

O Paradoxo da Educação Financeira Escolar diante do Desafio de Professores Endividados Formarem Sujeitos Financeiramente Conscientes

Raony Bourscheidt Rossetti[†], Alexandre Dellamura Sarmento, Jaqueline Bourscheidt Rossetti, Inácio Cordeiro Alves, Maurício Fernandes Pereira^a

^aUniversidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Ciências da Administração, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

[†]Autor correspondente: raony@melter.com.br

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Palavras-chave:

Educação financeira
Professores
Endividamento
BNCC
Políticas públicas

RESUMO

Com a incorporação da educação financeira à Base Nacional Comum Curricular, parte da responsabilidade pela formação de competências ligadas ao consumo, ao planejamento e à decisão econômica passou a recair sobre a escola. O movimento, contudo, ignora um dado incômodo: os professores que mediam esses conteúdos vivem, em boa medida, sob as mesmas pressões econômicas que a política diz combater — endividamento, múltiplos vínculos, recurso recorrente ao crédito consignado. Examinamos criticamente, neste ensaio, essa contradição. Defendemos que o êxito de uma política de educação financeira escolar depende menos da inserção curricular do tema do que do reconhecimento das condições materiais e simbólicas dos docentes que a implementam. Mobilizando a teoria da prática de Bourdieu e contribuições da economia comportamental, sustentamos que comportamentos econômicos respondem menos a conhecimento técnico do que a disposições incorporadas em trajetórias sociais concretas. Iniciativas voltadas à formação financeira dos estudantes, conclui-se, só produzem efeitos consistentes quando integradas a políticas de proteção e formação econômica dos próprios professores.

1. Introdução

A educação financeira ganhou centralidade na agenda educacional brasileira nos últimos anos, e sua inserção na Base Nacional Comum Curricular atribuiu à escola um papel ativo na formação de competências relacionadas ao planejamento, ao consumo e à decisão econômica (BRASIL, Ministério da Educação, 2018). A hipótese de fundo é simples e atraente: ampliar o conhecimento financeiro desde cedo formaria adultos mais preparados para lidar com crédito, poupança, investimento e risco.

A agenda, porém, avança em um país onde o endividamento das famílias é fenômeno persistente, o crédito digital se expande sem freios e as apostas online passaram a ocupar o cotidiano de parcelas amplas da população (CNC — Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo, 2025). A vulnerabilidade financeira deixou de ser um problema de minorias para se converter em condição social difundida — e isso muda o terreno em que a política educacional precisa operar.

Apesar disso, a literatura disponível segue concentrada no aluno como destinatário dessa política, dedicando atenção bem menor a quem efetivamente a operacionaliza. O professor, afinal, não está fora das transformações econômicas que atingem o resto da sociedade: como qualquer outro trabalhador, ele enfrenta restrições orçamentárias, acumula vínculos, recorre ao consignado e, em muitos casos, partilha das experiências de endividamento que os conteúdos curriculares pretendem prevenir.

Esse desencaixe instala uma contradição que raramente é nomeada. Como uma política voltada à promoção da consciência financeira pode atingir seus objetivos quando seus implementadores ocupam, eles próprios, a posição de risco que a política tenta combater? A questão não se resolve no plano técnico, no domínio do conteúdo: ela é, antes, uma questão sobre as condições materiais, simbólicas e subjetivas que atravessam a prática docente. Sustentamos, neste ensaio, que a efetividade da educação financeira escolar depende menos da presença do tema no currículo do que do reconhecimento dessa condição.

2. Educação financeira como política pública

A institucionalização da educação financeira no Brasil começou com a Estratégia Nacional de Educação Financeira, criada pelo Decreto nº 7.397/2010 e reformulada pelo Decreto nº 10.393/2020 (BRASIL, 2020), e foi consolidada pela BNCC como abordagem transversal na educação básica (BRASIL, Ministério da Educação, 2018). Apesar das diferenças de formulação, ambas operam sobre a mesma hipótese: mais conhecimento financeiro produziria decisões econômicas mais eficientes.

A hipótese é tributária da noção clássica de racionalidade econômica, segundo a qual o agente processa as informações disponíveis e escolhe a alternativa ótima. A economia comportamental, no entanto, vem mostrando há décadas que as decisões financeiras reais ocorrem sob o efeito de vieses cognitivos, emoções e restrições estruturais (Kahneman, 2012). Kahneman demonstra, em particular, que o agente raramente opera por deliberação puramente racional, recorrendo de modo contínuo a heurísticas que simplificam a decisão à custa da precisão. Saber o que é juro composto, no fim das contas, não implica usar essa informação no momento da compra parcelada — e é esse descompasso entre conhecimento e prática que precisa ser levado a sério.

O ponto importa para o argumento que desenvolvemos adiante. O professor, longe de ser exceção a essa lógica, é caso paradigmático dela.

3. O professor também é agente economicamente vulnerável

A literatura sobre trabalho docente já consolidou um diagnóstico bastante consistente de precarização, intensificação laboral e desvalorização profissional (Oliveira, 2004). A dimensão estritamente financeira do problema, contudo, costuma ser tratada com menor frequência. O dado de partida é simples: docentes brasileiros tendem a acumular vínculos, complementar a renda fora da carreira e recorrer com regularidade ao crédito, sobretudo ao consignado — modalidade que, embora legítima, frequentemente sinaliza uma restrição estrutural mais profunda do que a aparência sugere.

A esse pano de fundo somam-se mudanças recentes que ampliaram a exposição da população a riscos financeiros novos. As apostas esportivas online, em particular, instalaram no cotidiano brasileiro uma dinâmica de gamificação do risco e de promessa de ganho imediato cuja escala já não cabe na moldura tradicional do debate sobre consumo consciente. O fenômeno, vale dizer, atinge professores e estudantes na mesma medida.

Em consequência, o professor passa a ocupar uma posição dupla. É, ao mesmo tempo, agente da política — encarregado de ensinar práticas financeiras prudentes — e sujeito inserido nas mesmas estruturas que produzem vulnerabilidade. Essa duplicidade desafia um pressuposto que raramente se explicita: o de que a mediação pedagógica seria, de algum modo, neutra em relação à condição econômica de quem ensina.

Quando o conteúdo a ensinar é precisamente a gestão prudente do dinheiro, a mediação pode mobilizar experiências pessoais de insegurança econômica de forma especialmente aguda. O ensino deixa de ser apenas transmissão de conhecimento técnico e passa a envolver uma tensão subjetiva entre o que se prescreve e o que se vive. Não se trata, em hipótese alguma, de incapacidade docente. Trata-se de pedir a alguém que ensine, com autoridade, exatamente aquilo que sua experiência cotidiana desmente.

4. *Habitus*, capitais e a dimensão simbólica do dinheiro

Compreender essa tensão exige sair do registro estritamente cognitivo, e é aqui que a teoria da prática de Bourdieu (2009) oferece um vocabulário útil. Para o autor, as práticas sociais resultam da interação entre estruturas objetivas e disposições incorporadas ao longo da trajetória do agente — o *habitus*. Maneiras de lidar com dinheiro, com crédito, com consumo e com risco, sob essa lente, não são decisões isoladas: expressam experiências acumuladas, posição de classe e as diferentes formas de capital disponíveis a cada um.

O *habitus*, nessa formulação, opera como princípio gerador de práticas, orientando percepções e ações sem passar necessariamente pela consciência reflexiva do agente (Bourdieu, 2009). Daí decorre uma implicação importante para o debate sobre educação financeira. Ensinar conteúdos sobre juros, orçamento ou planejamento não garante, por si só, mudança de prática econômica, porque o conhecimento técnico é apenas uma das camadas do problema. A outra, bem mais resistente, é o conjunto de disposições econômicas que cada agente trouxe consigo ao espaço escolar.

Vale ainda explorar a leitura bourdieusiana em duas direções complementares. A primeira diz respeito à articulação entre capital econômico e capital cultural na vida financeira: poupar pressupõe excedente, e avaliar criticamente um produto financeiro pressupõe familiaridade prévia com os códigos do campo. Como os dois capitais são distribuídos de modo desigual, eles não podem ser supridos pela mera presença do tema no currículo. A segunda direção diz respeito à dimensão simbólica do consumo consciente. Ao apresentá-lo como expectativa universal, a escola pode operar uma forma sutil de violência simbólica, naturalizando como neutras práticas econômicas que correspondem, no fundo, a disposições típicas das classes médias urbanas.

Esse deslocamento conceitual ajuda a entender por que o problema do professor endividado não é, em essência, uma falha individual. O professor que recorre ao consignado para fechar o mês não está exibindo ignorância financeira: está, na maior parte das vezes, operando dentro do único arranjo possível dadas as condições materiais que enfrenta. Cobrar dele a performance simbólica do equilíbrio orçamentário equivale, no limite, a exigir que represente em sala de aula uma posição social que sua remuneração não sustenta.

Talvez, então, o primeiro destinatário da educação financeira escolar deva ser o próprio docente — não como deficiência a corrigir, mas como sujeito cujo reconhecimento econômico é condição prévia para que a política funcione.

5. O paradoxo institucional: responsabilizar o indivíduo por um problema estrutural

Grande parte das políticas de educação financeira opera sob uma lógica preventiva, segundo a qual ensinar competências hoje reduziria vulnerabilidades amanhã. A abordagem é defensável, mas tem um custo analítico que precisa ser nomeado: ela desloca para o plano individual problemas cuja origem é estrutural. Desigualdade de renda, expansão do

crédito, financeirização da vida cotidiana e precarização do trabalho não são, no fundo, escolhas pessoais — e tratá-las como se fossem é parte do problema, não da solução.

Lavinas (2017) mostra como os processos contemporâneos de financeirização ampliam a dependência das famílias em relação ao sistema financeiro e corroem mecanismos clássicos de proteção social. Sob essas condições, a política educacional corre o risco de transferir ao indivíduo o ônus de administrar uma vulnerabilidade que foi produzida fora dele.

O professor é a figura emblemática dessa contradição: espera-se que ele forme sujeitos financeiramente conscientes, ao mesmo tempo em que enfrenta condições materiais semelhantes às dos grupos que orienta. O paradoxo, vale insistir, não invalida a educação financeira escolar. Sinaliza, antes, que sua efetividade depende do reconhecimento da condição concreta de quem a executa. Tratar o docente apenas como mediador, ignorando sua posição como sujeito econômico, é repetir no plano da política o mesmo apagamento que a teoria já identifica no plano analítico.

6. Considerações finais

Argumentamos, ao longo deste ensaio, que a implementação da educação financeira escolar carrega uma contradição raramente explicitada: os professores responsáveis pela formação financeira dos estudantes partilham, em boa parte, das mesmas vulnerabilidades econômicas que a política pretende combater. A discussão indica que educação financeira não é, portanto, apenas questão de transmissão de conhecimento. É também prática social atravessada por trajetórias, condições materiais e estruturas institucionais.

Decorrem dessa leitura algumas direções possíveis para o desenho da política pública. A primeira é a criação de programas estruturados de formação financeira para a categoria docente, articulados aos planos de carreira e não tratados como ações pontuais e descontínuas. A segunda envolve medidas específicas de prevenção ao superendividamento dos servidores públicos da educação, o que inclui o monitoramento crítico do uso do crédito consignado, hoje normalizado como simples linha de complementação de renda. A terceira é a incorporação curricular do debate sobre apostas online sob recorte sociológico, e não meramente preventivo, capaz de tratar o fenômeno como sintoma social, não como desvio moral individual. A quarta, finalmente, é o desenho de políticas de bem-estar financeiro destinadas aos professores, distintas, em natureza e propósito, do mero ampliado acesso a crédito.

Talvez a pergunta mais urgente, ao final, não seja como os professores devem ensinar educação financeira, mas sob quais condições econômicas se pode legitimamente esperar que o façam.

Referências

- Bourdieu, P. (2009). *O senso prático*. Vozes, Petrópolis, 2 edition.
- BRASIL (2020). Decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020. institui a nova estratégia nacional de educação financeira.
- BRASIL, Ministério da Educação (2018). Base nacional comum curricular.
- CNC — Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (2025). Pesquisa de endividamento e inadimplência do consumidor (peic).
- Kahneman, D. (2012). *Rápido e devagar: duas formas de pensar*. Objetiva, Rio de Janeiro.
- Lavinas, L. (2017). *The takeover of social policy by financialization*. Palgrave Macmillan, New York.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89):1127–1144.