qual a sua própria lógica (primeira característica distintiva indicada pela autora). A diferença de lógica entre ambas está associada sobretudo ao que concerne ao propósito da educação financeira *vis-à-vis* o propósito de disciplinas científicas que tomam objetos financeiros para análise. Enquanto disciplinas científicas como a economia ocupam-se da investigação sobre o comportamento de variáveis financeiras e da análise do próprio comportamento econômico dos agentes, a educação financeira volta-se a promover alterações comportamentais de modo direcionado, o que, ao contrário da economia, tem outra conotação funcional (análise *versus* alteração/manipulação). No caso da política de educação financeira na França, certa pretensão de neutralidade e de imparcialidade, inerente a concepções específicas

de ciência, emerge da forma pela qual os objetos de ensino são apresentados, diferenciando a política francesa da inglesa, sendo esta mais pragmática no esforço de promover mudanças de comportamento, e aquela mais próxima da disciplina científica.

No que concerne à segunda característica distintiva entre disciplina científica e escolar (SAVIANI, 1998), a diferença do conteúdo essencial, também podem-se observar diferenças na política inglesa e na francesa: não obstante em ambas prevaleçam objetos de ensino pragmáticos – fundamentalmente inspirados em atividades recorrentes do cotidiano econômico dos estudantes –, o currículo francês contém objetos de ensino muito mais próximos à disciplina científica (a exemplo dos conceitos de elasticidade e de propensão). Certamente, considerando-se a finalidade pedagógica da educação financeira, seja na Inglaterra, seja na França, hábitos, habilidades e práticas técnico-didáticas imprescindíveis à implementação das respectivas políticas de educação financeira não encontram paralelo na disciplina científica que a inspira e fundamenta. Tais hábitos, habilidades e práticas técnico-didáticas (terceira característica distintiva) implícitas na metodologia subjacente ao material didático não parecem diferenciar-se em termos da abordagem proposta nos recursos didáticos da estratégia da Inglaterra e da França.

No que tange à diferença de prioridades entre disciplina científica e escolar (quarta característica distintiva), a considerar que as escolhas e as decisões são objeto de análise da Ciência Econômica, tal como indicado nos manuais mencionados na seção 2.1 CONCEPÇÕES DE ECONOMIA NAS CIÊNCIAS ECONÔMICAS: A NATUREZA DO CONHECIMENTO ECONÔMICO (iniciada na página 31), e que as políticas inglesa e francesa contemplam em maior ou menor grau a tomada de decisão e a escolha, abordadas de forma pragmática, sobretudo no contexto de problemas matemáticos, pode-se identificar que há similaridade de prioridades da disciplina científica e dos conteúdos de educação financeira eleitos para o currículo escolar.


As semelhanças entre as regras de ascensão do simples ao complexo (quinta característica distintiva apontada por Saviani, 1998) nas disciplinas científicas e escolares, se existentes, no caso do material didático referente à política de educação financeira na Inglaterra e na França, parecem assumir a forma da transição de uma perspectiva individual a uma perspectiva social na abordagem da temática financeira.

Ao que parece, em sendo fundamentalmente pragmáticos os objetos de ensino na educação financeira na Inglaterra e na França (ainda que nesta tal pragmatismo não se sobressaia tão nitidamente), o esforço de contextualização do conteúdo e o recurso didático às situações do cotidiano dos estudantes permite que o conhecimento prévio dos alunos seja mobilizado. Esse esforço de contextualização, identificado sobretudo no emprego de situações financeiras e econômicas na proposição de problemas matemáticos, encontra paralelo na discussão, tecida no âmbito da educação matemática acerca do insucesso da escola em promover uma aprendizagem tão significativa quanto a do cotidiano, assim como nas discussões sobre inter, trans e multidisciplinaridade, a exemplo das proposições de Morin (2007, p. 58) fundamentadas na premissa de que um “conhecimento só é pertinente na medida em que se situe num contexto”

Por um lado, o pragmatismo dos objetos de ensino selecionados pelas políticas de educação financeira na Inglaterra e na França expressa, tomando-se de empréstimo os termos de Pedra (1999, p. 58), representações do que se considera conhecimento válido, transmitindo, para além do conhecimento científico, um modo particular de ver e de classificar o mundo, posto serem tais conhecimentos essencialmente culturais. Por outro lado, o pragmatismo temático subjacente aos objetos de ensino contemplados pela estratégia inglesa e pela estratégia francesa de educação financeira parece bastante próximo da proposta da OCDE (ver seção 3.1 A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA DA OCDE: CONTEXTO E ÊNFASES, iniciada na página 56), sobretudo quando se confrontam os exemplos de questões a serem contempladas no PISA e os contemplados no material didático disponibilizado no âmbito das políticas de educação financeira na Inglaterra e na França. A própria interface entre letramento matemático e financeiro, proposta pela OCDE, é identificada claramente na abordagem inglesa e francesa. Além da similaridade entre os objetos de ensino propostos nas políticas inglesa e francesa em relação ao conteúdo de letramento financeiro no PISA, nota-se que o material didático procura contemplar os itens de avaliação do programa da OCDE. Apenas a título de exemplo, considerem-se, comparativamente, as ilustrações a seguir, incorporadas ao longo do texto anterior e replicadas abaixo para facilitar a identificação visual das semelhanças:

Financial Literacy Example 10: NEW BANK CARD

Lisa lives in Zedland. She receives this new bank card.



Question 10: NEW BANK CARD

The following day, Lisa receives the Personal Identification Number (PIN) for the bank card.

What should Lisa do with the PIN?

- A Write the PIN on notepaper and keep this in her wallet.
- B Tell the PIN to her friends.
- C Write the PIN on the back of the card.
- D Memorise the PIN.

FIGURA 72 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE AO “CONTEXTO INDIVIDUAL” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012

FONTE: OECD (2012, p. 29)



FIGURA 73 – EXEMPLO DE MATERIAL DE APOIO AO PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “MAKE MONEY MAKE SENSE”: CARTÃO BANCÁRIO

FONTE: CITIZENS ADVICE BUREAU; EAST SUSSEX COUNTY COUNCIL (2012)

LES CARTES BANCAIRES

La carte bancaire est un moyen de paiement de plus en plus diffusé, et davantage utilisé que le chèque. Elle permet de régler ses achats chez les commerçants ou sur internet et de retirer des espèces dans les distributeurs de billets. Il existe de nombreux types de cartes.

Voir lafinancepourtous.com, rubrique Banque : Moyens de paiements/La carte bancaire

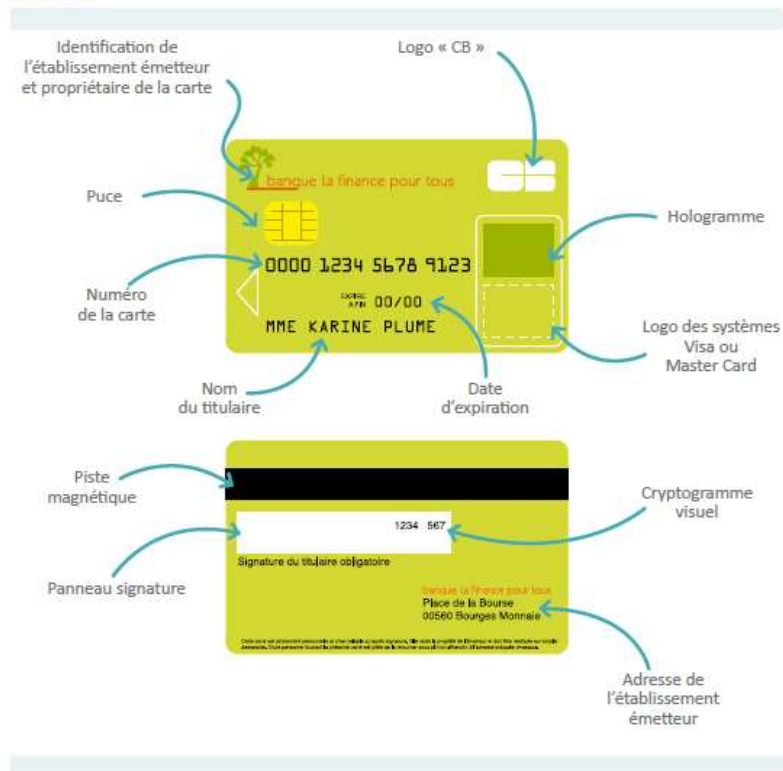


FIGURA 74 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO DISPONÍVEL NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: CARTÃO BANCÁRIO
 FONTE: IEFP (2012c, p. 16)

Financial Literacy Example 5: PAY SLIP

Each month, Jane's employer pays money into Jane's bank account.

This is Jane's pay slip for July.

EMPLOYEE PAY SLIP: Jane Citizen	
Position: Manager	1 July to 31 July
Gross salary	2800 zeds
Deductions	300 zeds
Net salary	2500 zeds
Gross salary to date this year	19 600 zeds

Question 5: PAY SLIP

How much money did Jane's employer pay into Jane's bank account on 31 July?

A 300 zeds
 B 2500 zeds
 C 2800 zeds
 D 19 600 zeds

FIGURA 75 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE AO PROCESSO “IDENTIFICAÇÃO DE INFORMAÇÃO FINANCEIRA” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012

FONTE: OECD (2012, p. 22)



	MAKE MONEY MAKE SENSE	 eastsussex.gov.uk
Wages Lesson plan Key stage 4		
Teaching aims of the session	Possible teaching activity	Learning outcomes
<p>To explain what wages are and what is included on a wage slip.</p> <p>To explain national insurance and income tax and what they are.</p> <p>To explain wage entitlement and ensure students are aware of what they are entitled to and where their money is going.</p>	<p>Explain what wages are. <i>Brainstorm class discussion. Do any of them have part time jobs.</i></p> <p>Do they get wage slips? Use the example wages slip so that students see what one looks like, and explain all of the different things on it.</p> <p>What is national insurance? - Explain what it is and what it is for. National health care, pension etc</p> <p>What is income tax? Discuss and explain what it is and what it is used for.</p> <p>What is a P45 and P60? Brief description.</p> <p>National minimum wage - Get students to guess how much this is and how old you have to be to qualify.</p> <p>Wages quiz - Get the class to work through the wages quiz, either as a whole or in pairs. It will test their knowledge of the lesson.</p>	<p>Students will be able to identify the different figures and aspects contained in a wage slip.</p> <p>Students will gain an understanding of what national insurance is and what it is for.</p> <p>Students will gain an understanding of what Income tax is and what it is for.</p> <p>Students will understand what the minimum wage is and what they are entitled to.</p>

FIGURA 76 – EXEMPLO DE PLANO DE AULA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “MAKE MONEY MAKE SENSE”: SALÁRIOS

FONTE: CITIZENS ADVICE BUREAU; EAST SUSSEX COUNTY COUNCIL (2012)

→ La rémunération

Le salaire brut

Le salaire brut est le salaire de base avant soustraction des divers prélèvements. Il correspond au salaire de base, il ne comprend pas les heures supplémentaires et les avantages.

Salaire
Somme perçue en contrepartie du travail effectué pendant une durée donnée.

Les cotisations sociales

Les principales cotisations sociales financent :

- les assurances maladie, maternité, invalidité, décès,
- l'assurance vieillesse,
- les allocations familiales,
- les accidents du travail,
- l'assurance chômage, etc.

Elles sont payées pour partie par les salariés (autour de 35 %) et pour partie par les employeurs (autour de 65 %).

Salaire de base (salaire brut) 2 300 €	+	Cotisations employeur 1 063 €	=	L'employeur a versé 3 363 €	Exemple
	-	Cotisations salarié 570 €	=	Le salarié a touché (salaire net) 1 730 €	

Le salaire minimum

En France, la loi interdit de payer un salarié en dessous du salaire minimum légal : le SMIC.

Au 1er juillet 2012, le montant du SMIC brut horaire est de 9,40 euros, soit 1425,67 euros bruts mensuels sur la base de la durée légale du travail de 35 heures hebdomadaires. Le Smic est revalorisé tous les ans.

Dans certains cas, la rémunération peut être inférieure au SMIC. Exemple : les apprentis touchent un pourcentage du SMIC selon leur âge.

Bon à savoir Le SMIC (Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance) a été institué par la loi du 2 janvier 1970. Il a remplacé le SMIG (Salaire Minimum Interprofessionnel Garanti), lui-même instauré en février 1950.

mathématiques et éducation économique et financière — www.lafinancepourtous.com

45

FIGURA 77 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO DISPONÍVEL NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: SALÁRIO E CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS
FONTE: IEF (2012c, p. 45)

Financial Literacy Example 2: SPENDING CHOICES

Claire and her friends are renting a house.
They have all been working for two months.
They do not have any savings.
They are paid monthly and have just received their wages.
They have made this "To do" list.

To do

- *Get cable TV*
- *Pay the rent*
- *Buy outdoor furniture*

Question 2: SPENDING CHOICES

Which of the tasks on the list are likely to need prompt attention from Claire and her friends?

Circle "Yes" or "No" for each task.


Task	Is the task likely to need prompt attention?
Get cable TV.	Yes / No
Pay the rent.	Yes / No
Buy outdoor furniture.	Yes / No

FIGURA 78 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE À ÁREA “PLANEJAMENTO E GESTÃO FINANCEIRA” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012

FONTE: OECD (2012, p. 19)

My Money Mathematics Resources
Mathematics at key stages 3 and 4

Money – Spending it



Topic 1: A set of wheels
Topic: in a nutshell:
Pupils investigate car purchase from the pages of a local newspaper. They carry out simple mathematical exercises based on data collection and investigate how much it costs to run a car per year, using a linear statement.

Required resource sheets:

- Resource sheet 10: Example of car prices from local paper
- Resource sheet 11: The caryou drive (cards)
- Resource sheet 12: Who you are (cards)
- Resource sheet 13: The mileage you do (cards)
- Resource sheet 14: Car information sheet

Curriculum links

NC1 / EL1 **Number and Algebra (NA)**
Count and order up to 10 objects.
Handling Data (HD)
Sort objects and classify them.

NC2 / EL 2 **Handling Data (HD)**
Count objects reliably. Sort and record results.

NC3 / EL 3 **Number and Algebra (NA)**
Subtract numbers with 3 digits using written methods.
Handling Data (HD)
Interpret information from a bar chart.

NC4 / GCSE 'G' **Number and Algebra (NA)**
Written methods, addition.
Handling Data (HD)
Recording and grouping data.

NC5 / GCSE 'F' **Number and Algebra (NA) & Handling Data (HD)**
Understand mean. Drawing conclusions.
Using calculator in an appropriate way.
Geometry and Measure (GM)
Convert one metric unit to another.

NC6 / GCSE 'E,D' **Number and Algebra (NA) & Handling Data (HD)**
Choosing class widths.
Process and Application (PA)
Carry out substantial tasks and solve quite complex problems by independently and systematically breaking them down into smaller, more manageable tasks.


NC6-EX / GCSE 'D-A' **Number and Algebra (NA)**
Solving numerical problems using a calculator efficiently. Solve linear equations. Proportions of amounts. Calculating a variable. Using direct proportion.

NC7 / GCSE 'D/C' **Geometry and Measure (GM)**
Understand and use compound measure.

FIGURA 79 – EXEMPLO DE RELAÇÃO ENTRE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA E DE MATEMÁTICA EM RECURSOS DIDÁTICOS DO REINO UNIDO: GASTANDO DINHEIRO

FONTE: PFEG (2008, p. 18)

Financial Literacy Example 1: AT THE MARKET
 You can buy tomatoes by the kilogram or by the box.



2.75 zeds per kg 22 zeds for a 10 kg box

Question 1: AT THE MARKET

The box of tomatoes is better value for money than the loose tomatoes.

Give a reason to support this statement.

FIGURA 80 – EXEMPLO DE QUESTÃO REFERENTE À ÁREA “DINHEIRO E TRANSAÇÕES” DA AVALIAÇÃO DE LETRAMENTO FINANCEIRO DO PISA EM 2012

FONTE: OECD (2012, p. 17)

Exemple de module de mathématiques
Proportionnalité, pourcentage – Niveau 3^{ème}

Proportionnalité - Pourcentage

Ce lecteur MP3 a augmenté de 5 % le 1^{er} janvier 2006, puis 5 % en 2007, puis 5 % en 2008

Il a augmenté de 15 %

Non, il a augmenté de 15,7625 %

Ah non, il a augmenté de 125 %

Maxime Cécile Léa

■ Qui a raison ? Justifier votre réponse

Activités Exercices

Proportionnalité - Pourcentage

Mais quelle formule choisir ?

VERT mobile

Formule 1: Téléphone gratuit
Forfait mensuel: 2 heures
30 €

Formule 2: Téléphone: 100 €
Forfait mensuel: 2 heures
21,60 €

Sumsom GSM

■ Quel est le coût du portable pour chacune des 2 formules si Léa le conserve seulement 2 mois ? 3 mois ?

■ A partir de combien de mois d'utilisation de son téléphone Léa a-t-elle intérêt à choisir la Formule 2 ?

■ Si Léa conserve son téléphone une année complète sans dépasser son forfait de deux heures quel est le prix d'une minute pour les 2 formules ?

Activités Exercices

FIGURA 81 – EXEMPLO DE RECURSO DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO FINANCEIRA DISPONIBILIZADO NO PORTAL “LA FINANCE POUR TOUS”: PROPORCIONALIDADE – PORCENTAGEM

FONTE: IEF (2009, p.22)

Nesse sentido, a proximidade entre as agendas da economia e da educação, discutida no contexto da educação comparada, parece estreitar-se com a atuação da OCDE. Conforme indicado na seção 4.1 (A DELIMITAÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL NA EDUCAÇÃO COMPARADA), à página 94, a globalização como tema refletiria a proximidade das agendas da economia e da educação, estreitamento potencializado pela atuação, mediante apoio técnico e financeiro, de organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, além de agências nacionais de atuação internacional, seja de base norte americana, canadense ou japonesa. Essas instituições, destaca Arnove (1999, p. 2), elaboram prescrições para ampliar a igualdade, a eficiência e a qualidade dos sistemas educacionais, como condição para liberação de recursos financeiros:

In the realm of education, as the various authors in this book point out, globalization also refers to the closely intertwined economic and education agendas promoted by the major international donor and technical assistance agencies – namely, the World Bank, the International Monetary Fund, and national overseas aid agencies such as USAID (United States Agency for International Aid), CIDA (Canadian International Development Agency), and JICA (Japan International Cooperation Agency). Similar prescriptions are being offered by these powerful agencies for enhancing the equality, efficiency, and quality of education systems. These reforms are being implemented by education policymakers who often have little choice but to do so in exchange for access to needed funds.

Esse parece ser o caso das políticas de educação financeira na Inglaterra e na França.

A presença de disciplinas econômicas e sociológicas com abordagens científicas no currículo francês facilita a implementação da política de educação financeira na medida em que, ao contrário da política inglesa, pressupõe, de antemão, a **formação especializada de professores** capazes de contribuir, com conhecimentos econômicos e sociológicos, para o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades financeiras. Convém lembrar que a ausência de uma formação especializada, ou direcionada à temática financeira, foi apontada com um dos entraves ao desenvolvimento da educação financeira na Inglaterra. Deve-se ressaltar que, ainda que os recursos didáticos sejam amplamente difundidos, não garantem, *per se*, a capacitação dos professores. Como o esforço de inserção da temática financeira na disciplina de Matemática é uma estratégia compartilhada por ambos os países, a formação dos professores pode, de fato, ser um problema para Inglaterra, em maior grau, e para a França, em menor grau.

Ambos os países disponibilizam **recursos didáticos** para inserção de conteúdos econômicos e financeiros nas escolas. O material didático sugerido para

efeito de promoção da educação financeira nas escolas inglesas é elaborado a partir da interação entre atores do meio educacional e financeiro, devendo-se mencionar que, em documentos oficiais, há certa abertura e flexibilidade para adoção de materiais diversos, recomendando-se, porém, os recursos gerados por instituições envolvidas na estratégia nacional. Na França, a criação de uma instituição voltada especificamente à promoção da educação financeira no país também se faz acompanhar da elaboração de material didático para tal finalidade. Nos dois países a manutenção de um portal com materiais sobre finanças para diferentes públicos – estudantes, professores, pais etc. – é parte da política. A depender da forma pela qual os objetos de ensino constantes no material são abordados em sala de aula, tem-se, de fato, potencial para a promoção de mudanças de atitudes e comportamentos financeiros, em ambos os países.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partilhando de características comuns à institucionalização das mais variadas formas de conhecimento, processo que inclui a construção de critérios de pertinência, relevância, utilidade ou validade que acabam por restringir ou potencializar a sua disseminação, a conceitos econômicos e financeiros passam a figurar como forma específica de saber escolar. Seja como conjunto de saberes formadores de competências indispensáveis à realização de atividades financeiras pragmáticas do cotidiano, ou de saberes filosóficos subjacentes ao raciocínio científico inerente às ciências econômicas e sociais, objetos de ensino de caráter econômico e financeiro são institucionalizados no currículo escolar de diferentes países, expressão da aplicação de critérios de uma seleção que por definição implica concomitantemente a inclusão e a exclusão de conhecimentos escolares. Transformações culturais, sociais e econômicas têm sido apontadas como justificativa para a inclusão da temática financeira na escola. O exemplo mais contundente se refere às recentes crises financeiras internacionais, que com suas inexoráveis consequências sociais, vêm potencializando a consolidação de estratégias políticas de reconfiguração e aperfeiçoamento – senão reforma – dos sistemas financeiros de países de todo o mundo, o que inclui, na perspectiva de organismos internacionais como a OCDE, o FMI e o Banco Mundial, considerar a educação financeira na escola como estratégia de fortalecimento do sistema financeiro internacional.

Instituições de ensino passam então a ser apreendidas como meio de difusão de conhecimentos e competências capazes de promover cidadania, inclusão social e a estabilidade dos sistemas financeiros. A consolidação da educação financeira como estratégia nacional tende a se refletir na redefinição dos espaços atualmente ocupados pelos conteúdos já consolidados no currículo escolar de países que passaram a considerá-la como medida social e economicamente necessária. Introduzida na rotina escolar mediante temas como consumo, poupança, investimento e previdência, a educação financeira tem de disputar a atenção do já delimitado tempo de ensino com tantos outros conteúdos que almejam o status de disciplina escolar, o que torna técnica e operacionalmente mais viável sua inserção inter ou transdisciplinar.

A inserção de conceitos e conhecimentos econômicos e financeiros na escola é uma prática relativamente recente de um conjunto de países que a têm considerado como importante estratégia de proteção da população, seja em termos de consumo, investimento ou previdência. As configurações que as estratégias de educação financeira assumem em cada país podem guardar semelhanças ou diferenças em comparações internacionais, motivo pelo qual a educação comparada tende a ser um campo profícuo para investigação das distintas formas assumidas pelas estratégias nacionais de educação financeira. Diferenças na estrutura econômica, em valores éticos e morais, nos ambientes culturais e nas trajetórias históricas de cada país podem interferir em cada configuração particular assumida pelas políticas de educação financeira. Contudo, presumindo-se que tais políticas possam ser avaliadas a partir de sua estrutura, basta que se definam categorias estruturais de análise passíveis de comparação para que diferentes estratégias sejam analisadas comparativamente.

É nesse contexto que o presente trabalho propôs analisar as experiências de promoção de educação financeira na escola em diferentes países a partir de um conjunto de fatores aqui considerados estruturantes para a construção dessa modalidade específica de política pública, a saber: o arranjo institucional; a ênfase temática; o público alvo; a obrigatoriedade ou não da adesão dos estabelecimentos escolares; a concepção filosófica subjacente à política; os objetos de ensino; a abordagem do conteúdo; a formação do professor; os recursos didáticos; e o aprofundamento da temática na política. Compararam-se as estratégias de educação financeira de dois países: a Inglaterra e a França, analisando-se sobretudo o material didático elaborado para educação financeira e os documentos institucionais e oficiais com diretrizes e recomendações para inserção de novos conteúdos no currículo escolar, realizou-se uma análise documental no contexto da educação comparada como campo de investigação.

Da aplicação dos critérios de comparação definidos para cada uma das categorias de análise considerada para Inglaterra e França concluiu-se que:

- a) O arranjo institucional de ambas é predominantemente econômico;
- b) Não há ênfase temática nítida na estratégia inglesa nem na francesa, abordando-se, de forma equilibrada, em termos de atenção concedida, questões como investimento, poupança, consumo e previdência;

- c) O público alvo das respectivas estratégias de educação financeira contempla crianças e adolescentes no ambiente escolar;
- d) Não há imposição direta da implementação rígida de elementos de finanças e economia no currículo escolar, mas ambos os governos a recomendam incisivamente, ao que parece, inclusive por força de vínculos com a OCDE, sobretudo devido à participação no PISA;
- e) A concepção filosófica subjacente à política de educação financeira na Inglaterra é pragmática, pautando-se pela ênfase nos elementos práticos das atividades econômicas, enquanto a política francesa parece ser mais eclética, por contemplar, simultaneamente, o embasamento proporcionado pelas ciências econômicas (conhecimento científico), os elementos práticos das atividades econômicas e algumas recomendações de condutas econômicas moralmente adequadas.
- f) A concepção ontológica de ambas as políticas parece ser predominantemente pragmática, dado prevalecerem, no material didático, objetos de ensino relacionados a atividades ou situações do cotidiano próximas ao senso comum. No caso da política francesa, há preponderância do pragmatismo dos objetos de ensino não é tão acentuada quanto na política inglesa. Na estratégia de educação financeira na França, há objetos de ensino calcados em aspectos sociológicos subjacentes às relações econômicas, bem como em elementos conceituais complexos de finanças e economia, calcados em questões filosóficas.
- g) A inserção da temática financeira nas escolas da Inglaterra e da França se dá mediante esforço multidisciplinar de abordagem de conteúdos econômicos e financeiros, sendo a Matemática a disciplina a receber maior atenção para tanto. Essa estratégia de abordagem encontra similaridade com a proposta da OCDE para efeito de avaliação no PISA, posto que a instituição propõe explorar as interfaces entre letramento matemático e financeiro.
- h) Os professores a ministrarem educação financeira nas escolas inglesas não precisam ter formação específica para tanto, o que foi apontado como um dos limites para o desenvolvimento da educação

financeira no país. A França, por manter na estrutura do currículo disciplinas como Ciências Econômicas e Ciências Sociais, pode dispor de professores especializados para ministrar conteúdos financeiros.

- i) Inglaterra e França disponibilizam recursos didáticos para abordagem de elementos de educação financeira na escola. Tais recursos, veiculados em portais ligados às suas respectivas políticas de educação financeira, destinam-se a professores, estudantes, pais e demais interessados na temática. O material é elaborado a partir da cooperação entre atores do meio educacional e financeiro.
- j) A política inglesa e a francesa dão margem a mudanças de comportamento econômico e financeiro por parte dos alunos, não se restringindo à abordagem informativa de assuntos financeiros.

Nota-se, com isso, que diante da comparação estabelecida prevalecem semelhanças em detrimento de diferenças. Tais semelhanças, parcialmente atribuíveis a vínculos institucionais estabelecidos pelos dois países com a OCDE, podem não ser identificadas na mesma escala se promovidas comparações entre estratégias de educação financeira em países que não sejam membros da organização. Nesse sentido, convém explorar comparações intercontinentais entre estratégias nacionais de educação financeira, buscando-se semelhanças e diferenças entre países latino-americanos, como a Colômbia, o Uruguai, o Paraguai e, certamente, o Brasil. Com o potencial analítico e metodológico proporcionado pela educação comparada, há inúmeras oportunidades de análise a serem empreendidas, cada qual podendo contribuir para a configuração e aperfeiçoamento de programas de educação financeira pelo mundo.

Em princípio, inserir a educação financeira no currículo escolar parece uma medida capaz de adicionar aos saberes escolares relevância, utilidade e pertinência no cotidiano dos estudantes, potencializando, por exemplo, a interface entre matemática e economia e, em especial, entre educação matemática e educação financeira. Nesse sentido, a iniciativa da OCDE de inserir no PISA conteúdos vinculados à temática financeira é uma medida que abre possibilidades diversas para a discussão de elementos econômicos e financeiros em sala de aula, o que pode contribuir à formação de estudantes mais preparados para tomar parte em atividades recorrentes em seu dia a dia. Contudo, para ser bem sucedido, o esforço de promoção do letramento financeiro requer alguns cuidados em sua

implementação. Identificar a orientação onto e epistemologicamente mais conveniente às especificidades culturais, econômicas e sociais dos estudantes é uma condição importante. A conveniência, nesse contexto, pressupõe uma discussão antecedente que avalie e estabeleça quais são os valores e princípios a nortear o ensino de conceitos financeiros, quais seriam as ênfases temáticas econômica e socialmente relevantes e quais as melhores formas de inserção adequadas à realidade do currículo escolar de cada país.

REFERÊNCIAS

- ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Competências “matemáticas”: a análise de aspectos conceituais e da dimensão sociocultural dos conceitos. In: BRITO, M. R. F. (Org.) **Solução de problemas e a matemática escolar**. Campinas: Alínea, 2006.
- ADAMSON, B.; MORRIS, P. Comparing curricula. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative education research: approaches and methods**. Hong Kong: Springer, p. 263-282, 2007.
- ALVES, N.; LEITE, R. Para começo de conversa. In: ALVES, N.; LEITE, R. (Org.) **O sentido da escola**. 5. ed. p. 7-13. Petrópolis: DP *et AlII*, 2008.
- AMF – AUTORITÉ DES MARCHÉS FINANCIÉRS. **Les missions de l'AMF**. 2012. Disponível em: <http://www.amf-france.org/affiche_page.asp?urldoc=lesmissionsamf.htm&lang=fr&ld_Tab=0> Acesso em 06/11/2012.
- ARAÚJO, U. F. de. Apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, M. D.; CAINZOS, M.; FERÁNDEZ, T. LEAL, A.; MORENO, M.; SASTRE, G. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. 5. ed. São Paulo: Ática, p. 9-17, 1999.
- ARNOVE, R. F. Introduction: reframing comparative education: the dialectic of the global and the local In: ARNOVE, R. F.; TORRES, C. A. **Comparative education**. The dialectic of the global and the local. Rowman & Littlefield: New York, p. 1-23, 1999.
- ARRABAL, A. A. La formación inicial del profesorado de educación infantil en Italia, Reino Unido e España: una perspectiva comparada. **Revista Española de Educación Comparada**. v. 13, p. 219-251, 2007.
- BARBER, B. R. Science, salience and comparative education: some reflections on social scientific enquiry. In: EDWARDS, R.; HOLMES, B.; VAN DE GRAAFF, J. (Eds.) **Relevant methods in comparative education: report of meeting of international experts**. Hamburg: Unesco Institute for Education, p. 57-79, 1973.
- BECKER, G. S. The economic way of looking at behavior. **The Journal of Political Economy**, v. 101, n. 3, p. 385-409, 1993.
- BOREVSKAYA, N. The Russian Council of Comparative Education (RCCE). In: MASERMANN, V.; BRAY, M.; MANZON, M. **Common interests, uncommon goals: histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members**. CERC Studies in Comparative Education, v. 21, 2008, p. 299.
- BRASIL – CÂMARA DOS DEPUTADOS. Estatuto da Criança e do Adolescente. 3. ed. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/182.pdf>> Acesso em: 09/08/2011.
- BRASIL – PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 7.397 de 22 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm> Acesso em 30/06/2011.
- BRAY, M. Actors and purposes in comparative education. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative education research: approaches and methods**. Hong Kong: Springer, 2007, p. 15-38.
- _____. Comparative education in the era of globalisation: evolution, missions and roles. **Revista Española de Educación Comparada**, v. 8, p. 115-135, 2002.

- _____. Editorial introduction: tradition, change and the role of the World Council do Comparative Education Societies. **International Review of Education**, n. 49, p. 1-13, 2003.
- _____. Methodology and focus in comparative education. In: BRAY, M.; KOO, R. **Education and society in Hong Kong and Macau: comparative perspectives on continuity and change**. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, 2005, p. 239-252.
- _____. Methodology and focus in comparative education. In: **CERC Studies in Comparative Education**, v. 7, p. 239-252, 2005.
- _____; ADAMSON, B.; MASON, M. Different models, different emphases, different insights. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative education research: approaches and methods**. Hong Kong: Springer, p. 363-379, 2007.
- _____; ADAMSON, B.; MASON, M. Introduction. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative education research: approaches and methods**. Hong Kong: Springer, 2007, p. 1-11.
- _____; QIN, G. Comparative education in Greater China: contexts, characteristics, contrasts and contributions. **Comparative Education**. v. 37, n.4, p. 451-473, 2001.
- _____; YAMATO, Y. Comparative education in a microcosm; methodological insights from the international schools sector in Hong Kong.. **International Review of Education**, n. 49, p. 51-73, 2003.
- BYUNG-JIN, L.; DONG-TAIK, K. The Korean Comparative Education Society (KCES). In: MASERMANN, V.; BRAY, M.; MANZON, M. **Common interests, uncommon goals: histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members**. CERC Studies in Comparative Education, v. 21, p. 183-188, 2008.
- CAINZOS, M. O consumo como tema transversal. In: BUSQUETS, M. D.; CAINZOS, M.; FERÁNDEZ, T. LEAL, A.; MORENO, M.; SASTRE, G. **Temas transversais em educação: bases para uma formação integral**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999, p. 107-144.
- CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1995.
- CASTRO, M. L. S. de. The Brazilian Comparative Education Society (SBEC). In: MASERMANN, V.; BRAY, M.; MANZON, M. **Common interests, uncommon goals: histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members**. CERC Studies in Comparative Education, v. 21, p. 240-244, 2008.
- CCSF – Comité Consultatif du Secteur Financier. 2009. **Rapport annuel: 2008-2009** Disponible em: <http://www.banque-france.fr/ccsf/fr/telechar/publications/rapport_annuel_2008_2009/CCSF_2008-09_rapport_integral.pdf> Acesso em: 12/10/2012.
- _____. **L'éducation financière et l'école: Rapport 2008-2009**. Disponible em: <http://www.banque-france.fr/ccsf/fr/telechar/publications/rapport_annuel_2008_2009/CCSF_2008-09_ichapitre_8.pdf> Acesso em: 30/08/2010.
- _____. **Promouvoir l'éducation financière: rapport 2006**. Disponible em: <http://www.banque-france.fr/ccsf/fr/telechar/publications/chapitre5_rapp_ccsf_06.pdf> Acesso em: 30/08/2010.

- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique et l'avenir de l'École**. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/YC_1996_-_Fenetre_sur_cours.pdf> Acesso em: 25/05/2012.
- CHEVALLARD, Y. **On didactic transposition theory**: some introductory notes. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf> Acesso em: 25/05/2012.
- CITIZENS ADVICE BUREAU; EAST SUSSEX COUNTY COUNCIL. **Teaching materials**. Disponível em: <<http://www.moneymakesense.co.uk/teaching.htm>> Acesso em: 12/10/2012.
- CROSSLEY, M. Comparative and international education: contemporary challenges, reconceptualization and new directions for the field. **Current Issues in Comparative Education**, v. 4, n. 2., p. 81-86, 2002.
- _____. Context matters in educational research and international development: learning from the small states experience. *Prospects* n. 40, p. 421-429, 2010.
- DCSF – DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES. Guidance on financial capability in the secondary curriculum: key stage 3 and 4. 2011. Disponível em: <<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/7864-DCSF-Guide%20to%20Finance.pdf>> Acesso em: 12/10/2012.
- DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION. **The framework for the national curriculum**: a report by the expert panel for the national curriculum review. 2011. Disponível em: <<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/NCR-Expert%20Panel%20Report.pdf>> Acesso em: 24/10/2012.
- DFEE – DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. Financial capability through personal financial education: guidance for schools at key stages 1 & 2. 2000. Disponível em: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Financial_capability-KS1and2.pdf> Acesso em: 12/10/2012.
- DIMMOCK, C. Comparing educational organizations. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative education research**: approaches and methods. Hong Kong: Springer, 2007, p. 283-298.
- DUBET, F. **O que é uma escola justa?** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>> Acesso em: 20/08/2010.
- ECKSTEIN, M. A. Comparative education: the state of the field. *Review of Research in Education*, n. 3, Itasca, Illinois: F.E. Peacock, 1975, p. 77-84. Disponível em: <<http://www.fe.hku.hk/cerc/1h.html>> Acesso em: 30/08/2012.
- EUROSTAT. **General government expenditure by function (COFOG)**, Education. Disponível em: <<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/setupDownloads.do>> Acesso em: 12/02/2013
- FAIRBROTHER, G. P. Quantitative and qualitative approaches to comparative education. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative education research**: approaches and methods. Hong Kong: Springer, 2007, p. 39-62.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Práticas disciplinares na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 15-18.
- FEDERAL RESERVE BANK OF SAN FRANCISCO. **Guide to Financial Literacy Resources**. Disponível em:

- <<http://www.frbsf.org/community/webresources/bankersguide.pdf>> Acesso em: 30/08/2010.
- FERREIRA, S. L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Práticas disciplinares na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 33-35.
- FERREIRO, E.; URE, I. Cálculo com dinheiro em situação inflacionária. In FERREIRO, E. (Org.) **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FRANCE. **Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation**. 2006. Disponível em: <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&dateTexte=&categorieLien=id>> Acesso em: 08/08/2012.
- _____. **Le système scolaire français: de la maternelle au lycée**. 2012b. Disponível em: <<http://www.france.fr/paris-et-ses-alentours/fiche-didentite/la-france>> Acesso em 21/10/2012.
- _____. **Organisation politique**. 2012a. Disponível em: <<http://www.france.fr/paris-et-ses-alentours/fiche-didentite/la-france>> Acesso em 21/10/2012.
- FRANCHI, A. Situações multiplicativas: diferentes situações e suas inter-relações. In: **Anais do I Simpósio Brasileiro de Psicologia da Educação Matemática**. SBEM, 2001.
- FRANK, K. A. Quantitative methods for studying social context in multilevels and through interpersonal relations. **Review of Research in Education**, n. 23, p. 171-216, 1998.
- FSA – FINANCIAL SERVICES AUTHORITY (UK). **Evidence of impact: an overview of financial education evaluations**. 2008a. Consumer Research 68. Disponível em: <<http://www.fsa.gov.uk/pubs/consumer-research/crpr68.pdf>> Acesso em 12/10/2012.
- _____. **Financial capability in the UK: establishing a baseline**. 2006a. Disponível em: <http://www.fsa.gov.uk/pubs/other/fincap_baseline.pdf> Acesso em 12/10/2012.
- _____. **Financial capability in the UK: delivering change**. 2006b. Disponível em: <http://www.fsa.gov.uk/pubs/other/fincap_baseline.pdf> Acesso em 12/10/2012.
- _____. **Financial capability: a behavioural economics perspective**. 2008b. Consumer Research 69. Disponível em: <<http://www.fsa.gov.uk/pubs/consumer-research/crpr69.pdf>> Acesso em 12/10/2012.
- GALLO, S. Transversalidade e educação; pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N.; LEITE, R. (Org.) **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP et *Alli*, 2008, p. 17-35.
- GRIFFITHS, T. G.; KNEZEVIC, L. World-system analysis in comparative education; an alternative to cosmopolitanism. **Current Issues in Comparative Education**, n. 1, v. 12, p. 66-75, 2009.
- _____. World-system analysis in comparative education; an alternative to cosmopolitanism. **Prospects**, n. 40, p. 447-463, 2010.
- HALLS, W. D. Culture and education: the culturalist approach to comparative studies. In: EDWARDS, R.; HOLMES, B.; VAN DE GRAAFF, J. (Eds.) **Relevant methods in comparative education: report of meeting of international experts**. Hamburg: Unesco Institute for Education, 1973, p. 119-135.

- HANS, N. **Comparative education**: a study of education factors and traditions. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961a.
- _____. Comparative study of Latin America. **Comparative Education Review**, v. 5, n. 1, p. 17-26. 1961b.
- HM TREASURY. **Financial Capability: the Government's long-term approach 2007**. Disponível em: <http://www.hm-treasury.gov.uk/d/consult_fincap_resp240707.pdf> Acesso em: 12/10/2012.
- _____; FSA – FINANCIAL SERVICES AUTHORITY (UK). **Helping you make the most of your money**: a joint action plan for financial capability. 2008. Disponível em: <http://www.hm-treasury.gov.uk/d/fincap_jointactionplan070708.pdf> Acesso em: 12/10/2012.
- HOLMES, B. General introduction. In: EDWARDS, R.; HOLMES, B.; VAN DE GRAAFF, J. (Eds.) **Relevant methods in comparative education**: report of meeting of international experts. Hamburg: Unesco Institute for Education, 1973, p. 5-21.
- _____. Trends in comparative education. **Prospects**, v. XV, n. 3, p. 325-346, 1985.
- IEFP – L'INSTITUT POUR L'ÉDUCATION FINANCIÈRE DU PUBLIC. (2009) **Pour une éducation financière à l'école**. Disponível em <http://www.lafinancepourtous.com/IMG/pdf/Educ_Fin_ecole_IEFP.pdf> Acesso em: 30/08/2010.
- _____. **Du bon usage des statistiques**. 2012a. Disponível em: <<http://www.lafinancepourtous.com/Espace-Enseignants/Sciences-economiques-et-sociales/Modules-1ere/Savoir-faire-applicables-aux-donnees-quantitatives/Du-bon-usage-des-statistiques>> Acesso em: 12/10/2012.
- _____. **Espace enseignants**. 2012c Disponível em: <<http://www.lafinancepourtous.com/Espace-Enseignants>> Acesso em: 12/10/2012.
- _____. **Étude sur l'argent et les problématiques financières auprès des jeunes 15-20 ans**: rapport d'étude. 2006. Disponível em: <http://www.lafinancepourtous.com/IMG/pdf/Microsoft_PowerPoint_-_Etude_jeunes_slides_26_06_07.pdf> Acesso em: 12/10/2012.
- _____. **L'Investissement Socialement Responsable**. 2012b. Disponível em: <http://www.lafinancepourtous.com/html/IMG/pdf/module_SES_ISR.pdf> Acesso em: 12/10/2012.
- _____. **Mathématiques et éducation économique et financière**. 2012c. Disponível em: <http://www.lafinancepourtous.com/html/IMG/pdf/Fiches-enseignants_web.pdf> Acesso em: 30/8/2012.
- _____. **Monnaie, lien économique et politique**. 2008a. Disponível em <http://www.lafinancepourtous.com/IMG/pdf/1Monnaie_lien_economique_et_politique.pdf>: Acesso em 12/10/2012.
- _____. **Partenaire de l'Éducation Nationale**: partenariat avec le Ministère de l'éducation nationale. 2012a Disponível em: <<http://www.lafinancepourtous.com/Espace-Enseignants/L-education-financiere-a-l-ecole/Partenaire-de-l-Education-Nationale>> Acesso em: 12/10/2012.
- _____. **Partenaire de l'Éducation Nationale**: partenariat avec l'Académie d'Amiens. 2012b Disponível em: <<http://www.lafinancepourtous.com/Espace-Enseignants/L-education-financiere-a-l-ecole/Partenaire-de-l-Education-Nationale/Partenariat-avec-l-Academie-d-Amiens>> Acesso em: 12/10/2012.

- _____. **Pour une education financière a l'école.** 2009. Disponível em:
<http://www.lafinancepourtous.com/IMG/pdf/Educ_Fin_ecole_IEFP.pdf>
Acesso em: 12/10/2012.
- IMF – INTERNATIONAL MONETARY FUND. **About the IMF.** Disponível em:
<<http://www.imf.org/external/about.htm>> Acesso em 04/09/2012;
- _____. **Economic growth and financial market development: a strengthening integration.** 2007. Disponível em
<<http://www.imf.org/external/np/speeches/2007/082207.htm>> Acesso em: 13/03/2012.
- _____. **Household balance sheets.** Disponível em:
<<http://www.imf.org/external/pubs/ft/survey/2005/040405.pdf>> Acesso: 04/09/2012.
- _____. **IMFSurvey**, april 4, 2005, vol. 34, n. 6. Disponível em:
<<http://www.imf.org/external/pubs/ft/survey/2005/040405.pdf>> Acesso: 04/09/2012.
- _____. **IMFSurvey**, june, 2007, vol. 36, n. 10. Disponível em:
<<http://www.imf.org/external/pubs/ft/survey/2005/040405.pdf>> Acesso: 04/09/2012.
- _____. **Overview.** Disponível em:
<<http://www.imf.org/external/pubs/ft/survey/2005/040405.pdf>> Acesso: 04/09/2012.
- _____. **What we do.** Disponível em:
<<http://www.imf.org/external/about/whatwedo.htm>> Acesso em 04/-9/2012;
- JEVONS, W. S. **A teoria da economia política.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- JONES, P. W. Comparative and international education. **Change: transformations in education.** v. 5. n. 1. p. 90-105, 2002.
- KANDEL, I. L. **Comparative Education.** Boston: Houghton Mifflin, 1933.
- KELLY, R. Foreword by the Secretary of State for Education and Skills. In: Secretary of State for Education and Skills (UNITED KINGDOM). 14-19 **Education and Skills** (White Paper), 2005, p. 3. Disponível em
<http://news.bbc.co.uk/nol/shared/bsp/hi/pdfs/23_02_05_1419whitepaper.pdf>
Acesso em: 12/10/2012.
- KUZMA, J. The Polish Comparative Education Society (PCES). In: MASERMANN, V.; BRAY, M.; MANZON, M. **Common interests, uncommon goals: histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members.** CERC Studies in Comparative Education, v. 21, p. 278-283, 2008.
- LAW, N. Comparing pedagogical innovations. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative education research: approaches and methods.** Hong Kong: Springer, 2007, p. 315-337.
- LOURENÇO FILHO, M. B. Educação comparada. 3. ed. Brasília: MEC/Inep, 2004.
- MALTHUS, T. R. **Princípios de economia política e considerações sobre sua aplicação prática.** São Paulo; Nova Cultural, 1996.
- MANZON, M. Comparing places. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative education research: approaches and methods.** Hong Kong: Springer, 2007, p. 85-121.
- MARGINSON, S.; RHOADES, G. Beyond national states, markets, and systems of higher education: a glonacal agency heuristic. **Higher Education**, n. 43, p. 281-309, 2002.

- MARSHALL, A. **Princípios de economia**: tratado introdutório. v. I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MASON, M. Comparing cultures. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative education research**: approaches and methods. Hong Kong: Springer, 2007, p. 165-196.
- MATTHEOU, D. The Greek Comparative Education Society (GCES). In: MASERMANN, V.; BRAY, M.; MANZON, M. **Common interests, uncommon goals**: histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members. CERC Studies in Comparative Education, v. 21, 2008, p. 293-298.
- MINGYUAN, G.; QIN, G. The Chinese Comparative Education Society (CCES). In: MASERMANN, V.; BRAY, M.; MANZON, M. **Common interests, uncommon goals**: histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members. CERC Studies in Comparative Education, v. 21, 2008, p. 225-239.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET L'INSTITUT D'ÉDUCATION FINANCIERE DU PUBLIC (IEFP).. **Convention-cadre entre le ministère de l'Éducation nationale et l'Institut d'éducation financière du public**. 2009. Disponível em: http://www.lafinancepourtous.com/IMG/pdf/Convention-IEFP-MEN_mai_2009.pdf Acesso em: 18/10/2012.
- _____. Enseignement spécifique de sciences économiques et sociales et enseignements de spécialité économie approfondie et sciences sociales et politiques de la série économique et sociale – classe terminale. **Bulletin officiel spécial n°8 du 13 octobre 2011**. Disponível em: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57523 Acesso em: 12/10/2012.
- _____. Programme d'enseignement spécifique de sciences économiques et sociales en classe de première de la série économique et sociale. **Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010**. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid53321/mene1019767a.html> Acesso em: 12/10/2012.
- MITTER, W. Challenges to comparative education: between retrospect and expectation. **International Review of Education**, n. 43, v. 5-6, p. 401-412, 1997.
- _____. The Comparative Education Society in Europe (CESE). In: MASERMANN, V.; BRAY, M.; MANZON, M. **Common interests, uncommon goals**: histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members. CERC Studies in Comparative Education, v. 21, 2008, p. 116-127.
- MOCHIDA, K. The Comparative Education Society in Asia (CESA).. In: MASERMANN, V.; BRAY, M.; MANZON, M. **Common interests, uncommon goals**: histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members. CERC Studies in Comparative Education, v. 21, 2008, p. 309-315.
- MOCHÓN, F. **Princípios de economia**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MORENO, M.. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M. D.; CAINZOS, M.; FERÁNDEZ, T. LEAL, A.; MORENO, M.; SASTRE, G. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 21-59.
- MORIN, E. A articulação dos saberes. In: MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. p. 29-76. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.
- _____. A propósito dos sete saberes. In: MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. p. 79-104. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007c.

- _____. Sobre a reforma universitária. In: MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. p. 13-27. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.
- NINOMIYA, A. The Japan Comparative Education Society (JCES). In: MASERMANN, V.; BRAY, M.; MANZON, M. **Common interests, uncommon goals: histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members**. CERC Studies in Comparative Education, v. 21, 2008, p. 128-138.
- NOAH, H. J. Defining Comparative Education: Conceptions, in Reginald Edwards et al, eds., *Relevant Methods in Comparative Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1973, p. 109-117. In: NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **Doing comparative education: three decades of collaboration**. Disponível em: <<http://www.fe.hku.hk/cerc/1c.html>> Acesso em: 30/08/2012.
- _____. The Use and Abuse of Comparative Education. *Comparative Education Review*, n. 28, 1984, p. 550-562. In: NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **Doing comparative education: three decades of collaboration**. Disponível em: <<http://www.fe.hku.hk/cerc/1g.html>> Acesso em: 30/08/2012.
- _____. The utility of country case studies for educational planning: notes on education. New York: Institute of Philosophy and Politics of Education, Teachers College, Columbia University, 1974, v. 5, p. 4-7. In: NOAH, H. J.; ECKSTEIN, M. A. **Doing comparative education: three decades of collaboration**. Disponível em: <<http://www.fe.hku.hk/cerc/5i.htm>> Acesso em: 30/08/2012.
- NÓVOA, A.; YARIV-MASHAL, T. **Vers un comparatisme critique regards sur l'éducation**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247_972-8036-75-2_53.pdf> Acesso em: 15/08/2012.
- OCDE – ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. **Projet d'éducation financière de l' OCDE: contexte et mise en application**. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/23/0,3343,fr_2649_15251491_25713194_1_1_1_1,00.html> Acesso em 30/08/2010a.
- _____. **Questionnaire**: field trial of the guide to evaluating financial education programmes: first set of questions to evaluators. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/49/3/25701234.pdf>> Acesso em 09/10/2011.
- _____. **Projet d'éducation financière de l'OCDE: contexte et mise en application**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/fr/finances/educationfinanciere/projetdeducationfinanciere/locdecontexteetmiseenapplication.htm>>. Acesso em: 03/09/2012.
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Country statistical profile: France**. 2001-2012. 2012a. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/economics/country-statistical-profile-france_20752288-table-fra> Acesso em: 12/10/2012.
- _____. **Country statistical profile: United Kingdom**. 2011-2012. 2012b. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/economics/country-statistical-profile-united-kingdom_20752288-table-gbr> Acesso em: 12/10/2012.
- _____. **Detailed guide to evaluating financial education programmes**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/3/49/47220488.pdf>> Acesso em: 09/10/2011b.
- _____. **History**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/about/history/>> Acesso em 03/09/2012.

- _____. **PISA 2012 financial literacy assessment framework**. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf>> Acesso em: 30/08/2012.
- _____. **Recommendation on principles and good practices for financial education and awareness**: recommendation of the Council (2005). Disponível em:
<<http://www.oecd.org/daf/financialmarketsinsuranceandpensions/financialeducation/35108560.pdf>> Acesso em: 03/09/2012.
- _____. **The Importance of Financial Education**. Disponível em:
<<http://www.oecd.org/dataoecd/8/32/37087833.pdf>> Acesso em 30/08/2010b.
- _____. **Guide to evaluating financial education programmes**. Disponível em:
<<http://www.oecd.org/dataoecd/3/47/47220527.pdf>> Acesso em: 09/10/2011.
- OFSTED – OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION, CHILDREN'S SERVICES AND SKILLS. **Developing financially capable young people**: a survey of good practice in personal finance education for 11–18-year-olds in schools and colleges. 2008. Disponível em:
<<http://www.moneymakesense.co.uk/devperfin%201%20.pdf>> Acesso em: 12/10/2012.
- _____. **Economics, business and enterprise education**: a summary of inspection evidence: April 2007 to March 2010. 2011. Disponível em:
<<http://www.ofsted.gov.uk/sites/default/files/documents/surveys-and-good-practice/e/Economics%20business%20and%20enterprise%20education.pdf>> Acesso em 12/10/2012.
- _____. **Who we are and what we do**. 2012. Disponível em:
<<http://www.ofsted.gov.uk/about-us>> Acesso em 12/10/2012.
- OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 17-32.
- PANCERA, C. El context historic y cultural en el que nace El Ensayo de Educación Comparada de M. A. Jullien (1813-1819). **Revista Española de Educación Comparada**. v. 3, p. 15-34, 1997.
- PARKIN, M. **Economia**. São Paulo: Addison Wesley, 2009.
- PASSOS, C. R. M.; NOGAMI, O. **Princípios de economia**. 5. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- PAULSON, R. G. Mapeando a educação comparada depois da pós-modernidade. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 16, p. 203-239, 2001.
- PEDRA, J. A. Currículo, conhecimento e suas representações. 3. ed. Campinas: Papirus, 1999.
- PERRENOUD, P. **Escola e Cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005. Disponível em:
<http://api.ning.com/files/cq9*iDXWXsPnZ8OEeUjl6p6fM-Rh73*qbVygUFfQxHy8AGdaEKmO5OFLSM8J2bWbdPV57e0jr*bdtrFkdaKc3noRSWFngVnu/Escola_e_cidadania.pdf> Acesso em 30/08/2010.
- _____. La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. **Revue des sciences de l'éducation**, v. XXIV, n. 3, 1998, p. 487-514. Disponível em
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html> Acesso em 31/07/2012.

- PFEG – PERSONAL FINANCE EDUCATION GROUP. **My Money**: mathematics resources: teaching units for delivering financial capability in mathematics at key stages 3 and 4. 2008. Disponível em: <<http://www.pfeg.org/>> Acesso em 12/10/2012.
- POPOV, N. The Bulgarian Comparative Education Society (BCES). In: MASERMANN, V.; BRAY, M.; MANZON, M. **Common interests, uncommon goals**: histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members. CERC Studies in Comparative Education, v. 21, 2008, p. 268-277.
- REYNAUD, P-L. **Psicologia econômica**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- RUI, Y. Comparing policies. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative education research**: approaches and methods. Hong Kong: Springer, 2007, p. 241-262.
- RUST, V. D.; SOUMARÉ, A.; PESCADOR, O.; SHIBUYA, M. Research strategies in comparative education. **Comparative Education Review**, v. 43, n. 1, 1999, p. 86-109.
- SAMUELSON, P. A. **Fundamentos da análise econômica**. São Paulo, Nova Cultural, 1997.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.
- SECRETARY OF STATE FOR EDUCATION AND SKILLS (UNITED KINGDOM). Chapter 5: A strong core 14-19. In: **14-19 Education and Skills** (White Paper), 2005, p. 36-43. Disponível em <http://news.bbc.co.uk/nol/shared/bsp/hi/pdfs/23_02_05_1419whitepaper.pdf> Acesso em: 12/10/2012.
- SIMON, H. **Rational decision-making in business organizations**. Nobel Memorial Lecture. 1978. Disponível em <http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/economics/laureates/1978/simon-lecture.pdf> Acesso em 13/08/2012.
- SMITH, A. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- SUK-YING, W.; FAIRBROTHER, G. P. The Comparative Education Society of Hong Kong (CESHK). In: MASERMANN, V.; BRAY, M.; MANZON, M. **Common interests, uncommon goals**: histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members. CERC Studies in Comparative Education, v. 21, 2008, p. 245-255.
- SUTHERLAND, M. B. The Francophone Association for Comparative Education (AFEC). In: MASERMANN, V.; BRAY, M.; MANZON, M. **Common interests, uncommon goals**: histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members. CERC Studies in Comparative Education, v. 21, 2008, p. 189-199.
- _____; WATSON, K.; CROSSLEY, M. The British Association for International and Comparative Education (BAICE). In: MASERMANN, V.; BRAY, M.; MANZON, M. **Common interests, uncommon goals**: histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members. CERC Studies in Comparative Education, v. 21, 2008, p. 155-169.
- SWEETING, A. Comparing times. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative education research**: approaches and methods. Hong Kong: Springer, 2007, p. 145-163.

- THE WORD BANK. **Financial literacy training.** Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTSTAFF/WBFN/0,,contentMDK:20423957~pagePK:64156201~piPK:64156133~theSitePK:444098,00.html>> Acesso em 11/10/2011.
- _____; DEPARTMENT OF INTERNATIONAL DEVELOPMENT, ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **The case for Financial Literacy in Developing Countries:** promoting Access to finance by empowering consumers. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/35/32/43245359.pdf>> Acesso em 30/08/2010.
- UNITED KINGDOM. **Overview of the UK system of government.** 2012 Disponível em: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20121015000000/http://www.direct.gov.uk/en/Governmentcitizensandrights/UKgovernment/Centralgovernmentandthemonarchy/DG_073438> Acesso em 21/10/2012.
- VAN RAAIJ, W. F. Economic psychology. **Journal of Economic Psychology**, v. 1, n. 1, p. 1-24, 1981.
- VASCONCELLOS, M. A. S. **Economia:** micro e macro. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- VERGNAUD, G. La théorie de champs conceptuels. **Recherches en Didactique de Mathématiques**, v. 10, n. 2.3, p. 133-170, 1990.
- WALRAS, L. **Compêndio dos elementos de economia política pura.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- WALTEROVÁ, E. The Comparative Education Section of the Czech Pedagogical Society (CES-CPS) In: MASERMANN, V.; BRAY, M.; MANZON, M. **Common interests, uncommon goals:** histories of the World Council of Comparative Education Societies and its members. CERC Studies in Comparative Education, v. 21, 2008, p. 256-267.
- _____. Reviews. (p. 159-162) In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Eds) Comparative Education Research. Approaches and Methods. CERS Studies in Comparative Education 19. Hong Kong: Springer, 2007.
- WATSON, K. South-east Asia and comparative studies. **Journal of International and Comparative Education**, v. 1, n. 1, 2012, p. 31-39.
- WING-ON, L. Comparing values. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Comparative education research:** approaches and methods. Hong Kong: Springer, 2007, p. 197-214.
- WORLD BANK. **History.** Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTABOUTUS/0,,contentMDK:20653660~menuPK:72312~pagePK:51123644~piPK:329829~theSitePK:29708,00.html>> Acesso em: 03/09/2012.
- _____. **Measuring financial capability and the effectiveness of financial education:** overview of the World Bank Trust Fund supported by the Russian Federation. <http://www.finlitedu.org/i/news_files/file/41.0.pdf> Acesso em 03/09/2012.
- _____. **What we do.** Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/EXTABOUTUS/0,,contentMDK:20103838~menuPK:1696997~pagePK:51123644~piPK:329829~theSitePK:29708,00.html>> Acesso em 03/09/2012.
- ZAJDA, J. Globalization, comparative education and policy research: equity and access issues. In: ZADJA, J.; DAVIES, L.; MAJHANOVICH, S. (Eds).

Comparative and global pedagogies; equity, access and democracy in education. Springer, 2008, cap. 1, p. 3-13.