

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

PAULO FREIRE NA FARIA LIMA? CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICA À ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA BRASILEIRA

Ahmed Sameer El Khatib

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8439>

Submetido em: 2024-04-15

Postado em: 2024-04-22 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

PAULO FREIRE NA FARIA LIMA? CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICA À ALFABETIZAÇÃO FINANCEIRA BRASILEIRA

Ahmed Sameer El Khatib

Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0764-8622>

ahmed.sameer@unifesp.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é destacar as vozes dos docentes, os profissionais que tomam decisões curriculares, sobre a melhor forma de alfabetização financeira crítica dos seus alunos, suas suposições, pensamentos e experiências. Quatro questões de pesquisa foram formuladas para atingir esse objetivo, sendo a principal: *Como a alfabetização financeira crítica, colaborativa e dialógica pode ser facilitada para ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos à luz das contribuições de Paulo Freire?* Exploramos o conceito de alfabetização financeira de diferentes perspectivas e a literatura sobre currículos nacionais estabelecidos para educação financeira provenientes de alguns países do mundo. Em seguida, buscamos subsídios teóricos, para uma melhor compreensão da pedagogia crítica, por meio do diálogo com autores como *Paulo Freire, Henry Giroux, Jürgen Habermas, Lev Vygotsky, Peter McLaren, Michael Apple, Antonia Darder e Ira Shor*. Os participantes desta pesquisa foram dezesseis docentes do ensino fundamental I e II do estado de São Paulo, que demonstraram aderência às práticas de alfabetização financeira crítica, independentemente da disciplina ministrada. Trata-se de um estudo qualitativo que adota as estratégias de estudo de caso, grupos focais e investigação deliberativa, para examinar as crenças, práticas e histórias de vida e vinhetas narrativas dos participantes. As estruturas desenvolvidas para a alfabetização financeira crítica em termos de habilidades, conhecimentos, estratégias pedagógicas e curriculares necessárias são derivadas do trabalho dos professores em salas de aula e não retiradas de um esquema preconcebido na literatura, o que indica a promoção da cidadania orientada para a justiça social e participativa. Este artigo fornece uma estrutura conceitual dinâmica, desenvolvida para a alfabetização financeira crítica, derivada do trabalho dos docentes e das visões de Paulo Freire, que inclui a tradução da teoria à *práxis* em consonância com a Pedagogia Crítica.

Palavras-chave: Alfabetização Financeira Crítica, Paulo Freire, Prática Docente, Currículo.

PAULO FREIRE AT FARIA LIMA? CONTRIBUTIONS OF CRITICAL PEDAGOGY TO BRAZILIAN FINANCIAL LITERACY

ABSTRACT

The aim of this paper is to highlight the voices of teachers, the professionals who make curricular decisions, about the best way to provide critical financial literacy for their students, their assumptions, thoughts and experiences. Four research questions were formulated to achieve this objective, the main one being: How can critical, collaborative and dialogical financial literacy be facilitated to help students become critical citizens in light of Paulo Freire's contributions? We explore the concept of financial literacy from different perspectives and the literature on established national curricula for financial education from some countries around the world. Next, we seek theoretical support for a better understanding of critical pedagogy, through dialogue with authors such as Paulo Freire, Henry Giroux, Jürgen Habermas, Lev Vygotsky, Peter McLaren, Michael Apple, Antonia Darder and Ira Shor. The participants in this research were sixteen teachers from elementary schools I and II in the state of São Paulo, who demonstrated adherence to critical financial literacy practices, regardless of the subject taught. This is a qualitative study that adopts case study strategies, focus groups and deliberative research, to examine the beliefs, practices and life stories and narrative vignettes of the participants. The structures developed for critical financial literacy in terms of necessary skills, knowledge, pedagogical and curricular strategies are derived from the work of teachers in classrooms and not taken from a preconceived scheme in the literature, which indicates the promotion of citizenship oriented towards social and participatory justice. This thesis provides a dynamic conceptual framework developed for critical financial literacy, derived from the work of faculty and the views of Paulo Freire, which includes the translation of theory into praxis in line with Critical Pedagogy.

Keywords: Critical Financial Literacy, Paulo Freire, Teaching Practice, Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

O neoliberalismo tem sido referido como um conceito significativo solto e mutável (BROWN, 2015), que é frequentemente invocado, mas mal definido (MUDGE, 2008). Suas taxonomias mostram que as amplas definições do neoliberalismo estão frequentemente em contradição umas com as outras e que o termo frequentemente funciona como um tropo retórico: uma categoria denunciatória para todos os fins que é onipresente, empregada em críticas tão difusas quanto a televisão de realidade e a gestão universitária contemporânea (FLEW, 2014). Apesar de sua natureza nebulosa e tendências abrangentes, o neoliberalismo como uma estrutura teórica oferece um conjunto de ferramentas valiosas para a crítica das forças econômicas e políticas dominantes, particularmente suas implicações para a educação. Para entender o que significa o termo neoliberalismo, podemos citar Harvey (2005), que se preocupa com a proliferação do neoliberalismo como a ideologia dominante no cenário mundial e seus mecanismos distintos. É importante notar, no entanto, que embora o relato de Harvey (2005) seja esclarecedor, os padrões identificados por Harvey globalmente se expressam de forma variada em nível nacional e em diferentes administrações porque o neoliberalismo está sempre em fluxo em contextos, configurações e estados (HURSH, 2015). Consequentemente, as condições que se aplicam em um estado neoliberal como os Estados Unidos, por exemplo, podem parecer diferentes daquelas no Brasil e ainda variar de região para região, bem como sob mudança de governo.

Harvey (2005) define o neoliberalismo como uma teoria de práticas econômicas políticas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido pela liberação das liberdades e habilidades empreendedoras individuais dentro de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e livre comércio. Em sua veneração pelos mercados, a doutrina neoliberal sustenta que o bem social será maximizado ao maximizar o alcance e a frequência das transações de mercado, e busca trazer toda ação humana para o domínio do mercado (HARVEY, 2005). Desde a década de 1970, argumenta Harvey (2005), tem havido uma proeminência crescente do neoliberalismo globalmente, marcada pela desregulamentação, privatização e retirada do estado de muitas áreas da provisão social. Começando com líderes como Deng Xiaoping na China, Margaret Thatcher na Grã-Bretanha e Ronald Reagan nos Estados Unidos, as políticas neoliberais transformaram a história social e econômica do mundo, e o neoliberalismo foi adotado como o princípio orientador central do pensamento econômico e gestão (HARVEY, 2005). Alguns países, nos últimos quarenta anos, adotaram a teoria neoliberal e ajustaram voluntariamente as práticas político-econômicas, enquanto outros o fizeram sob pressões coercitivas (HARVEY, 2005). O resultado, no entanto, tem sido a ascensão do neoliberalismo a um modo de discurso hegemônico global, infiltrando-se em importantes instituições estatais e internacionais, incluindo a educação, e sendo incorporado ao modo de senso comum que muitos de nós interpretamos, vivemos e entendemos o mundo (HARVEY, 2005; SOROKO, 2022).

A principal conquista substantiva da neoliberalização foi redistribuir, em vez de gerar, riqueza e renda, por meio dos mecanismos de acumulação por desapropriação. Um conjunto de práticas, acumulação por desapropriação, compreende quatro características principais (HARVEY, 2005). O primeiro é a privatização e a mercantilização de bens públicos que transferem a acumulação de capital da esfera pública para interesses privados e privilegiados de classe. Esses ativos incluem serviços públicos (por exemplo, água, transporte), provisões de bem-estar social (por exemplo, educação, saúde, habitação) e instituições públicas (por exemplo, universidades, prisões), entre outros. Sob o neoliberalismo, os direitos de propriedade comum duramente conquistados por gerações de luta de classes, como o direito à pensão do estado e ao sistema nacional de saúde, foram perigosamente corroídos. A mercantilização ocorreu quando as estruturas regulatórias destinadas a proteger o trabalho e os recursos naturais, por exemplo, foram revertidas em favor de modos de produção agrícola intensivos em

capital, resultando na degradação do habitat e na exploração dos recursos ambientais globais (por exemplo, terra, água, ar) (HARVEY, 2005).

A segunda característica marcante do neoliberalismo foi a financeirização de tudo, por meio da qual as finanças se apoderaram de todas as outras áreas da economia, do aparato estatal e da vida cotidiana (HARVEY, 2005). Alimentado pela desregulamentação, o sistema financeiro tornou-se o principal centro de atividade redistributiva por meio de especulação, predação, fraude e roubo (HARVEY, 2005), o que levou a fortunas rápidas acumuladas pelas elites econômicas às custas de subsistência dos cidadãos comuns. Uma vez instalada a financeirização, ocorre o terceiro processo de acumulação por desapropriação. Como mostram as crises dos anos 1980 e 1990 na América Latina e na Ásia, as crises da dívida são “orquestradas, administradas e controladas tanto para racionalizar o sistema quanto para redistribuir ativos” dos países pobres para os ricos (HARVEY, 2005, p. 162). Finalmente, sob a neoliberalização, o estado se torna o principal agente das políticas distributivas, mas ao contrário de seu predecessor, o estado de bem-estar, o estado neoliberal transfere recursos na direção das elites econômicas. A riqueza é redistribuída das classes mais baixas para as classes mais altas por meio, por exemplo, de esquemas de privatização que eliminam moradias populares e deslocam populações de baixa renda, revisões no código tributário que beneficiam o retorno do investimento em vez de rendas e salários, e programas de bem-estar corporativo em que o dinheiro público é redirecionado para benefício corporativo, como é o caso dos subsídios governamentais diretos ao agronegócio (HARVEY, 2005), inclusive, amplamente utilizados no Brasil há muitas décadas.

O objetivo deste artigo é analisar o neoliberalismo pelas lentes da Teoria Crítica. Para tanto, será fornecido um relato conciso do neoliberalismo e seu poder hegemônico, concentrando-se em suas implicações educacionais para a educação financeira do ensino fundamental e na conexão entre educação e democracia. Em seguida, será examinada a natureza evolutiva da Teoria Crítica e os princípios da Pedagogia Crítica, para que se construa uma estrutura teórica para o estudo, elaborado a partir das ideias complementares de Habermas e Freire. Por fim, apresenta-se uma estrutura conceitual que analisa a pesquisa e os estudos sobre três conceitos principais que compreendem a principal questão deste artigo que destaca as vozes dos docentes, os profissionais que tomam decisões curriculares, sobre a melhor forma de alfabetização financeira crítica dos seus alunos e suas suposições, pensamentos e experiências. Existem duas linhas diretas conectando esses conceitos. Um deles é o tema recorrente da ideologia neoliberal e como ela posiciona os professores, a educação financeira e a criticidade no ensino e aprendizagem. A segunda é a pedagogia da resistência à ideologia neoliberal, conforme manifestada na literatura sobre professores como intelectuais, educação de alfabetização financeira crítica e criticidade. Dentro dessa estrutura, também são abordadas as tensões, como aquelas que abordam as várias concepções do que significa ser “crítico”.

2 PLATAFORMA TEÓRICA

2.1 Pedagogia Crítica: Raízes e princípios

A Pedagogia Crítica de Paulo Freire preocupa-se em transformar as relações de poder que são opressivas e que levam à opressão das pessoas e tenta educar de forma humanizada os alunos. Essa Pedagogia se utiliza principalmente de princípios da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Os principais membros da Escola de Frankfurt foram Walter Benjamin (1892-1940); Max Horkheimer (1895-1973); Herbert Marcuse (1898-1979) e Theodor W. Adorno (1903-1969). A teoria crítica está preocupada com a ideia de uma sociedade justa na qual as pessoas têm controle político, econômico e cultural de suas vidas. Os pensadores da teoria crítica acreditam que esses objetivos são satisfeitos apenas através da emancipação dos oprimidos, que os empodera e os capacita a transformar suas condições de vida. Na verdade, é o ponto de partida para a pedagogia crítica. A maior preocupação, portanto, é com a crítica à escolarização

nas sociedades capitalistas. Como Gor (2005) coloca, os principais objetivos da pedagogia crítica são a conscientização e a rejeição da violação e discriminação contra as pessoas.

A Pedagogia Crítica de Freire é quase semelhante à teoria crítica que tenta transformar as pessoas oprimidas e transformá-las de objetos de educação para sujeitos de sua própria autonomia e emancipação. Nessa visão, os alunos devem agir de maneira que os capacite a transformar suas sociedades, o que é melhor alcançado por meio da educação emancipatória. Por meio da educação problematizadora e do questionamento das questões problemáticas na vida dos alunos, os alunos aprendem a pensar criticamente e a desenvolver uma consciência crítica que os ajuda a melhorar suas condições de vida e a tomar as ações necessárias para construir uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, pode-se dizer que essa vertente desafia qualquer forma de dominação, opressão e subordinação com o objetivo de emancipar os oprimidos ou marginalizados. Como Kessing-Styles (2003) aponta que se trata de uma resposta educacional às desigualdades e relações de poder opressivas que existem nas instituições educacionais. Os principais autores associados a essa prática crítica incluem Paulo Freire, Wolfgang Klafki, Michale Apple, Peter McLaren, Ira Shor e Henry Giroux, dentre outros.

A pedagogia crítica é a pedagogia com o objetivo de permitir que o aluno se torne consciente das condições de sua vida, na sociedade e tenha as habilidades, conhecimentos e recursos necessários para ser capaz de planejar e criar mudanças. É uma elevação consciente. Ele extrai a capacidade do indivíduo de ver a verdadeira situação e ser capaz de descobrir as possibilidades de interação e, então, agir sobre elas. Em outras palavras, é teoria e prática de ajudar os alunos a alcançar a consciência crítica.

Como filosofia da educação, a pedagogia crítica tem profundas raízes históricas. Os fundamentos da pedagogia crítica podem ser traçados ao longo de uma linha do tempo geral que começa com Karl Marx (GIBSON, 1986). Depois do marxismo, veio a filosofia da Escola de Frankfurt e a precursora da pedagogia crítica, a teoria social crítica (Gibson, 1986). Filósofos educacionais proeminentes, como George C. Counts e John Dewey, começaram a pedir reformas sociais e educacionais, semelhantes às de Marx e da Escola de Frankfurt (MARCUS; TAR, 1984). Mais tarde, essas teorias se espalharam para influenciar os filósofos educacionais modernos, como o falecido Paulo Freire e o atual proeminente acadêmico Peter McLaren (MCLAREN, 2003). Esta seção fornecerá uma breve história da pedagogia crítica e suas origens dentro da teoria social crítica e uma discussão de sua forma contemporânea.

Consiste, portanto, em certos aspectos inter-relacionados. Ele vê o conhecimento como socialmente produzido, legitimado e distribuído e também busca explicitar as formas pelas quais essa produção, legitimação e distribuição ocorrem; o conhecimento é apreendido como expressando e incorporando interesses e valores particulares, implicando as questões de poder e ética em toda expressão do conhecimento; Busca negar a objetividade do saber e obrigar o educador a confrontar a relação entre saber, poder e controle; e uma crítica também requer articulação e consideração de ação transformadora. Ou seja, uma ação que alterasse a distribuição do poder e aumentasse o leque e o alcance das possibilidades de projetos definidos individual e coletivamente (LURDGREN, 1981).

Existem duas formas de educação nas quais examinamos a importância da pedagogia crítica: educação centrada no professor e educação baseada na comunidade. A educação centrada no professor é um sistema educacional no qual o professor dita o que está sendo ensinado e como deve ser aprendido. O professor é a figura central ou chave e atividades como a palestra formal prevalecem. Cada aluno tem pouco controle sobre o que aprende, a ordem em que aprende e os métodos que deve usar. Nesta abordagem, a aprendizagem é passiva em vez de ativa e semelhante a um método bancário. Freire sugeriu o método bancário como um sistema de educação em que o professor tem todo o conhecimento e os alunos são apenas recipientes vazios esperando para serem preenchidos com informações, sugerindo que eles não

têm nenhum conhecimento prévio e o professor é a fonte da informação para todos os alunos (FREIRE, 1970).

Os Princípios e preocupações gerais da Pedagogia Crítica são listados na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 - Princípios da Pedagogia Crítica

1	Toda educação é inerentemente política e toda pedagogia deve estar atenta a essa condição. Isso sugere que o conhecimento curricular não seja tratado como um texto sagrado, mas desenvolvido como parte de um engajamento contínuo com uma variedade de narrativas e tradições que podem ser relidas e reformuladas em termos politicamente diferentes.
2	A pedagogia crítica precisa criar novas formas de conhecimento por meio de sua ênfase na quebra de fronteiras disciplinares e na criação de novos espaços onde o conhecimento pode ser produzido.
3	A pedagogia crítica precisa desenvolver uma teoria dos professores como intelectuais transformadores que ocupam posições políticas e sociais específicas . Representaria a si mesmo como a construção ativa, em vez da transmissão de modos particulares de vida, uma visão social e educacional de justiça e igualdade deveria fundamentar toda a educação, questões de raça, classe, gênero, sexualidade, religião e capacidade física são todos domínios importantes da opressão e da ação anti-hegemônica crítica, o alívio da opressão e do sofrimento humano é uma dimensão fundamental do propósito educacional.
4	As escolas não devem prejudicar os alunos: as boas escolas não culpam os alunos por seus fracassos nem eliminam o conhecimento que eles trazem para a sala de aula. Todas as posições, inclusive a própria pedagogia crítica, devem ser problematizadas e questionadas.
5	A educação deve promover tanto a mudança emancipatória quanto o cultivo do intelecto – esses objetivos nunca devem estar em conflito, devem ser sinérgicos.
6	A educação muitas vezes reflete os interesses e necessidades de novos modos de colonialismo e império. Tal dinâmica deve ser exposta , compreendida e posta em prática como parte da práxis transformadora crítica.

Fonte: Elaboração do autor, adaptado de Shor (1992; 2000); Giroux (1998); Kechlope (2003)

2.2 Pedagogia Crítica e Dialogismo

Para Freire (1998), o dialogismo é a base da educação crítica na medida em que é um meio de envolver ativamente os alunos em sua própria formação. O uso e a prática do diálogo limitam a fala do professor e encorajam a voz do aluno (SHOR, 1992). Como diz Freire (1970), o diálogo “é o encontro entre os homens, mediado pelo mundo para nomear o mundo” (p. 69). Acrescenta ainda que “só o diálogo, que exige pensamento crítico, é também capaz de gerar pensamento crítico, sem diálogo não há comunicação, e sem comunicação não pode haver verdadeira educação” (p. 73). O uso do diálogo, como afirma Freire, implica o uso de uma linguagem semelhante àquela com a qual o indivíduo está familiarizado. Por isso é importante estabelecer um diálogo com a comunidade. A classificação de Freire (1985) considera contexto de diálogo e contexto de fato, que ele acredita serem necessários para que ocorra a aprendizagem. Ele também acredita que, por meio do diálogo, a educação se torna a pedagogia do conhecimento, porque o diálogo autêntico envolve professores e alunos em um relacionamento em que um sujeito conhecedor se encontra com outro sujeito conhecedor (FREIRE, 1985). Em uma sala de aula dialógica, os professores devem ouvir seus alunos e aprender sobre seus problemas que são importantes em suas comunidades e fazer perguntas que aumentem a compreensão dos alunos sobre esses problemas de uma perspectiva social e, em seguida, encontrar maneiras de tomar ações políticas para resolvê-los (DEGENER, 2001). Na opinião de Shor (1992), o diálogo deve equilibrar a autoridade do professor com a contribuição do aluno. Deve haver um ambiente de igualdade para que o diálogo seja libertador. Higgins (1996) enfatiza a posição de Freire de que, em uma situação em que professores e líderes se colocam acima dos outros, o diálogo não pode ocorrer.

Em uma verdadeira relação dialógica, há oportunidades iguais para todos os membros falarem, todos respeitam o direito do outro de falar e todas as ideias são toleradas

(ROBERTSON, 1994). Robertson continua dizendo que, por meio do diálogo, o professor empodera os alunos e lhes dá voz, o que acaba com a opressão dos alunos e os capacita a decodificar os códigos ocultos e as relações de poder e a reconstruir a realidade. Em outras palavras, no diálogo sustentado pela Pedagogia Crítica há uma intersubjetividade igual, aberta e crítica entre os alunos e seu mundo e entre professores e alunos.

Existe também uma aceitação e confiança mútuas entre o professor e os alunos (HEANEY, 1995). É por meio desse diálogo, ou seja, refletindo sobre o que se sabe e o que não se sabe, que se pode tomar ações críticas para transformar e mudar a realidade (KESSING-STYLES, 2003). Essa ênfase nas relações dialógicas como o centro de qualquer experiência educacional também é reconhecida no fato de que é por meio da comunicação que o significado da vida humana é transferido (KESSING-STYLES, 2003).

2.3 Pedagogia Crítica e Práxis

A práxis não é simplesmente ação baseada na reflexão, mas é ação que incorpora certas qualidades. Isso inclui um compromisso com o bem-estar humano e a busca pela verdade e respeito pelos outros. Também pode se referir ao ato de engajar, aplicar, exercitar, realizar ou praticar ideias. Requer que uma pessoa “faça um julgamento prático sábio e prudente sobre como agir nesta situação” (CARR; KEMMIS, 1986). Em Pedagogia do Oprimido, advoga-se uma concepção e prática de educação que parte de um contexto concreto, objetivando entendê-lo, atendê-lo e responder as suas necessidades. Advoga-se também que se parta simultaneamente da teoria como propiciadora desse entendimento profundo e crítico (CARVALHO; PIO, 2017).

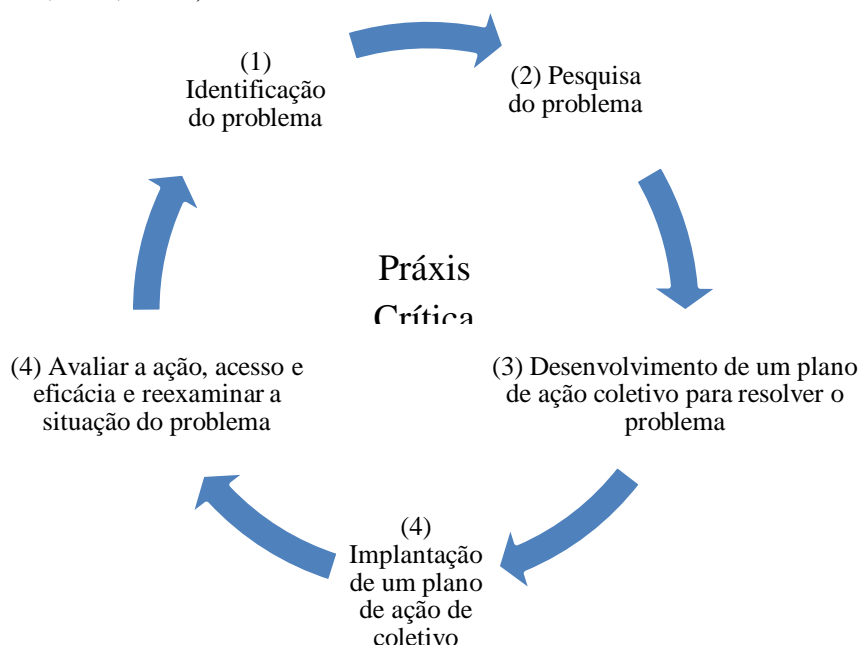


Figura 1 - Processo da Práxis Crítica

Fonte: Elaboração do autor, adaptado de Freire (1980).

É definida como a atividade autocriativa através da qual fazemos o mundo. Os requisitos da práxis são teoria relevante para o mundo e nutrida por ações nele, e um componente de ação em seu próprio processo de teorização que cresce a partir de bases práticas e políticas (BUKER, 1990). Na prática educacional, a práxis visa preencher a lacuna entre a teoria e a ação transformacional. Ou seja, a práxis conecta a educação que é bibliotecária com a transformação social (BOYCE, 1996). A práxis para Freire é tanto reflexão quanto ação, tanto interpretação quanto mudança.

Como ele coloca, “a consciência crítica é trazida não apenas através do esforço intelectual, mas através da práxis – através da união autêntica de ação e reflexão” (FREIRE, 1970). Boyce (1996) também afirma que os aprendizes dotados de práxis estão bem preparados para participar de ações coletivas. A práxis é a reflexão crítica e a ação cujo objetivo é implementar uma série de práticas e processos educacionais com o objetivo de criar não apenas um ambiente de aprendizagem melhor, mas também um mundo melhor (KESSING-STYLES, 2003). Admitindo a importância e os efeitos da práxis Sadeghi (2008) sustenta que somente por meio do processo dialógico é possível que a prática da práxis aconteça. Isso pode ser representado conforme Figura 1 acima.

3 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM PEDAGOGIA CRÍTICA

O principal objetivo da PC, como afirma Vandrick (1994), é emancipar e educar todas as pessoas, independentemente de gênero, classe, raça, etc. Gadotti (1994) também observa que a pedagogia é de grande interesse para Freire, pelo qual ele busca mudar a estrutura de uma sociedade opressiva. A pedagogia crítica nos termos de Kanpol (1998) repousa na crença de que todo cidadão merece uma educação que envolva a compreensão da estrutura escolar pelo professor que não permitiria que a educação ocorresse.

Freire (1970) distingue entre educação bancária e educação problematizadora. Na visão tradicional da educação, os professores são os pilares do conhecimento; eles sabem tudo e os alunos não sabem nada. Os professores depositam conhecimento nos alunos e nunca pedem que questionem esse conhecimento. O professor pensa, os alunos não. O professor escolhe o conteúdo, os alunos cumprem. O professor é autoridade e os alunos são obedientes à autoridade. Os alunos neste modelo são receptores de conhecimento. Eles recebem, memorizam e repetem. Eles não são solicitados a relacionar esse conhecimento com os problemas e injustiças atuais da sociedade com o objetivo de melhorar a sociedade. Assim, eles têm um papel passivo nessa visão. Freire (1970) refere-se metafóricamente à visão tradicional da educação como modelo bancário de educação porque é como depositar dinheiro em um banco. Este modelo espelha a estrutura de uma sociedade opressora em que oprimidos e opressores estão divididos. Defende a fixação da realidade. Portanto, é um veículo para continuar a opressão política e trabalhar contra a libertação ou emancipação (JOLDERSMA, 1999).

Este modelo é rejeitado porque os professores devem se preocupar com a sociedade e dar ao ser humano a oportunidade de refletir criticamente e agir sobre sua posição dentro da sociedade. Joldersma (1999) critica esse modelo com base no fato de que aqui o conhecimento é muito empacotado, completo e objetivo e facilmente transferível para alunos passivos e descreve o mundo como estático e imutável. Nesse modelo, os alunos acreditam que o poder, a autoridade e a atividade pertencem ao professor e os alunos são vistos como objetos e não como humanos. Assim, no termo de Joldersma (1999), esse modelo é desumanizador porque cria uma passividade opressiva nos alunos.

Como alternativa ao modelo bancário, Freire (1970) propôs um problema que coloca a educação que pode levar à consciência crítica. Segundo Joldersma (1999), o bom ensino ou a pedagogia problematizadora levam ao desenvolvimento do conhecimento pelos próprios alunos. Freire (1960) sugeriu que, por meio de um processo de formulação de problemas, a alfabetização se torna imediatamente relevante e envolvente, concentrando-se em questões problemáticas na vida dos alunos. A educação problematizadora, segundo Freire (1970), envolve a descoberta da realidade, buscando a emergência da consciência e a intervenção crítica na realidade. Essa consciência permite que os alunos tomem as medidas necessárias para melhorar suas condições de vida (Freire, 1970). Baseia-se nas realidades dos alunos e nas suas situações de vida. Isso mostra às pessoas que elas têm o direito de fazer perguntas. Nesse processo de problematização, o professor ouve os alunos, depois seleciona e traz situações

conhecidas aos alunos de forma codificada, por fim faz uma série de perguntas indutivas a respeito da discussão da situação (KABILAN, 1999).

Além disso, Nixon-Ponder (1995) afirma que o aluno passa por cinco etapas de formulação de problemas, respectivamente; descrevendo o conteúdo da discussão, definindo o problema, personalizando o problema, discutindo o problema e discutindo as alternativas do problema. Em termos diferentes, Elias (1976) confirma que, no modelo de problematização, os alunos estão muito próximos dos seus professores no que diz respeito ao problema em análise e ao conhecimento desenvolvido. Eles exercem a liberdade e junto com o professor controlam o processo educacional. Para Freire (1970), tanto o aluno quanto o professor são sujeitos desse processo. O professor desvenda a realidade e cria conhecimento do mundo. Os alunos nessa visão desenvolvem o poder de refletir criticamente sobre a maneira como existem no mundo e “passam a ver o mundo não como uma realidade estática, mas como uma realidade em processo, em transformação” (FREIRE, 1970, p. 71).

A educação em pedagogia crítica é, portanto, um processo bibliotecário. Isso significa que aumenta a consciência dos alunos, prepara os alunos para se envolverem em uma luta mais ampla e também ajuda os alunos a desenvolver uma percepção mais precisa de suas experiências, e capacita os alunos a desafiar a condição social opressiva e a trabalhar em direção a uma sociedade mais justa (FOLEY, 2007). O objetivo da educação, segundo Ares (2006), não é a aprendizagem, mas a aprendizagem que advém do exame crítico da ordem social que conduz à ação a serviço da justiça social como resultado da aprendizagem escolar. Como Giroux (1998) sugere, a educação deve tornar os alunos cidadãos de pensamento crítico que possam assumir seu lugar na condução da vida democrática. Assim, deve ocorrer em um ambiente conectado ao cotidiano incentivando discussões realizadas dentro da linguagem e conhecimento dos alunos (FOLEY, 2007).

As salas de aula de hoje são estruturadas por várias camadas de complexidade. A pedagogia crítica explora a relação entre poder e conhecimento, uma relação complexa que decorre de formas extremas de heterogeneidade que caracterizam os cenários educacionais e sociais de hoje. Esse entendimento obriga um pedagogo a questionar questões de privilégio, noções de neutralidade e objetividade e a noção de que a política deve ser mantida fora da educação. Ao focar nas margens da sociedade, essa pedagogia busca lançar luz sobre comunidades, vozes, textos e perspectivas tradicionalmente excluídas. Ao fornecer um espaço seguro para os corpos marginalizados darem voz, desafia as formas eurocêntricas, patriarcais e elitistas de ver, ensinar e agir (KINCHELOE, 2004; MAYO, 2004; PHIPPS; GUILHERME, 2004; BORG;MAYO, 2006).

A partir da revisão, pode-se perceber que existem diferentes pessoas envolvidas e explicadas no processo de ensino-aprendizagem da pedagogia crítica com base no formato de problematização (FREEMAN; FREEMAN, 1992; SHOR, 1992; PETERSON, 1999; STEPHANIE, 2001 BOWERING; BRAD 2003). Tudo isso se baseia nas ideias centrais da pedagogia crítica. Elas são:

- *O diálogo é o centro do processo de ensino aprendizagem,*
- *Deve estar conectado ao conhecimento regional e ao contexto social do aluno,*
- *Deve fomentar a capacidade de pensamento crítico do aluno,*
- *Deve refletir as disparidades regionais, as contradições que prevalecem na sociedade,*
- *Deve ajudar o aluno a enfrentar e interagir com os diversos problemas que enfrenta na sala de aula e no dia a dia,*
- *Deve ser baseada nos princípios democráticos.*
- *O plano de aula da Pedagogia Crítica deve usar materiais autênticos, como TV, comerciais, filme em vídeo, etc., para gerar discussão sobre um tema.*

Em suas tarefas, os alunos deverão ser capazes de captar esses temas que são mais significativos e relevantes para suas próprias vidas e para o conteúdo em que trabalham (KESSING-STYLES, 2003). Segundo Okazaki (2005), o conteúdo deve ser imediato e significativo para os alunos, a fim de conscientizá-los tanto do caráter reprodutivo quanto da possibilidade de resistência a conteúdos problemáticos. Os materiais autênticos ajudam os alunos a vincular seus conhecimentos aos problemas existentes na sociedade e a tomar as ações necessárias para sua melhoria. Essas práticas de transformação ajudam os alunos a desenvolver habilidades de reflexão e ação que lhes permitem reconhecer e trabalhar contra as condições opressivas da sociedade (ARES, 2006). Ares continua dizendo que, ao possibilitar a prática transformadora, é dada atenção especial ao patrimônio cultural, práticas, conhecimentos e idiomas dos alunos. Também é enfatizado que o objetivo da prática transformadora é a transformação social.

Através disso o aluno passa a trabalhar coletivamente refletindo sobre o problema e buscando juntos as soluções. Embora muitos dos problemas enfrentados por crianças e comunidades pobres e minoritárias não possam ser resolvidos de forma fácil ou imediata. Uma abordagem pedagógica crítica pode estimular o questionamento de como e por que as coisas são do jeito que são e a identificação das ações, por menores que sejam, para começá-las. Inerente é o reconhecimento da complexidade e tempo necessário para soluções com indivíduos e comunidades (WALLERSTEIN; BERNSTEIN, 1988).

3.1 Papéis dos docentes e discentes na Pedagogia Crítica

Os professores nesta abordagem são vistos como criadores de problemas. Como pioneiro nessa abordagem, Dewey (1963) acredita que aprender por meio da resolução de problemas e da aplicação prática leva os alunos a assumir um papel mais ativo na determinação de suas experiências e posições na sociedade. Kincheloe e McLaren (1994) afirmam que o professor deve capacitar seus alunos, conscientizando-os sobre o processo de reprodução de um status quo desigual na educação e na oferta de instituições sociais. Assim, os professores, nos termos de Giroux, são *Intelectuais Transformadores* que têm o conhecimento e a habilidade para criticar e transformar as desigualdades existentes na sociedade (CARR, 1995; SADEGHI, 2008). O papel desse intelectual transformador, afirma ela, é aprender com os alunos, valorizar seus pontos de vista e participar do processo dialógico. Segundo Giroux (1997), ao criar condições adequadas, os professores capacitam os alunos a se tornarem produtores culturais que podem reescrever suas experiências e percepções. Eles também ajudam os alunos a aprender uns com os outros e a teorizar e entender como questionar o poder autoritário da sala de aula. Segundo Paulo Freire (1998), as experiências em sala de aula, com a ajuda dos professores, devem tornar-se situações em que os alunos sejam estimulados a agir como agentes ativos em sua própria educação e a desenvolver uma consciência crítica que os ajude a avaliar a validade, justiça, e autoridade dentro de suas situações educacionais e de vida. Ele prossegue dizendo que “o ensino que não emerge da experiência da aprendizagem não pode ser aprendido por ninguém” (p. 30).

Os professores, de acordo com Degener (2001), têm um papel central nesta pedagogia crítica porque passam mais tempo com os alunos e têm o maior impacto sobre os alunos e o programa e como a aprendizagem ocorre na sala de aula. Ele sugere que um professor crítico deve ser capaz de obter opiniões dos alunos sobre a estrutura do programa e currículo, para configurar uma sala de aula que está envolvida na interação dialógica e para encontrar uma maneira quando as discussões de classe são obstruídas. Os professores também têm um papel criticamente reflexivo, ou seja, para produzir um ambiente aberto e igualitário, eles devem se envolver em uma autorreflexão profunda sobre sua posição e os efeitos de sua autoridade na sala de aula. De acordo com Crabtree e Sapp (2004), a autorreflexão é “a forma de questionar os próprios motivos, propósito, ideologia e pedagogia, conforme informado pela teoria e pelo

hábito” (p. 110). A autorreflexão permite que os professores tornem suas aulas centradas no aluno, aceitando ideias educacionais malsucedidas e formas opressivas em suas próprias práticas educacionais (HIGGINS, 1996). Degener (2001) afirma que um educador crítico ajuda os alunos a compreender as razões por trás dos fatos.

Como Horton e Freire (1990) acreditam, um professor, ao se utilizar da pedagogia crítica, deve ser uma autoridade em seu assunto, mas ao mesmo tempo deve estar aberto para relatar o que sabe por meio da interação com os alunos. Os professores comunicam-se com os alunos sobre a sociedade e a cultura para ajudá-los a refletir criticamente sobre vários aspectos da cultura sobre a qual estão estudando e se preparando para entrar. Desta forma, os alunos através da reflexão podem determinar os tipos de ação necessários que devem tomar para melhorar as condições de vida dos grupos oprimidos (OHARA et al., 2000). Alunos e professores devem se engajar no questionamento do conhecimento, mas é o professor quem ajuda os alunos a identificar como avançar criticamente em sua prática (KESSING-STYLES, 2003). Os professores devem desafiar a estrutura atual, rejeitando expectativas culturais de longa data e costumes próprios e do sistema, além disso, eles devem desistir de muito do poder que lhes é dado por meio de seus títulos (FOLEY, 2007). Os educadores críticos estão preocupados com o conhecimento emancipatório que ajuda os alunos a entender como as relações de poder e privilégio distorcem e manipulam as relações sociais e ajudam os alunos oprimidos identificando-se com eles.

Os alunos, como Giroux (1997) coloca, são participantes ativos na medida em que, juntamente com o professor, corrigem os currículos e compartilham suas ideias e aprendem a desafiar suposições. Segundo Degener (2001), os alunos contribuem para as decisões curriculares e determinam as áreas de estudo e os materiais de leitura associados. Aprendentes críticos, como sustentam Moore e Parker (1986), são aqueles que podem aceitar, rejeitar ou suspender o julgamento sobre uma afirmação. Eles também podem oferecer boas razões para suas ideias e podem corrigir seus próprios procedimentos e os de outros (LIPMAN, 1988). Eles devem se engajar na crítica social a fim de criar uma esfera pública na qual os cidadãos possam exercer poder sobre suas próprias vidas e aprendizado (GIROUX, 1992). Degener (2001) acredita que, ao permitir que os alunos reflitam sobre seu conhecimento de senso comum, eles aprendem como transformar suas vidas. Esta é uma mudança, no termo de Freire, da consciência ingênua para a consciência crítica. Para ajudar os alunos a se engajarem na consciência crítica, os educadores devem capacitá-los a refletir sobre seus próprios mundos e a se autoavaliar de fato. Guthrie (2003) vê professores e alunos como coagentes, ou seja, a autoridade do professor dirige a aula, mas essa autoridade difere daquela da pedagogia tradicional. Isso está de acordo com o que Freire (1970) propôs em que há uma relação fluida entre professores e alunos, ou seja, professores são alunos e alunos são professores. Portanto, os alunos não são recipientes de conhecimento, mas eles se tornam criadores. Freire também confirma que “ninguém ensina ao outro, nem ninguém se ensina sozinho, os homens ensinam uns aos outros, por mediação do professor” (p. 67). Guthrie continua dizendo que os professores estão em uma posição hierárquica acima dos alunos no que diz respeito ao conhecimento existente e à autoridade institucional. No entanto, Dheram (2007) sugere que tanto alunos quanto professores devem agir como críticos de conscientização que visam identificar aspectos positivos e negativos da educação. Ele acredita que, ao transformar meios verbais e não verbais de educação em instrumentos eficazes de autoafirmação, alunos e professores compreenderão seus papéis como sujeitos de pesquisa e agentes de mudança.

3.2 Papel da Escola na Pedagogia Crítica

As reformas educacionais impulsionadas pelo mercado, com sua obsessão pela padronização, testes de alto risco e políticas punitivas, também imitam uma cultura de crueldade que as políticas neoliberais produzem na sociedade em geral. Eles exibem desprezo

pelos professores e desconfiam dos pais, reprimem o ensino criativo, destroem programas de estudo desafiadores e imaginativos e tratam os alunos como meros insumos em uma linha de montagem. Confiança, imaginação, criatividade e respeito pelo ensino e aprendizagem críticos são jogados ao vento na busca de lucros e na proliferação de responsabilidades rígidas e mortíferas. A pedagogia crítica chama a atenção para as maneiras pelas quais o conhecimento, o poder, o desejo e a experiência são produzidos sob condições específicas de aprendizagem e, ao fazê-lo, rejeita a noção de que o ensino é apenas um método ou está afastado de questões de valores, normas e poder – ou, por falar nisso, a luta pela própria agência e o futuro que ela sugere para os jovens. Em vez de afirmar sua própria influência para exercer autoridade sobre sujeitos passivos, a pedagogia crítica vê a educação como central para criar alunos que sejam cidadãos socialmente responsáveis e engajados cívica. Esse tipo de pedagogia reforça a noção de que as escolas são esferas públicas democráticas, a educação é a base para qualquer democracia em funcionamento e os professores são os agentes mais responsáveis por promover essa educação. A discussão acima lança luz sobre algumas das áreas onde as escolas tinham o poder de (re)instigar o papel da sociedade. Estes podem ser concluídos da seguinte forma:

- *As escolas devem ser vistas como um recurso para a comunidade em geral. Nesse sentido, professores e membros da comunidade tornam-se coproprietários da escola e, ao fazê-lo, determinam coletivamente o que é ensinado, como a escola é organizada e qual o papel que a escola pode desempenhar nos assuntos da comunidade e das agências do bairro.*

- *A escola pode ser usada como um local estratégico para abordar problemas sociais e ajudar os alunos a entender o que significa exercer direitos e responsabilidades como cidadãos críticos ativamente engajados em formas de aprendizado social que expandem as capacidades humanas de compaixão, empatia e solidariedade.*

- *As escolas devem promover valores e não apenas promover indivíduos excessivos, competitividade e consumismo intelectual.*

- *Os sistemas de escolarização existentes devem dar aos professores mais poder para controlar suas próprias condições de trabalho e implementar programas educacionais com as universidades e outros grupos sociais nos quais eles trabalham em diálogo para enfrentar os vários problemas da sociedade.*

- *As escolas devem oferecer aos professores a oportunidade de exercer poder sobre as condições de seu trabalho.*

- *Não devem perder a conexão com os bairros e comunidades que pretendem atender.*

3.3 Distinção entre Pedagogia Crítica e outras Pedagogias

A partir da revisão da literatura precedente fica evidente que a Pedagogia Crítica está sendo criticada e diferenciada de outras pedagogias. Freire é considerado o pai da pedagogia crítica. Ele critica o método bancário tradicional de educação que resulta na memorização mecânica do aluno de informações estáticas fornecidas pelo professor. Isso inibe a criatividade e o pensamento crítico (FREIRE, 1994). Sua resposta ao estilo bancário de educação é uma pedagogia de problematização que fomenta o pensamento crítico, dialógico e a criatividade do aluno.

Arthur (2012), aborda a diferença da pedagogia crítica com o construtivismo primeiro em sua ênfase no domínio normativo afetivo em detrimento do domínio empírico cognitivo - está mais interessado em envolver os alunos na compreensão do mundo como deveria ser do

que como é. Em segundo lugar, em sua aceitação da sala de aula hierárquica e crítica, onde o papel do professor não é facilitar a investigação livre de valores, mas, em vez disso, usar a sala de aula como um local para doutrinar as crianças com suas próprias visões rígidas, com as escolas desempenhando a função não de socialização política, mas de contra socialização. A escola deve ser, se não um ministério, pelo menos um partido político.

Na sala de aula tradicional, os resultados instrucionais costumam ser bastante restritos e específicos (conceitos memorizados, vocabulário e habilidades); no modelo de pedagogia crítica, os resultados dos alunos são mais complexos. O problema que o aluno estuda e a variedade de soluções possíveis refletem os dilemas da sociedade mais ampla e as complexidades da sociedade é espelhado tanto na estratégia instrucional quanto no conteúdo do discurso da sala de aula. Uma das principais críticas ao ensino tradicional é que ele não incentiva o pensamento crítico nos alunos. Além disso, o ensino tradicional muitas vezes é centrado no professor, com o professor como a principal fonte de conhecimento e os alunos como receptores passivos. Isso pode limitar a capacidade dos alunos de assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem.

Um objetivo central da pedagogia crítica é mudar a sociedade; buscando construir e desenvolver um lugar mais igualitário, hospitaleiro e humano (FREIRE, 1970). A pedagogia crítica é baseada na existência dos alunos dentro de uma sociedade da qual a sala de aula é parte integrante (LISTON; ZEICHNER, 1987). Blank (2022) defende a autocompreensão dos alunos no mundo, argumentando que “esse novo senso de consciência desperta um senso de obrigação e uma capacidade de criar e reconstruir a sociedade em um lugar justo e hospitaleiro para todos os humanos”, o que se relaciona a uma pedagogia de ação.

A aula de pedagogia crítica distingue-se de duas maneiras da aula construtiva. Primeiro, ele é projetado para que o aluno aja e use seu conhecimento gerado para a autotransformação e a transformação social. O conhecimento socialmente construído da sala de aula deve ser aplicado no contexto social da vida. Em segundo lugar, o projeto de aula é inerentemente fundamentado em princípios democráticos. No modelo de pedagogia crítica, os fundamentos acreditam que para derivar esses comportamentos de sala de aula devemos agir; devemos relacionar nosso ensino-aprendizagem com a vida real; e também com nossas comunidades (WINK, 2004).

Tabela 1 - Distinção entre diferentes pedagogias

Posição	Comportamentalista	Construtivista	Pedagogia Crítica
Pedagogia	Transmissão/ Instrutivista	Transacional/construtivista	<i>Transformativa</i>
Ênfase principal	Resultados	Experiencia de aprendizado	<i>Rumo a uma experiência transformadora</i>
Problema intrínseco	Objetivismo	Relativismo	<i>Subjetivismo</i>
Foco	Aquisição de conhecimento	Criação de significado	<i>Criação de significado e mudança apropriada ao contexto</i>
Busca	Mudança de comportamento	Capacitação e autodesenvolvimento	<i>Integralidade e Sustentabilidade</i>
Mudança desejada	Integração	Autonomia- indivíduo como tomador de decisão	<i>Contextualização, equilíbrio apropriado entre autonomia e integração em e entre, ou seja, relacionamento saudável e sustentável</i>
Função	Corretiva	Desenvolvimento	<i>Corretivo desenvolvimento transformador</i>

Fonte: Elaboração do autor, adaptado de Heron (1996).

Heron (1996) distingue os diferentes paradigmas. Mas todos estes elementos integrados em um grande todo. Este estudo mostra que discernir as pedagogias lançará luz sobre as possibilidades de mudanças necessárias nas práticas que estão prevalecendo na educação. A partir da estrutura conceitual, o ensino de estudos sociais com base na abordagem pedagógica crítica aumentará a capacidade do aluno de interagir de forma crítica e criativa sobre os diversos problemas do seu dia-a-dia e também desenvolver atitudes e valores entre os alunos. Então fortalecer a prática pedagógica é a necessidade de hoje, especialmente, quando tratamos de assuntos transversais como a alfabetização financeira.

Apesar do fato de que a tabela pode representar uma simplificação excessiva de muitos aspectos das raízes históricas da pedagogia crítica, ela fornece uma maneira de ver algumas das pedagogias que são centrais para esta revisão da literatura. Dentro dessa “história” abreviada, há contradição, sobreposição e resistência às tentativas de alguns teóricos e pedagogos críticos de identificar a definição “única perfeita” ou um conjunto restrito de práticas prescritivas que constituem o campo da pedagogia crítica. Algumas dessas contradições e sobreposições giram em torno de uma abordagem da pedagogia crítica que adota uma abordagem utópica positiva e revolucionária (FREIRE, 1970; GIROUX, 2003; HOOKS, 1994; MCLAREN, 1994; SHOR, 1992) versus uma abordagem negativa crítica (GUR- ZE'EV, 1998). Cada abordagem oferece possibilidades e limites. Apesar dessas variadas concepções de pedagogia crítica e das múltiplas e variadas definições, parece haver alguma congruência entre elas. Essencialmente, a intenção da pedagogia crítica é contribuir para um mundo socialmente mais justo (MIRRA; MORRELL, 2011).

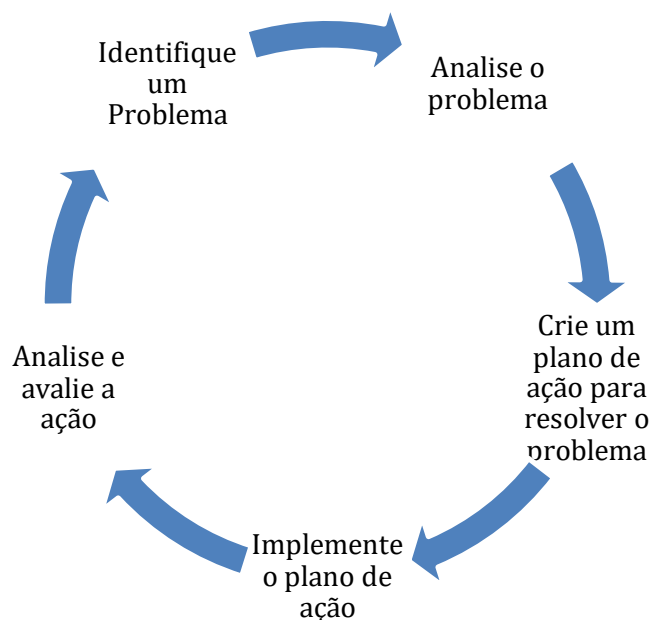


Figura 2 - Práxis de Paulo Freire

Fonte: Elaboração do autor, adaptado de Freire (1970).

O processo pretende ser cíclico. Os alunos são incentivados a se tornarem agentes sociais, desenvolvendo sua capacidade de enfrentar problemas do mundo real que eles e sua comunidade enfrentam. A parte reflexiva do processo desenvolve a compreensão de que problemas complexos requerem soluções complexas que são revisitadas e reimplementadas para chegar a uma solução completa. Freire descreve três grandes desafios para a implementação efetiva de uma pedagogia crítica.

O **primeiro** desafio a ser superado é a tendência do educador de voltar ao modelo bancário de educação. Em seu desejo de obter o apoio do povo para a ação revolucionária, os líderes revolucionários (professores) muitas vezes caem na linha bancária de planejar o conteúdo do programa de cima para baixo. Eles abordam as massas camponesas ou urbanas com projetos que podem corresponder à sua própria visão do mundo, mas não ao das pessoas. Esquecem-se de que seu objetivo fundamental é lutar ao lado do povo pela recuperação da humanidade roubada do povo, não “conquistar o povo” para o seu lado. A maioria dos professores, mesmo aqueles com justiça e libertação no centro de seu programa educacional, foram educados em um sistema de modelo bancário.

O **segundo** obstáculo à implementação da pedagogia crítica é algo que Freire chama de falsa generosidade. Qualquer tentativa de “suavizar” o poder do opressor em deferência à fraqueza do oprimido quase sempre se manifesta na forma de falsa generosidade. Para ter a oportunidade contínua de expressar sua “generosidade”, os opressores também devem perpetuar a injustiça. Uma ordem social injusta é a fonte permanente dessa “generosidade”, que se alimenta da morte, do desespero e da pobreza. É por isso que os dispensadores de falsa generosidade ficam desesperados à menor ameaça à sua fonte. Os convertidos (à educação problematizadora) realmente desejam transformar a ordem injusta, mas por causa de sua formação acreditam que devem ser os executores da transformação. Falam do povo, mas não confiam nele; e confiar nas pessoas é a precondição indispensável para a mudança revolucionária (FREIRE, 1979, pp. 94-95). Freire sugere que os educadores devem refletir constantemente sobre sua pedagogia e seu impacto nas relações com os alunos. Eles devem se esforçar não para afirmar sua própria generosidade, mas para destruir as causas da falsa generosidade. Esta, verdadeira generosidade, é um compromisso com a pedagogia que desenvolve mãos de indivíduos ou grupos – que precisam ser cada vez menos estendidas em súplica, para que cada vez mais se tornem mãos humanas que trabalham (para) transformar o mundo.

Um **terceiro** grande desafio que Freire descreve para a plena implementação de uma pedagogia crítica é um fenômeno que ele chama de subopressores, grupos oprimidos que se tornam eles próprios opressores. Freire sugere que esse quase sempre é o caso nos estágios iniciais da consciência crítica porque a estrutura da situação que moldou “sua identidade normalizou o paradigma opressor-oprimido, e ser livre é estar do lado opressor dessa dicotomia. Este é o seu modelo de humanidade” (FREIRE, 1970, p. 45).

A caracterização do educador crítico, a partir do que há na pedagogia freireana e destacam-se aspectos como: atuação pedagógica que concilia as discussões teóricas sobre a educação e a prática educativa crítica; identificação e compreensão das contradições sociais existentes na realidade dos educandos como ponto de partida para a prática educativa crítica; realização do processo de libertação dos educandos por meio de uma relação ética, dialógica e problematizadora; viabilização de alternativas de superação das contradições sociais por meio da educação. Freire descreve esses dois resultados como parte de uma “mentalidade colonizada” e diz que os pedagogos críticos devem encorajar as pessoas oprimidas a desafiar a tendência de associar a liberdade de alguém com a capacidade de oprimir os outros (FREIRE, 1970, p. 62). Por essa razão, uma pedagogia crítica freireana envolve o processo de libertação de si mesmo, de outras pessoas oprimidas e, em última análise, de seus “ex-opressores” (FREIRE, 1970, p. 62).

Para Freire, a busca de uma humanidade mais plena é o propósito da educação. Ele acreditava que os educadores que enfrentam o desafio da pedagogia crítica criam uma pedagogia humanizadora. O trabalho de sua vida beirava a obsessão pela exploração do conceito de pedagogia, algo pelo qual ele não se desculpava. Cinco dos títulos de seus livros começam com *Pedagogia de.....* e cada um reflete e refina suas análises anteriores de pedagogia. Seu último livro, publicado postumamente, foi intitulado *Pedagogia da Liberdade*.

Não fornece bala de prata para a persistência da desigualdade e da injustiça. Em vez disso, ele simplesmente sugere que entendamos três princípios fundamentais sobre a pedagogia apresentados na Figura 3 a seguir:



Figura 3 - Três princípios fundamentais da Pedagogia Freireana

Fonte: Elaboração do autor, adaptado de Freire (1970).

Esses princípios são explorados em capítulos separados em Pedagogia da liberdade. Em suma, são as âncoras de uma educação humanizadora que desenvolve uma alfabetização crítica de alunos e professores. Essa alfabetização gira em torno dos cinco estágios da práxis crítica. Ele cria um ciclo de consciência, ação e reflexão pelo qual as pessoas são capacitadas constantemente para analisar e agir sobre as condições materiais de suas próprias vidas – o que Freire chamou de “ler a palavra e o mundo” (FREIRE; MACEDO, 1990). As pessoas envolvidas nesse estilo de educação estabelecem uma relação simbiótica entre a palavra e o mundo. Sua relação com a alfabetização não é mais um aprendizado mecânico para ganhar. Em vez disso, a alfabetização é um intercâmbio em que sua compreensão do mundo permite que eles entendam melhor a palavra, e a palavra permite que eles entendam melhor seu mundo. Isso é aprender para a liberdade. Em resumo, teríamos um esquema de alfabetização crítica, considerando a seguinte Figura 4:

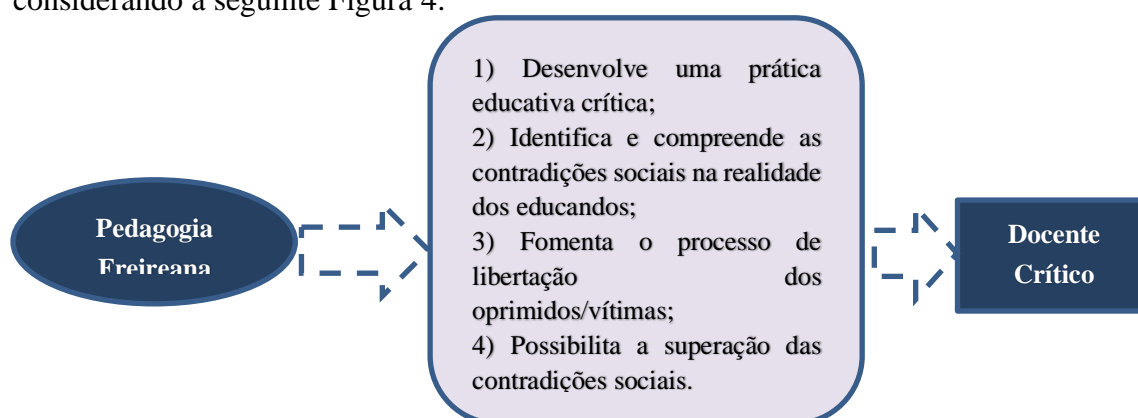


Figura 4 - De Freire ao docente crítico

Fonte: Elaboração do autor, adaptado de Santos e Gehlen (2022).

A alfabetização crítica de Freire está no centro de sua visão para uma pedagogia eficaz. Resulta em um processo educativo que conduz a ações, idealmente de caráter coletivo, guiadas pelo amor e voltadas para a produção de uma sociedade mais justa. Esses atos de amor são

seguidos de reflexão para que as próximas ações sejam melhor informadas. Este é o conceito de práxis de Freire, é seu conceito de leitura constante da palavra e do mundo, e é seu conceito de pedagogia para a liberdade. Freire acreditava poder transformar professores e alunos em “recriadores permanentes” de seu próprio conhecimento e realidade, resultando em um envolvimento comprometido dos oprimidos com a libertação de todos os povos (FREIRE, 1970, p. 69).

Outra perspectiva sobre a aplicação da pedagogia crítica é que ela permite que os alunos realmente pensem criticamente sobre qualquer número de assuntos. Ahlquist (1990) sugere que existem dois tipos de pensamento crítico: pensamento crítico de “sentido fraco” e “sentido forte” (p. 53). No pensamento crítico de “senso forte”, a pedagogia crítica emprega o “verdadeiro pensamento crítico” de tal maneira que uma análise extensa pode ocorrer. O pensamento crítico de “senso fraco” refere-se ao pensamento superficial que não envolve questionamento substantivo de quaisquer questões potencialmente subjacentes. Além disso, Ahlquist (1990) argumenta que “em vez de os professores dizerem aos alunos o que eles precisam saber sobre história, os professores devem capacitar seus alunos, permitindo-lhes descobrir/redescobrir suas próprias identidades culturais” (p. 56).

Entende-se que a prática ético-crítica caracteriza-se por: propiciar o desenvolvimento de ações que viabilizem a justiça social; possibilitar a apropriação dos conhecimentos necessários para a compreensão e superação dos problemas emergentes da realidade dos educandos; respeitar, valorizar e aprender com os conhecimentos não formais dos alunos; ter o diálogo como parâmetro para o desenvolvimento das aulas; considerar a avaliação da aprendizagem dos educandos de maneira processual, observando o desempenho do aluno como um todo, priorizando a reflexão crítica.

A importância da obra de Freire para nossa compreensão moderna da pedagogia crítica não pode ser exagerada. Nossa atenção ao seu trabalho nesta pequena seção nunca poderia capturar adequadamente a amplitude de seu conhecimento sobre o assunto. No entanto, parece apropriado concluir nossa discussão apontando que, após uma vida em que o mundo se tornou um lugar menos humano pela maioria dos padrões de medida, Freire permaneceu inabalavelmente comprometido com o estabelecimento de uma pedagogia humanizadora. Na pedagogia do oprimido ele escreveu: “Como indivíduos ou como pessoas, lutando pela restauração de sua humanidade, eles estarão tentando restaurar a verdadeira generosidade. Quem está mais bem preparado para entender o terrível significado de uma sociedade opressiva? Quem sofre os efeitos da opressão mais do que oprimido? Quem pode entender melhor a necessidade de libertação? Eles não obterão essa libertação por acaso, mas pela práxis de sua busca, por seu reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1970, p. 45).

A educação problematizadora não serve e não pode servir aos interesses do opressor. Nenhuma ordem opressiva poderia permitir que os oprimidos começassem a questionar: Por quê? Embora apenas uma sociedade revolucionária possa realizar essa educação em termos sistemáticos, os líderes revolucionários não precisam assumir o poder total antes de poderem empregar o método. Eles devem ser revolucionários, isto é, dialógicos, desde o início. Quase trinta anos depois, Freire (1970, p.93) escreve:

Não posso ser professor se não perceber com clareza cada vez maior que minha prática exige de mim uma definição sobre onde estou. Uma ruptura com o que não é certo eticamente. Devo escolher entre uma coisa e outra. Não posso ser professor e ser a favor de tudo e de todos. Não posso ser a favor apenas de pessoas, de humanidade, de frase vaga e distante da concretude da prática educativa. A fome em massa e o desemprego, lado a lado com a opulência, não são fruto do destino, como querem fazer crer certos círculos reacionários, afirmando que as pessoas sofrem porque nada podem fazer a respeito. A questão aqui não é o destino. É imoralidade. Aqui quero repetir com veemência que nada pode justificar a degradação do ser humano. Nada – recuso-me a juntar a minha voz à dos “pacificadores” que apelam

aos miseráveis da terra para que se resignem à sua sorte. Minha voz está em sintonia com uma linguagem diferente, outro tipo de música. Fala da resistência, da indignação, da justa cólera de quem é enganado e traído. Fala, também, de seu direito de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas há muito sofridas.

Nessas duas passagens, vemos que o compromisso de Freire com os que menos têm permanece inabalável. O mesmo acontece com sua crença de que os professores que praticam a pedagogia crítica com seus alunos são agentes centrais de uma mudança social radical e neste artigo terão o protagonismo adequado. O que há de novo na segunda passagem é a insistência de que sua mensagem não seja mal interpretada ou diluída. Esta é uma resposta aos educadores de todo o mundo que se apropriaram do conceito de pedagogia crítica, mantendo um estilo de vida muito distante daqueles das pessoas que sofrem sob condições sociais opressivas. Os pensamentos finais de Freire sobre a pedagogia crítica exigem uma autorreflexão severa para os educadores que encontram conforto na retórica de uma pedagogia progressista. A consciência crítica de quem somos, onde estamos, o que sonhamos e o que podemos fazer para transformar a realidade nossa e de nossos semelhantes que se encontram numa condição de desgraçados da terra.

4 RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Alfabetização Financeira Crítica (AFC)

Dentro da visão crítica, outro ponto recorrente encontrado nos estudos sobre educação financeira é a perspectiva das microfinanças, que compreende uma série de medidas para promover a inclusão financeira, como o microcrédito, o empreendedorismo e também educação financeira (BURKETT, SHEEHAN, 2009) com o objetivo de diminuir a exclusão social. Trata-se de um método que propõe adequação dos programas de inclusão às condições locais, não somente ao recorte genérico de alguns grupos, como idosos e mulheres. As mulheres nos Estados Unidos ou na Suécia enfrentam problemas distintos das mulheres argentinas, ou brasileiras, por exemplo. Da mesma forma mulheres em áreas rurais apresentam contextos radicalmente distintos daquelas urbanas. Contudo não há um eixo crítico de pensamento que uniformize esses programas de microfinanças.

É possível dizer a grosso modo que defensores da educação financeira não são preocupados com vulnerabilidades e marcadores sociais como gênero e classe social, mas é possível encontrar trabalhos que os consideram, que acreditam que deve haver uma política pública de educação financeira para privilegiar esses grupos e combater desigualdades, como nos trabalhos de Lusardi e Mitchell (2007a; 2007b). Contudo não existem muitos estudos ou programas com esse compromisso de mudança social com base nesse diálogo.

Apesar desse potencial, a promoção de políticas públicas de educação financeira não costuma ser justificada pelo combate à pobreza ou a desigualdades sociais, mas a necessidade de diminuir o preço do crédito, reforçar a fluidez e segurança dos mercados financeiros (HASTINGS, MADRIAN, SKIMMYHORN, 2013) e aumentar a bancarização (BCB, 2022), ou o acesso da população aos serviços e produtos financeiros promovidos por instituições financeiras, em especial os bancos.

A educação financeira crítica, também chamada de educação financeira do cidadão (ARTHUR, 2012), proporciona novas visões sobre os benefícios da educação financeira, sobre os efeitos colaterais, interesses subjacentes, e também sobre malefícios que se operam quando ela não é promovida. O principal benefício é o empoderamento de consumidores, especialmente os de baixa renda (BIROCHI, BOZZEBON, 2016). De acordo com esses autores (2016), apenas ações educacionais direcionais tem o potencial para acarretar mudanças sociais significativas. Conforme Vieira, Oliveira e Pessoa (2019, pp. 65-66) a “verdadeira educação

financeira” seria a capaz de promover: “aprendizagem válida e interessante, a partir de reflexões críticas sobre consumo consciente e administração de suas finanças, refletindo sobre preservação ambiental, influências da mídia e sobre as suas armadilhas de consumo”. Trata-se de uma perspectiva que abarca noções mais coletivas de consumo, participação social e política.

Boa parte dos autores que desenvolvem educação financeira em uma perspectiva crítica fazem referência a obra de Paulo Freire (1987) (BIROCHI, POZZEBON, 2016; BUAES, 2015; BUAES; COMERLATO, 2016; REBELLO, ROCHA FILHO, 2015; SALEH; SALEH, 2013), aplicando os princípios e diretrizes de autonomia, liberdade, crítica, e práxis em prol de uma educação financeira transformadora. Outros fazem referência à matemática financeira crítica desenvolvida por Skovsmose, que trata do ensino crítico e contextualizado de conteúdos matemáticos (SKOVSMOSE, 2023) ou a outras teorias pedagógicas, como a teoria da aprendizagem significativa, que pressupõe a contextualização do aluno de maneira não arbitrária e não literal como ponto de conexão entre ele e o conteúdo não estático a ser significativamente assimilado e reproduzido em outras situações (SILVA, 2016b; VILLA, SILVA; DARROZ, 2018).

A priorização da oralidade, o diálogo e a valorização de saberes populares também são características de iniciativas de educação popular em sentidos freirianos (BUAES; COMERLATO, 2016). Da mesma forma, a contextualização é uma questão-chave para a educação financeira crítica, visto que ela é tida como um processo de humanização em permanente diálogo com as realidades e necessidades locais. Conforme Paulo Freire (1987), esse processo de libertação ocorre por meio do diálogo entre educadores-educandos e educandos-educadores, no qual todos buscam se compreender no mundo e com ele, desvelando a realidade. Essa conexão e retorno permanente à realidade é chamada de práxis, um conceito freiriano fundamental, no qual os sujeitos interconectam ação e reflexão constantemente, “para ser, tem que estar sendo” (FREIRE, 1987, p. 42).

Birochi e Bozzebon (2016) apontam o fato de os programas empíricos de educação financeira existentes serem do tipo *top-down* (de cima para baixo) ou seja, elaborados abstratamente por um núcleo especializado, para ser aplicado de forma genérica por toda a base, e que para eles obterem sucesso permanente a longo prazo, conforme as próprias diretrizes gerais (OCDE, 2014), eles precisam ser do tipo *bottom-up* (de baixo para cima). Eles precisam ser desenvolvidos pela base, e depois avaliados constantemente e sucessivamente, utilizando a perspectiva freiriana de práxis na educação como processo de libertação e transformação social.

Freire (1987) usa o termo “educação bancária” para denominar a prática pedagógica que apenas “deposita” conhecimentos acrílicos, descontextualizados e ideologicamente relacionado aos opressores, mas esse termo não se confunde com a educação financeira, que pode ser do tipo bancária, ou transformadora (BIROCHI, POZZEBON, 2016; BUAES, 2015; BUAES; COMERLATO, 2016).

Como é uma perspectiva menos usual e mais nova, ela ainda é uma construção teórica pouco explorada empiricamente, mas as realizadas apresentam bons resultados (BUAES, 2015; BUAES; COMERLATO, 2016; BIROCHI, BOZZEBON, 2016; JAHN, 2018; TEIXEIRA, 2016a; TEIXEIRA, 2016b).

A maior parte dos textos que levantamos trata de educação financeira em uma perspectiva instrumental - na ordem de 64%. Os autores que trabalham com educação financeira crítica ou realizam críticas à educação financeira são da ordem de 36% dos trabalhos.

A obra de Paulo Freire (1987) traz o conceito de práxis, que é essencial para compreender a contextualização e promover a educação financeira crítica. Conforme o autor, a práxis ocorre quando os educadores-educandos e educandos-educadores dialogam interconectando ação e reflexão permanentemente. O processo educacional de humanização é

um diálogo entre pessoas inseridas nas realidades e necessidades locais, próprias, onde todos buscam se compreender no mundo e com ele, desvelando a realidade (FREIRE, 1987). Nenhuma dessas concepções é possível em programas elaborados exclusivamente sob o modelo *top-down*.

Essas discussões sobre contexto para além de sua importância e ausência giram em torno das perguntas: “quem são os sujeitos da educação financeira?”, e “quanto de sua subjetividade, identidade e realidade os programas de educação financeira devem levar em consideração?”. A educação financeira pode ter várias categorias de sujeitos, a primeira é a mais elementar, seus sujeitos são os “indivíduos” nos quais os programas serão aplicados. Os “desbancarizados” são sujeitos de programas que objetivam o acesso financeiro. Eles podem ser também as “famílias”, na medida em que se considera a economia doméstica e as relações socioeconômica entre membros interconectados de um grupo social. Uma consideração importante considerando o endividamento, que pode ser individual ou familiar (DEL FIORI, MAFRA, FERNANDES, BARBOSA FILHO, NASCIMENTO, 2017).

A primeira abordagem, proposta por Landvogt (2006), é baseada na prática e é descrita como uma abordagem *bottom-up*. Foi influenciado pelo trabalho acadêmico de Burkett (2003). Landvogt (2006) buscou integrar conceitos derivados dos estudos de Amartya Sen e Paulo Freire. A partir da obra de Sen (1999), a autora incorporou o conceito de capacidades individuais para ampliar o conceito de letramento, que está muito associado ao saber ler e escrever. O desenvolvimento não se restringe a questões relacionadas ao crescimento econômico; em vez disso, refere-se à expansão de várias capacidades que permitem aos indivíduos experimentar a liberdade completa. A sugestão do autor do termo capacidades financeiras, ao invés de educação financeira, é atribuída ao trabalho de Sen. A contribuição de Freire (1993) está relacionada com a dimensão crítica, que visa desafiar o sistema vigente, bem como elementos cruciais da prática educativa crítica, como pensamento crítico, problematização, debate e consciência crítica.

A autora também toma emprestado de Freire o termo “educação bancária” para criticar a educação financeira vigente, que, segundo ela, é um autoproclamado banco de conhecimento (LANDVOGT, 2006, p. 13) capaz de transferir uniformemente seu conteúdo educacional, independentemente do contexto. O autor também afirma que não há necessidade de propor novos conceitos com base nas práticas dominantes de educação financeira. Em vez disso, é mais importante produzir uma abordagem crítica a partir das práticas existentes, que leve em consideração as informações fornecidas pelo cenário local para customizar os programas de educação financeira.

Para além desta abordagem, destacamos o método de Alfabetização Freireana Regenerada através de Técnicas de Empoderamento Comunitário (denominada REFLECT). Este método é considerado a abordagem internacional mais relevante, e é atualmente utilizado por mais de 500 organizações em mais de 70 países, para fortalecer a capacidade das pessoas em habilidades de comunicação, usando mídias relevantes disponíveis em diferentes contextos sociais (OKECH; TORRES, 2005; BIROCHI, 2011). O método baseia-se na consciência de que alcançar a mudança social e a justiça social é, fundamentalmente, um processo político (BIROCHI, 2011).

O REFLECT não é um método neutro que visa promover uma visão neutra do desenvolvimento centrado apenas na melhoria das condições materiais das pessoas (BIROCHI, 2011). Pelo contrário, REFLECT visa ajudar as pessoas a lutar pelos seus direitos e contra a injustiça, para promover a mudança nas condições sociais. Os princípios teóricos de Freire constituem a base do REFLECT. Em resumo, os dez princípios fundamentais desse método são apresentados na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Dez princípios do REFLECT

Princípios fundamentais	Objetivos	Ações
Processo político	Ajudar as pessoas na luta para fazer valer seus direitos, desafiar a injustiça e mudar sua posição na sociedade	Envolve trabalhar “com” pessoas em vez de do que “para” eles
Criando diversos espaços democráticos	A voz de todos recebe o mesmo peso	Isso precisa ser construído ativamente, pois não existe naturalmente. As pessoas em todos os lugares são estratificadas por sexo, idade, hierarquia, status, habilidade, etc.
Processo intensivo e extenso	Intensidade do contato de forma contínua	Os grupos se reúnem pelo menos duas vezes por semana por pelo menos 2 anos
Baseada nas experiências e conhecimentos existentes	Respeito pelo conhecimento e experiência existentes das pessoas, sem aceitar as opiniões e preconceitos pré-existent das pessoas sem contestação	Dê às pessoas controle sobre esse processo e confiança em seu próprio ponto de partida - para que possam ser críticas e seletivas ao acessar novas informações e conhecimentos
Reflexão/ação/reflexão	REFLECT envolve um ciclo contínuo de reflexão e ação.	A ação pode ser na esfera pública ou privada; pode ser coletiva ou individual; pequena escala ou grande escala.
Ferramentas participativas	Uma ampla gama de ferramentas participativas é usada para ajudar a criar um ambiente aberto ou democrático no qual todos possam contribuir	Abordagens de visualização e processos criativos/artísticos: teatro, música, dança, vídeo, fotografia, etc.
Análise de poder	Múltiplas dimensões de poder e estratificação são sempre o foco de reflexão e ações	As ações são voltadas para a mudança relações de poder desiguais
Aumentar a capacidade de comunicar	Fortalecer a capacidade das pessoas para comunicar por quaisquer meios mais relevante para eles	As ações são adotadas para a mudança relações de poder desiguais
Coerência	REFLECT é uma abordagem que precisa ser usada sistematicamente	Os mesmos princípios e processos se aplicam para facilitadores, treinadores, gerentes ou coordenadores nacionais
Auto-organização	Promover a auto-organização	Os participantes são encorajados a organizar para si mesmos, com base em suas próprias análises e sua própria agenda

Fonte: Elaboração do autor, adaptado de Birochi e Pozzebon (2016).

Esses princípios buscam fortalecer as capacidades individuais, como as propostas na abordagem de capacidade de Sen (1999), que recomenda a mobilização e ação coletiva. A partir dessa posição, enfatizamos a proximidade da abordagem da capacidade proposta por Sen com os princípios propostos pela perspectiva crítica de Freire.

Ao incorporar os princípios do REFLECT, os programas de educação financeira pretendem mostrar que as ações individuais são resultado de problemas colocados e debatidos sobre as implicações sociais e econômicas da utilização de produtos, processos e serviços financeiros. Ou seja, ao invés de se concentrar apenas em explicações e informações sobre determinado serviço ou produto financeiro (*o quê?*), ou mesmo sobre a melhor forma de utilizar esses serviços (*o como?*), a abordagem crítica da educação financeira, pautada pelos princípios REFLECT, concentra-se principalmente em levantar questões sobre os interesses ocultos desses produtos e serviços e as potenciais consequências invisíveis para indivíduos e comunidades/grupos sociais (*o porquê?*).

Dentre esses dez princípios destacamos o que Freire (1993) descreveu como uma prática social (práxis) resultante de um processo contínuo de reflexão crítica e ação

(reflexão/ação/reflexão) que será utilizado como base para a construção de uma proposta curricular de alfabetização financeira.

4.2 Lacunas teóricas e estrutura conceitual à alfabetização financeira crítica

A estrutura conceitual construída neste artigo inclui os principais conceitos e teorias que informam o estudo, bem como as relações entre eles, com foco nas lacunas teóricas identificadas neste artigo. Foi utilizado o modelo proposto por Maxwell (2013) para uma estrutura conceitual, que é uma concepção ou modelo dos fenômenos que estão sob investigação e uma tentativa de teoria do que está acontecendo e por quê. A estrutura conceitual também incorpora uma revisão crítica da literatura na medida em que, mais do que revisar e descrever a literatura existente sobre o tema, são descritos os problemas e as contradições dentro dela e, com isso, procura-se formas alternativas de enquadrar as questões (MAXWELL, 2013).

Percebemos até aqui que as esferas contra-públicas apresentam uma alternativa marcante à narrativa individualista neoliberal que singulariza os indivíduos e seus relacionamentos enquanto, ao mesmo tempo, agrupa todas as necessidades e desejos dos indivíduos consumidores. O discurso neoliberal que molda a privatização escolar não é totalizante, mas silencia e subjuga os discursos contra-públicos (como o discurso acadêmico crítico sobre a educação democrática radical) que se opõem e desafiam a transformação da escola pública. Por exemplo, dificilmente notamos escolas particulares voltadas à classe média alta citarem estudiosos da educação crítica como Michael Apple, Paulo Freire ou Henry Giroux para legitimar seus planos de metodologias ativas, salas invertidas ou educação centrada nos alunos e alunas, mas sim pessoas proeminentes de negócios e filantrópicos.

O exame das principais teorias da pedagogia crítica se concentrou em encontrar uma fundação teórica comum, expressa por alguns conceitos essenciais: a pedagogia tradicional, as estratégias nacionais de educação financeira em alguns países desenvolvidos, conceitos de educação e alfabetização financeira e autonomia docente. Esses conceitos, que emergiram da análise, foram reinterpretados por teorias pertencentes a outros domínios do conhecimento, como a teoria da ação comunicativa de Habermas (1984) e pedagogia crítica de Paulo Freire (1987). A seguir apresentamos a representação esquemática dos três eixos principais de investigação empreendidos durante a revisão de literatura.



Figura 5 - Lacunas teóricas identificadas

Fonte: Elaboração do autor (2023).

A revisão da literatura também indicou que as teorias investigadas e os trabalhos precedentes, sobretudo nas temáticas de alfabetização financeira, que dela decorrem estão voltados, sobretudo, para a aplicação das práticas já “consagradas” em livros e apostilas. Elas, em geral, não estão voltadas para refletir ou questionar as abordagens teóricas que dão suporte a esses estudos. São raríssimos os trabalhos acadêmicos que tratam de repensar o sistema dominante que subjaz à essas abordagens, investigando propostas teóricas alternativas.

A estrutura conceitual (ver Figura 6, a seguir) analisa a pesquisa e os estudos sobre três conceitos principais que compreendem o problema de pesquisa: as crenças e práticas de professores que adotam uma abordagem crítica para a educação financeira. Existem duas linhas diretas conectando esses conceitos. Um deles é o tema recorrente da ideologia neoliberal e como ela posiciona os professores, a educação financeira e a criticidade no ensino e aprendizagem. A segunda é a pedagogia da resistência à ideologia neoliberal, conforme manifestada na literatura sobre professores como intelectuais, educação de alfabetização financeira crítica e criticidade. Dentro dessa estrutura, também são abordadas as tensões, como aquelas que abordam as várias concepções do que significa ser “crítico”.

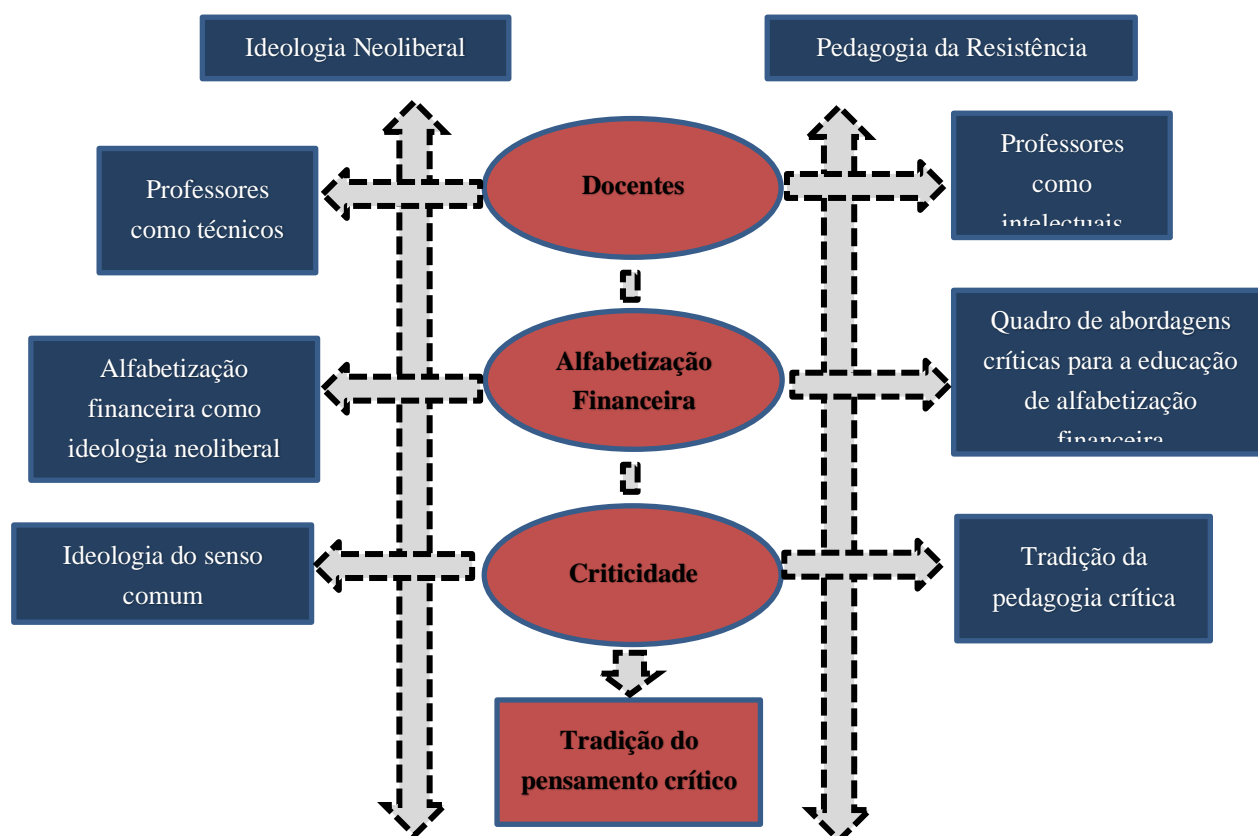


Figura 6 - Estrutura conceitual proposta no artigo

Fonte: Do autor (2023).

Nota: Esta estrutura conceitual evidencia a relação entre os principais conceitos e teorias que permeiam o artigo.

4.3 Limitações da pesquisa

Uma limitação rotineiramente atribuída às abordagens qualitativas, como a pesquisa de estudo de caso, é que elas não são externamente generalizáveis nem representativas (MERRIAM, 2009; CHIZOTTI, 2018). No entanto, o conhecimento específico do contexto é particularmente valioso, uma vez que os universais não podem ser encontrados no estudo dos

assuntos humanos de qualquer maneira, e a força de um único exemplo é frequentemente subestimada. Maxwell (2013) vê a falta de generalização externa, que se refere à sensação de ser representativo de uma população maior além do caso estudado como um ponto forte da pesquisa qualitativa. Por exemplo, a pesquisa qualitativa pode fornecer um relato de uma população que é esclarecedora porque é um caso extremo ou tipo ideal. Neste sentido e traçando um paralelo com futuras pesquisas, sugerimos uma abordagem em sala de aula, ausente nesta pesquisa, com alunos e alunas para diagnosticar os problemas estruturais derivados da ausência da alfabetização financeira crítica.

4.4 Contribuições teóricas e práticas

Este artigo ilustra os problemas teóricos da educação em alfabetização financeira. Além disso, substancia explorações normativas na literatura sobre como a alfabetização financeira crítica deve ser, com exemplos específicos e concretos de ensino de alfabetização financeira crítica na prática. Ao mesmo tempo, este estudo é instrutivo porque, em vez de focar apenas na crítica, ele mostra uma prática exemplar e um rico potencial para transformar a educação financeira. Essa contribuição é significativa porque atua como um tecido conectivo entre o nível de debate abstrato sobre o valor educacional da alfabetização financeira entre acadêmicos e o nível de prática promulgada por professores reais. Por fim, esta pesquisa enriquece a noção de criticidade no que se refere à educação financeira, mostrando suas múltiplas interpretações. Também beneficia a literatura teórica sobre educação financeira crítica, que apresenta as versões tradicionais e crítica como dicotômicas, mostrando que a prática dos professores é menos binária e tende a prosseguir ao longo de um continuum. Do ponto de vista prático e como contribuição à sociedade, este artigo fornece um conjunto de ferramentas e ideias viáveis sobre como os professores podem recuperar uma visão de educação financeira orientada para a justiça econômica.

REFERÊNCIAS

ARTHUR, Chris. Financial Literacy Education for Citizens: what kind of responsibility, equality and engagement? **Citizenship, Social and Economics Education**, v. 11, n. 3, 2012.

BIROCHI, Renê. Uma abordagem crítica para a educação a distância orientada para as microfinanças. **Tese de Doutorado**. Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011.

BIROCHI, Renê.; POZZEBON, Marlei. Improving financial inclusion: towards a critical financial education framework. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 56, p. 266-287, 2016.

BROWN, Wendy. **Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution**. London: MIT Press, 2015.

BUAES, Caroline Stumpf; COMERLATO, Denise Maria. Interação social e aprendizagem de adultos: uma experiência de educação financeira em um contexto popular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, pp. 578-598, set.- dez. 2016.

BURKETT, Ingrid; SHEEHAN, Genevieve. **From the margins to the mainstream: the challenges for microfinance in Australia** [online], 2009. Disponível em: <http://library.bsl.org.au/showitem.php?handle=1/6175>. Acesso em: 20 abr. 2021.

CARR, Wilfred. **For Education: Towards critical educational inquiry**. Buckingham, UK: Open University Press, 1995.

CARR, Wilfred.; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical: Education, knowledge, and action research**. London: Falmer Press, 1986.

DEL FIORI, Diogo; MAFRA, Rosana Zau; FERNANDES, Tatiane Amendola; BARBOSA FILHO, José; NASCIMENTO, Luiz Roberto Coelho. O efeito da educação financeira sobre a relação entre adimplência e trabalhadores na cidade de Manaus. **SINERGIA**, Rio Grande, v. 21, n. 2, pp. 31-45, jul. -dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. Cortez & Moraes: São Paulo, 1979, 53 p.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3ª ed. Cortez: São Paulo, 2003, 123 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2011, 253 p.

_____. **Extensão ou comunicação?** 5ª ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1980, 93 p.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 14ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983, 150 p.

_____. **Educação e Mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984, 79 p.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em Três Artigos que se Completam**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1987, p. 49.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 144.

_____. **Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1992, 245 p.

_____. **Política e Educação: Ensaio**. São Paulo, Cortez, 1993, 57 p.

_____. **Professora Sim, Tia Não: Cartas a quem Ousa Ensinar**. Olho D'água: São Paulo, 1997, 84p.

_____. Carta de Paulo Freire aos Professores. **Estudos Avançados**, n. 15(42), 2001a.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Paz e Terra: São Paulo, 2001b, 148 p.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIROUX, Henry. **Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition**. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1983.

_____. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003

_____. **Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning**. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1988.

_____. **Schooling for democracy: Critical pedagogy in the modern age**. London: Routledge, 1989.

_____. **Toward a pedagogy of critical thinking**. In K. Walter (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 199-204). Albany: Suny Press, 1994

_____. **Critical theory and educational practice**. In A. Darder, M. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 27-50). New York: Routledge, 2009.

HARVEY, David. **A brief history of neoliberalism**. New York: Oxford University Press, 2005.

JOLDERSMA, Clarence The tension between justice and freedom in Paulo Freire's epistemology. **Journal of Educational Thought**, 35(2), pp. 129-148, 1999.

MAXWELL, Joseph Alex. **Qualitative research design: An interactive approach** (3rd ed.). SAGE Publications, Inc., 2013.

MCLAREN, Peter. **Paulo Freire's pedagogy of possibility**. In S. Steiner et al. (Eds.), *Freirean pedagogy, praxis and possibilities: Projects for the new millennium* (pp. 1-21). New York: Falmer Press, 2000.

_____. **Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education**: Boston, MA: Allyn & Bacon, 2003a.

_____. **Critical Pedagogy and Class Struggle in the Age of Neoliberal Globalization: Notes from History's Underside**, *Democracy & Nature*, 9:1, 65-90, 2003b.

MCLAREN, Peter.; FARAHMANDPUR, R. **Teaching against global capitalism and the new imperialism: A critical pedagogy**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2005.

MCLAREN, Peter.; GIARELLI, James. **Critical theory and educational research**. New York: State University of New York Press, 1995.

MCLAREN, Peter., KINCHELOE, Joe.; STEINBERG, S. **Critical pedagogy and qualitative research**. In D. Norman & L. Yvonna (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research* (p. 339-369). Los Angeles: Sage, 2013.

MERRIAM, Sharan. **Qualitative research: A guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MIRRA, Nicole; MORRELL, Ernest. Teachers as civic agents: Toward a critical democratic theory of urban teacher development. **Journal of Teacher Education**, 62(4), 408-420, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487111409417>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SILVA, Andréia Viaro Fenner. Educação financeira na escola: a Matemática e as relações pedagógicas na vida dos alunos anos iniciais. **Revista Eventos Pedagógicos - Experiências em Educação do Campo: perspectivas e práticas pedagógicas**, v. 7, n. 3, pp. 1027-1042, ago.- dez. 2016.

WINK, Joan. **Critical Pedagogy: Notes from the Real World**. Boston, MA: Allyn & Bacon, p. 72-79, 2004.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.