

EDUCAÇÃO FINANCEIRA MENOR: ato criativo docente em uma comunidade ribeirinha no Amazonas

*Ynara Silva Luniere Brito
Guilherme Araújo Soares
Maria Ione Feitosa Dolzane*

Resumo

Este artigo problematiza a substanciação das macropolíticas em Educação Financeira e apresenta a educação financeira menor como linhas de fuga para a prática pedagógica. Objetivamos investigar como práticas pedagógicas de educação financeira menor, no contexto ribeirinho e a partir de um projeto específico, transformam a sala de aula, influenciadas pela sociedade e cultura. Para isso, utilizamos o referencial teórico-metodológico pós-estruturalista, adotando a cartografia como metodosofia dessa pesquisa de mestrado, a qual requer o acompanhamento sensível do cartógrafo aos deslocamentos traçados nas composições de mapas abertos, suscetíveis a rasuras e mudanças de percurso. Nossos intercessores teórico-conceituais incluem Deleuze, Guattari, Gallo, Corazza e Paraíso, problematizando dois pontos principais: a) a criação do currículo menor, que emerge como um território de resistência para os professores; b) a educação financeira menor, vista como uma resistência e um escapamento ao estrato da Educação Financeira Maior, especialmente relevante para uma comunidade ribeirinha, que sobrevive do pescado, tanto para os estudantes quanto para os pais. Como considerações deste artigo, apontamos que essa fuga da educação financeira maior abre brechas que, a partir do vazio e da precariedade da sala de aula, possibilitam a emergência de novas possibilidades, fugindo de qualquer tentativa de controle e dando vida à educação financeira menor.

Palavras-chave: educação menor; acontecimento; currículo menor; educação financeira menor.

MINOR FINANCIAL EDUCATION: a creative teaching act in a riverside community in Amazonas

Abstract

This article problematizes the substantiation of macro-policies in Financial Education and presents minor financial education as lines of escape for pedagogical practice. Our aim is to investigate how pedagogical practices of minor financial education, in a riverside context and based on a specific project, transform the classroom, influenced by society and culture. To do this, we used the post-structuralist theoretical-methodological framework, adopting cartography as the research methodology, which requires the sensitive monitoring of the cartographer of the displacements traced in the compositions of open maps, susceptible to erasures and changes of route. Our theoretical-conceptual intercessors include Deleuze, Guattari, Gallo, Corazza and Paraíso, problematizing two main points: a) the creation of the minor curriculum, which emerges as a territory of resistance for teachers; b) minor financial education, seen as a resistance and an escape from the stratum of Major Financial Education, especially relevant for a riverside community that survives on fish, both for students and their parents. As a conclusion to this article, we point out that this escape from Major Financial Education opens up gaps which, from the emptiness and precariousness of the classroom, allow new possibilities to emerge, escaping any attempt at control and giving life to minor financial education.

Keywords: minor education; event; minor curriculum; minor financial education.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA MENOR: un acto pedagógico creativo en una comunidad ribereña de Amazonas

Resumen

Este artículo problematiza la fundamentación de las macropolíticas en Educación Financiera y presenta la educación financiera menor como líneas de fuga para la práctica pedagógica. Nuestro objetivo es investigar cómo las prácticas pedagógicas de la educación financiera menor, en un contexto ribereño y a partir de un proyecto específico, transforman el aula, influenciadas por la sociedad y la cultura. Para ello, utilizamos el marco teórico-metodológico post-estructuralista, adoptando la cartografía como metodología de investigación, que exige del cartógrafo acompañar sensiblemente los desplazamientos trazados en las composiciones de mapas abiertos, susceptibles a borraduras y cambios de recorrido. Nuestros intercesores teórico-conceptuales son Deleuze, Guattari, Gallo, Corazza y Paraíso, problematizando dos puntos principales: a) la creación del currículo menor, que emerge como territorio de resistencia para los profesores; b) la educación financiera menor, vista como resistencia y escape del estrato de la Educación Financiera Mayor, especialmente relevante para una comunidad ribereña que sobrevive del pescado, tanto para los alumnos como para sus padres. Como conclusión de este artículo, señalamos que esta huida de la Educación Financiera Mayor abre brechas que, desde el vacío y la precariedad del aula, permiten que emerjan nuevas posibilidades, escapando a cualquier intento de control y dando vida a la educación financiera menor.

Palabras clave: educación menor; evento; plan de estudios menor; educación financiera menor.

DESDOBRAMENTOS INICIAIS

Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle (Deleuze, 1992, p. 218).

Figura 1: Comunidade Nossa Senhora de Fátima do Rio Tarumã-Mirim



Fonte: Arquivo pessoal.

A educação financeira é atualmente abordada por meio de estratégias que visam aumentar os lucros, estimulando tanto o desejo quanto a conscientização crítica e democrática sobre contenção. Considerando a multiplicidade dos conceitos relacionados ao consumo, é fundamental compreender sua presença ideológica e prática na experiência contemporânea (Slater, 2002).

O ensino da educação financeira é intrinsecamente ligado ao consumo em uma sociedade capitalista, onde tudo é comercializado para obter lucro. O capitalismo cria uma cultura de consumo, centrada na produção e venda de mercadorias, até mesmo transformando a mão de obra

em mercadoria (Viana, 2016). Isso destaca uma perspectiva específica sobre a cultura escolar, demandando uma clara contextualização dos objetivos da educação formal e informal, incluindo a educação do consumidor, como essencial para proporcionar uma visão ampla dessa dinâmica.

Além disso, a ênfase crítica sobre o consumo nas escolas tem sido intensificada por educadores que buscam uma sociedade sustentável, argumentando que as escolas são locais onde o consumo é não apenas ensinado, como também praticado. Nessa perspectiva, as escolas se configuram como unidades consumidoras (Souza, Oliveira, 2003). Bauman (2008) aborda como a sociedade é moldada pela cultura do oferecimento, vivendo sob sedução, criando necessidades e desejos sem responsabilidade. A sociedade de consumo pode ser interpretada como a expressão máxima do capitalismo. De outro ângulo, pode ser concebida como uma sociedade centrada na venda, em que o ato de consumir está intrinsecamente ligado ao ato de vender, e a conscientização sobre a necessidade e o desejo é fundamental.

Essas considerações surgem ao refletirmos sobre a transformação proporcionada pela educação financeira aos indivíduos, adaptando-se a cada contexto específico. Muitas práticas viáveis em comunidades urbanas precisam ser modificadas para contextos rurais ou ribeirinhos, como propõe nossa pesquisa. Introduzimos o conceito de educação financeira menor, que emerge da micropolítica da sala de aula, inspirado no termo “educação menor” de Gallo (2008).

Segundo Gallo (2008), uma educação menor pode ser concebida como uma linha de fuga e de resistência – uma resistência contra o fluxo hegemônico e as políticas impostas que transformam a sala de aula em um campo de batalha, um espaço a partir do qual se delineiam estratégias subversivas. Esta educação menor emerge no agora, transcendendo as estruturas rígidas de qualquer política educacional formal. Enquanto a “educação maior” opera no nível da macropolítica, sendo engendrada em gabinetes e formalizada em documentos oficiais, a educação menor acontece no nível da micropolítica, sendo produzida no chão da sala de aula e manifestada nas ações cotidianas de cada sujeito.

A resistência, conforme Gallo (2002), manifesta-se como uma educação menor. Não menor em termos de importância ou qualidade, mas menor em volume, operando de maneira singular e escapando do controle do cotidiano escolar planejado. Essa educação menor emerge como um devir-menor na educação, desprovida de modelos a seguir. Ao adotarmos essa perspectiva para o nosso estudo, visamos investigar como práticas pedagógicas de educação financeira menor no contexto ribeirinho, a partir da aprendizagem baseada em projeto, transformam a sala de aula, influenciadas pela sociedade e cultura¹.

Adotando um referencial teórico-metodológico pós-estruturalista, entendemos que escolher uma temática para desenvolver o ensino por projeto de pesquisa é uma forma de olhar de maneira diferente para aquilo que se considerava conhecido, uma postura que surge da insatisfação com o já sabido. A escolha do objeto de pesquisa – educação financeira menor – não foi aleatória, mas emergiu de experiências vividas, leituras e práticas educativas. Conforme Corazza (2002, p. 118) expõe, “[...] criar um problema de pesquisa é virar a própria mesa, rachando os conceitos e fazendo ranger as articulações das teorias”, abrindo espaço para a criação de novas significações para práticas anteriormente não reconhecidas no contexto ribeirinho.

¹ “Na sociedade globalizada, percebemos uma tendência marcante à supressão das diferenças, impulsionando a emergência de uma cultura planetária. Nesse contexto, são delineados novos imaginários sociais, destituídos de referências históricas, geográficas e temporais estabelecidas, marcados pela predominância da cultura da imagem, cuja dinâmica negligencia a singularidade dos sujeitos” (D’Ambrósio, 2005, p. 101).

PAUSA I: ENTRE BRECHAS

[...] espaço ideal que já não faz parte da história, e tampouco é um diálogo de mortos, mas uma conversa interestelar, entre estrelas bem desiguais, cujos devires diferentes formam um bloco móvel que se trataria de captar, um inter-voo, anos luz (Deleuze; Parnet, 2004, p. 14).

PROCESSOS DA PESQUISA

A metodosofia (Corazza, 2020) visa criar um plano de consistência em que forças científicas e experimentais se confrontam. Corazza (2020) argumenta que é essencial desnaturalizar o método ligado ao *logos* acadêmico e protocolar para permitir a invenção de um método que opere mediante signos, tanto em sua materialidade quanto imaterialidade. Assim, ao lidar com o diferente, este trabalho não pode adotar uma metodologia tradicional. Em vez disso, empregaremos uma metodosofia de “[...] caráter inovador e não normativo” (Gastaldo, 2012, p. 11), utilizando criações e produções acontecimentais.

Em nossas pesquisas, metodosofia é um termo utilizado de maneira mais livre que o sentido moderno atribuído a *método* (Meyer, Paraíso, 2012). Essa liberdade nos permite criar nossa própria metodosofia, nossas próprias investigações, sem medo de leis ou limites, envolvendo criatividade, invenção e autonomia. O mais potente desses modos de pesquisar é a alegria do zigue-zague. Movimentamo-nos zigue-zagueando entre nossos objetos de investigação e o conhecimento já produzido sobre eles, estranhando, questionando e desconfiando (Meyer, Paraíso, 2012). Assim, entramos no território de pesquisa, uma escola ribeirinha com poucos recursos e frequente falta de energia, em que a estranheza e os questionamentos de nossas investigações permitiram identificar a educação financeira na comunidade.

Nossa prática de pesquisa baseia-se na cartografia, uma abordagem metodosofista que possibilita mapear eventos e desenvolver “[...] práticas de acompanhamento de processos e de produção de subjetividades” (Barros, Kastrup, 2009, p. 56). Seguindo os pensamentos de Deleuze e Guattari (1995), a cartografia difere da concepção usual de mapa geográfico. Embora também mapeie territórios, estes podem ser subjetivos, afetivos, estéticos, políticos, existenciais, desejantes, sociais, históricos, éticos, entre outros. A cartografia, enquanto perspectiva metodológica, visa acompanhar processos em vez de representar estados de coisas, conectando-se às redes de relações de forças que compõem um campo específico de experiências e saberes, como a educação financeira em uma comunidade ribeirinha.

Como cartógrafos da pesquisa, nos empenhamos em expandir nossa sensibilidade além do representável, abrindo-nos para encontros que nos permitam mapear fluxos que conectam o campo de pesquisa ao vasto território dos poderes e saberes, especialmente entre educadores. A pesquisa mapeou, seguindo Rosa e Coca (2018), não partindo de hipóteses pré-estabelecidas, mas encontrando o imprevisível e o inesperado, procurando subjetividades que produzem singularidades invisíveis à luz das reflexões e representações produzidas pelo discurso científico moderno.

Para Deleuze e Guattari (1995), o ato de mapear não é sobre representar o mundo, mas sobre traçar linhas de fuga, capturar movimentos e intensidades que atravessam o campo da pesquisa. É sobre se abrir ao devir, ao acontecimento que escapa às estruturas rígidas e fixas, permitindo que o novo e o singular emergjam. Assim, nossa pesquisa de mestrado não busca uma verdade estática, mas um processo contínuo de criação e recriação, onde o conhecimento se dá nas interações, nos encontros e nas conexões que se formam na comunidade ribeirinha.

Os encontros se apresentaram como intensidades vividas no acontecimento da pesquisa de mestrado, emergindo como vibrações e devires que se delinearão no entrelaçamento com os estudantes e seus pais na comunidade ribeirinha, uma vez que o processo inicial na sala de aula permitiu convocar os pais respondentes do questionário produzido a partir de um dicionário financeiro criado para explicar termos financeiros de forma simples e acessível, a partir do senso comum da comunidade, usando uma linguagem que os pais pudessem entender. Desse modo, uma ponte foi criada entre comunidade, escola, pesquisadores e a Agência de Desenvolvimento Sustentável do Amazonas, parceira e formadora na oficina desenvolvida como forma de incluir a comunidade no currículo escolar e nas práticas pedagógicas da sala de aula.

Essas forças, cartografadas no plano de composição coletiva, não apenas ressoaram, mas também traçaram linhas de fuga que atravessaram a oficina, fazendo emergir singularidades no processo de experimentação com o pescado junto aos pais dos estudantes. Nessa experimentação, o que se revelou foram novas maneiras de habitar e co-criar no devir-comunidade, instaurando variações contínuas e novas potências de vida.

Portanto, é promissor considerar uma docência ribeirinha como um processo tradutório, a partir de uma “didática-criação” como um trabalho eminentemente poético (Aquino, Corazza, Adó, 2018), que nos permite traduzir conteúdos originais, promovendo uma imersão no diferente por uma nova leitura de significados conhecidos. Trata-se de abrir espaços para o inusitado na sala de aula, oferecendo pincéis de artista a professores e estudantes e pais dos estudantes no contexto ribeirinho, resultando numa rede de relacionamento escola-comunidade. O processo tradutório, conforme proposto aqui, funciona como a própria ação docente, embebendo o cotidiano da sala de aula e capturando a alma dos pesquisadores, afirmando sua vontade de potência como vontade de traduzir o acontecimento dos encontros (Corazza, 2017).

A CRIAÇÃO DO CURRÍCULO MENOR

O currículo, portanto, é um artefato cheio de potencial para diálogos com a vida, englobando diferentes modos de existência, povos e seus desejos (Fonseca, Delboni, 2024). Apesar de ser um espaço disciplinar por excelência, a possibilidade de inovação e criação é sempre presente. Reconhecer que um currículo pode acomodar tudo como cultura, realidades diversas, inovações é tanto uma maravilha quanto um desafio, pois romper com o conhecido é uma tarefa árdua e abrir caminhos à outras referências são indispensáveis (Paraíso, 2019).

A questão do conhecimento tornou-se um tema central na arena política brasileira atual, demandando uma reavaliação também no campo dos estudos curriculares. Sabemos que o conhecimento sempre foi um ponto crucial nas discussões curriculares, pois qualquer teoria curricular lida, implícita ou explicitamente, com a questão “O que deve ser ensinado?” (Corazza, Tadeu, 2003, p. 37).

Essa indagação no campo do currículo nos leva a considerar não apenas quais conhecimentos devem ser ensinados, mas também como esses conhecimentos são produzidos (Corazza, Tadeu, 2003). Aprendemos com Nietzsche (1998) que tanto o valor quanto o conhecimento pertencem ao campo da invenção, não da descoberta. É o poder que retira o conhecimento de sua invenção e produção, assim como o moralismo retira o valor de sua história e contingência. Contudo, o valor, como o conhecimento, expressa possibilidades, preferências e acidentalidades.

A preocupação com o conhecimento curricular nos leva a discutir questões como aprendizagens que geram verdadeiros encontros² e composições que podem desestabilizar o currículo e o conhecimento (Paraíso, 2009). Os currículos menores são aqueles criados por educadores(as) que, diariamente em suas salas de aula, produzem encontros, agenciam saberes e culturas, lidam com a diferença e enfrentam o currículo maior e seu desejo de controle e prescrição (Paraíso, 2019).

Em seu artigo, Paraíso (2022, p. 3) argumenta, mediante Corazza, que “[...] ao apostar na necessidade de interrogar permanentemente os dizeres, fazeres e querer do currículo, é nos currículos-menores que Sandra Corazza vê possibilidades de invenção e resistência”. Esses currículos emergem em processos de exterioridade ao Estado (Corazza, 2010), e requerem a vontade de potência de um professor. Neles, encontra-se o devir-criador, o devir-inventivo, onde podemos construir o futuro que desejamos.

A educação entende que as verdades de um currículo não preexistem a ele, mas decorrem da reformulação de suas formas de conteúdo e expressão; da invenção de problemas e suas condições; da criação de novos modos de ver, sentir e pensar. Sabe que os saberes, poderes e subjetividades produzidos por um currículo são sempre verdadeiros segundo as verdades que ele introduz, passa e faz fugir. Portanto, não existem resultados melhores ou piores de um currículo em relação a outros, apenas os mais apropriados às verdades formuladas por cada um (Foucault, 1999).

Fazer currículo segue uma filosofia prática, ao modo de Spinoza (Corazza, 2010), construindo um plano involutivo em que a forma não para de ser dissolvida para liberar tempos e velocidades; e, sem se perderem, as singularidades combinam-se com outras, em multiplicidade molecular (Deleuze, 2001). Um currículo não é apenas um pensamento, mas a ética desejante de viver com o caos e seus devires. E os educadores são arquipélagos: territórios atípicos, difíceis de delimitar, não integráveis, em errância, sempre desterritorializados. Isso implica que podemos transformar continuamente em luz e chama tudo o que somos, e também tudo o que nos atinge; não podemos agir de outro modo (Foucault, 2008).

Deleuze (2001) relata que, a partir do encontro com um professor de literatura durante sua adolescência, ele se transformou e nunca mais foi o aluno medíocre que era antes desse encontro. Contudo, o encontro transformador não precisa ser necessariamente com um professor. Algo precisa passar; agenciamentos precisam ser feitos; territórios precisam ser ampliados; desterritorializações precisam ocorrer, projetos serem desenvolvidos (Paraíso, 2009). Desse modo, o professor pode ampliar as possibilidades de um encontro que produza experiências em sala de aula. Entretanto, se o desejo é uma disposição concatenada de elementos que formam um conjunto

² Na perspectiva pós-estruturalista, o conceito de encontro emerge como palavra-chave. “É só num encontro que um corpo se define. Por isso, não interessa saber qual a sua forma ou inspecionar seus órgãos e funções” (Tadeu, 2002, p. 53).

(Guattari, Rolnik, 1986), uma vez construído, independentemente da atitude do professor, quem deseja saberá dispor os elementos rizomaticamente e experimentar os agenciamentos que lhe convêm, produzindo experiências (Carvalho, 2016).

Corazza (2001) reformula sua perspectiva sobre currículo, concebendo-o como uma prática de subjetivação. Em sua investigação no campo da “ética de si”, em diálogo com Foucault (2006), a autora revela que essa ética nos leva a questionar nossas condições de subjetivação. Essa abordagem nos faz reconhecer “a violência das autoidentificações”, evidenciando os custos de termos sido capazes, até agora, de afirmar verdades sobre nós mesmos (Corazza, 2001). A partir dessa perspectiva, Corazza analisa os modos de subjetivação proporcionados pelo currículo, compreendendo-o como uma linguagem que sempre almeja transformar algo ou alguém.

Percebemos que cada currículo apresenta um valor mais forte ou mais fraco, em função da abrangência multiforme e plural do seu campo interpretativo (Corazza, 2009); do maior ou menor desconhecimento do próprio caráter ficcional; de sua delimitação interspersivista na relação com outras ficções necessárias (Corazza, 2006); assim como da maior ou menor possibilidade de realizar experimentações com aquilo marginalizado por outras perspectivas, uma vez que, certos caminhos (movimentos) não tomam sentido e direção, senão como os atalhos ou os desvios de caminhos apagados (Deleuze, Guattari, 1992; Deleuze, Parnet, 2004).

Portanto, a criação do currículo menor é um território de resistência pelos professores (Gallo, 2002). Sendo um processo de resistir por ordenamentos (de pessoas e espaços), organizações (de disciplinas e campos), sequenciações (competências e habilidades de aprendizagens), estruturações (de tempos e pré-requisitos), enquadramentos (de pessoas e horários), e divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, entre outros). Isso porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo (Costa, 2007).

Elevamos essa problematização do currículo menor, ou seja, na micropolítica ao ser transversal à prática pedagógica menor do professor, que constantemente modifica esse ensino diferenciado e produzido-criado em sala de aula com os estudantes (Gallo, 2008). A educação financeira menor, por exemplo, é uma oportunidade para desviar o foco da identidade fixa em Educação Financeira: tanto do pensamento identitário (que tem como critério a reunião) quanto do conceito de identidade (que procura o comum na diversidade ou que identifica pessoas e grupos para, em seguida, agrupá-los como diferentes). Se a reunião é o critério da generalidade e da identidade, o acontecimento é o critério da diferença em educação financeira menor. A diferença é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação (Paraíso, 2010); é a possibilidade de, no meio, no espaço-entre, começar a brotar hastes de rizoma. Ela diz respeito àquilo ainda em formação: currículos que são da realidade em potencial, que ainda não foram formados (Paraíso, 2022).

PAUSA II: DESTERRITORIALIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Trata-se de uma libertação, apenas proporcionada pelo trabalho criador, realizado sobre a mesa da existência, por meio do qual os professores adquirem o direito de sonhar, abrindo as duas asas da imaginação, como uma Vitória belênica (Corazza, 2019, p. 10).

EDUCAÇÃO FINANCEIRA MENOR

A educação financeira é um campo de estudo que aborda a gestão de recursos financeiros pessoais, familiares e institucionais. Ela se desdobra em dois níveis distintos, mas inter-relacionados: a macropolítica e a micropolítica (Gallo, 2008). No nível da macropolítica, a educação financeira é orientada por estruturas prontas de documentos normativos, que estabelecem diretrizes e políticas públicas voltadas para o ensino dessa disciplina. No nível da micropolítica, a educação financeira ocorre na sala de aula, em que a força criativa dos educadores(as) e estudantes pode se manifestar de forma dinâmica e contextualizada. Sob a lente da linguagem pós-estruturalista de Gilles Deleuze, essa distinção ganha uma nova profundidade e complexidade.

A macropolítica da educação financeira está enraizada em documentos normativos e políticas públicas que fornecem um arcabouço para a implementação de programas de educação financeira. Esses documentos são elaborados por órgãos governamentais, instituições financeiras e organizações internacionais, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Eles estabelecem padrões e objetivos a serem alcançados, definem currículos e propõem metodologias para a disseminação do conhecimento financeiro. A intenção é criar uma base sólida e uniforme que permita aos cidadãos adquirir competências essenciais para a gestão de suas finanças pessoais, contribuindo para a estabilidade econômica e social.

Essas estruturas modelares da macropolítica são frequentemente alvo de críticas devido à sua rigidez e à sua falta de adaptação às realidades locais. Apesar de oferecerem uma estrutura considerada necessária, elas podem não capturar adequadamente as necessidades e os contextos específicos de diferentes comunidades. Ademais, há o risco de que uma excessiva padronização conduza à simplificação do ensino da educação financeira, relegando-a a um conjunto de normas fixas a serem seguidas, em detrimento de considerá-la como um domínio de conhecimento dinâmico que exige reflexão crítica e adaptação contínua.

Na micropolítica, por outro lado, a educação financeira se desdobra na sala de aula, em que professores e estudantes interagem de forma mais direta e personalizada. É nesse ambiente que a força criativa pode realmente florescer. Em vez de simplesmente seguir um currículo maior preestabelecido, os educadores têm a oportunidade de adaptar o conteúdo às realidades dos estudantes, utilizando exemplos práticos e relevantes para o contexto local. Esse processo permite que a educação financeira seja vivenciada de maneira mais concreta e significativa, incentivando os estudantes a desenvolverem habilidades críticas e reflexivas.

Em educação financeira menor, observamos a produção da subjetividade, que concerne a quem nos tornamos, o que fazemos e como nos significamos (Corazza, 2001). Compreender a educação financeira como uma prática de subjetivação implica uma análise de seus saberes, linguagens, modos de pensar, ciências, experiências e técnicas normativas, todos interligados às relações de poder que atravessam os corpos e se inscrevem nas consciências (Corazza, 2001). Investigar a educação financeira enquanto prática de subjetivação demanda isolar e reconceitualizar uma dimensão específica derivada desses poderes e saberes, mas que não se reduz a eles: a dimensão da subjetividade.

A educação financeira menor é introduzida para responder à pergunta: “[...] como pensar e produzir, nesse início de século XXI, uma educação revolucionária?” (Gallo, 2008, p. 62). Dentro desse cenário, uma educação financeira menor se posiciona em contraponto às estruturas da

educação financeira maior, aquela que é estabelecida e se consolidará nos círculos dos gestores e na macropolítica das grandes reformas. No entanto, essa educação financeira menor não se define apenas pela sua oposição ou pela recusa das dinâmicas da educação financeira maior.

Nossas considerações emergem no entrelaçamento de fluxos e forças na comunidade Ribeirinha, particularmente na comunidade Nossa Senhora de Fátima, situada na confluência dos movimentos do Igarapé do Tarumã-Mirim com o Rio Negro, no Município de Manaus, Estado do Amazonas. O acesso principal a essa comunidade se dá pelos vetores fluviais, através do porto principal da Marina do Davi, e pelas linhas terrestres da BR-174, estrada que conecta Manaus a Boa Vista, compondo um rizoma de trajetórias e encontros.

Para estabelecermos a educação financeira menor, como Gallo (2008, p. 63) afirma que “[...] toda língua tem sua territorialidade, está em certo território físico”, devemos reconhecer a sua imanência a uma realidade específica. Nesse sentido, para desenharmos nossa prática, destacamos a economia da comunidade por encontros neste plano imanente, mediante diálogos informais com os habitantes. Essas conversas evidenciaram que as atividades econômicas predominantes na região são a pesca e o cultivo de frutas, verduras e hortaliças. Vale ressaltar que uma grande parte dos *empregos*, mesmo que informais, está relacionada à venda de produtos ou ao trabalho como caseiros.

A prática de educação financeira menor, enquanto expressão política imanente, possibilita novas conexões e desdobramentos, revelando um duplo agenciamento político: (a) o agenciamento maquínico do desejo do educador militante e (b) o agenciamento coletivo de enunciação que emerge na relação entre educador e educandos (Gallo, 2008).

Estabelecemos que nosso foco seria sobre os peixes da Amazônia, com o objetivo principal de conhecer os tipos de peixes da região e, ao mesmo tempo, identificar aqueles que os pais dos estudantes (pescadores) costumam pescar. O mapeamento da comunidade deixou evidente que a maioria dos estudantes são filhos e netos de caseiros, pescadores, agricultores e catraieiros.

Através deste mapeamento, desencadeamos um novo movimento, considerando as reflexões sobre o defeso, emergidas da experiência dos pescadores que atravessam o período de proibição da pesca, e dos estudantes que questionam por que seus pais estão sujeitos a essa restrição. Propomos aos professores ribeirinhos diferentes atividades didáticas que esclarecessem que o defeso desempenha um papel crucial na garantia da reprodução dos peixes, enquanto a pesca ilegal pode se manifestar em diversas modalidades, incluindo a violação do período de defeso.

Posteriormente, a prática de educação financeira menor, como ação militante que vive as situações e do interior das situações vivenciadas, agora nos microespaços, “[...] produz a possibilidade do novo” e “[...] procura viver a miséria do mundo, a miséria de seus estudantes, seja ela qual for” (Gallo, 2008, p. 62). Assim, propusemos aos pais dos estudantes uma oficina de manejo sobre peixes, facas, espinhas, filhos, defeso, comida e a relação com a escola. Durante essa prática, percebemos que trabalhar com a temática peixes amazônicos não teria o mesmo resultado nas aulas de uma escola urbana, não fariam o mesmo sentido como fez nas discussões sobre o defeso durante a Oficina sobre o manejo e limpeza do pescado na comunidade ribeirinha.

Conforme Gallo (2008), uma obra menor não se manifesta de forma autônoma, mas se constitui como expressão de uma multiplicidade de vozes. No processo de desterritorialização, a língua se torna um veículo para as minorias, transformando a obra menor em uma produção coletiva, em que periferias e margens se reconhecem em um projeto compartilhado. Sob essa ótica, a educação financeira menor não representa a ação solitária de um professor que impõe como a prática docente deve ser realizada, mas sim um exercício constante de produção de multiplicidades,

envolvendo coletivamente os pais dos estudantes em projetos que tratam dos temas que afetam a vida da comunidade.

A criação-produção de uma educação financeira menor na comunidade ribeirinha representa uma multiplicidade de linhas de fuga e territorializações, onde o espaço escola-comunidade se transforma em um campo rizomático de saberes e práticas (Gallo, 2008). Nessa configuração, as trocas econômicas se desdobram em uma rede de relações que desafiam os binarismos tradicionais e promovem uma economia de afetos e fluxos contínuos. A interação entre estudantes e pais se revela como um agenciamento coletivo de enunciação, em que a subjetividade é constantemente reconstruída através das práticas cotidianas e do envolvimento ativo de todos os agentes. Dessa forma, a educação financeira menor não se limita a uma transmissão de conhecimento linear, mas se constitui como um processo dinâmico e plural, aberto às intensidades e singularidades da vida comunitária.

Na nossa análise da educação financeira menor, segundo Gallo (2008), emerge como uma configuração política em si, autorizando-se como um empreendimento de revolta e resistência. É um lançamento e introjeção pelos deslizamentos e meandros da eficiência e do poder da educação financeira maior, conforme Gallo (2008) a apresenta: aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes Curriculares, da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases, da Base Nacional Comum Curricular e da Estratégia Nacional de Educação Financeira, entre outros modelos que já instituem a Educação Financeira Maior.

O educador que opera nas linhas de fuga da micropolítica, fomentando uma educação financeira menor que resiste e escapa ao estrato da Educação Financeira Maior, se alinha à figura do militante delineada por Negri, um agente que se diferencia do profeta. Dentro dessa ideia, o professor-profeta da macropolítica é aquele que, “[...] do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito” (Gallo, 2002, p. 170).

A ação da educação financeira menor pode gerar escolas outras na própria escola. Desde o início, afirmamos que a estratégia para conceber e gerar outra escola ou múltiplas escolas não está inserida em uma educação financeira maior, que buscaria uma transformação geral do modelo escolar, substituindo o atual por um novo modelo. Nossa tática é de outra natureza. Consiste em promover pequenas mudanças no aqui e agora da escola; na própria escola, criar e desenvolver outras formas de educação, através do investimento em práticas e ações transformadoras (Gallo, Monteiro, 2020).

Além disso, percebemos que a educação financeira na micropolítica tem o potencial de desestabilizar e desconstruir as normas e práticas cristalizadas na macropolítica. Ao deslocar o foco para as perspectivas e vivências dos estudantes, o processo educativo se torna um espaço de questionamento das suposições subjacentes às políticas hegemônicas, possibilitando a emergência de novos entendimentos e práticas mais inclusivas e relevantes. Nesse sentido, a educação financeira, ao ser explorada pelas linhas de força da macropolítica e micropolítica, revela-se como um campo rizomático e multifacetado. Enquanto a macropolítica propõe um modelo estruturado para a implementação de programas de educação financeira, é na micropolítica, com sua ênfase na criatividade e na capacidade de adaptação, que a verdadeira diferença e transformação podem emergir (Corazza, 2006).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nosso estudo visa explorar como as práticas pedagógicas de educação financeira menor no contexto ribeirinho, em um projeto de mestrado, transformam a sala de aula sob a influência da sociedade e da cultura. Desafiamos os modelos preestabelecidos pela macropolítica, destacando que, na sala de aula (micropolítica), emerge uma multiplicidade de ideias, novos modos de pensar e agir, e a criação de subversões da realidade que podem gerar transformações imprevisíveis. Dessa forma, resistimos, mesmo em níveis micropolíticos, às imposições das sociedades de controle em que vivemos.

Uma prática docente menor é concebida como uma criação constantemente emergente, uma dança entre rigidez e improvisação, evocada por Corazza e Gallo. Nesse contexto, a ensinagem³ torna-se uma encruzilhada de práticas culturais e sociais, onde rigor e criatividade se entrelaçam. Esse processo envolve a aprendizagem e a assimilação de elementos dessas práticas, em um constante diálogo entre sociedade e cultura na comunidade ribeirinha.

Nas pistas do pensamento de Deleuze e Guattari (2014), somos instigados a conceber a instauração, a invenção e a criação de uma educação financeira menor nos meandros que aqui se desdobram como um gesto subversivo, um ato de rebeldia e ousadia, transformando a sala de aula ribeirinha em uma zona de insurgência aos materiais didáticos homogeneizados, duros, da representação de uma realidade urbana que em nada significa aos alunos, aos pais e à comunidade.

O movimento oficina desconstruiu (em parte) as barricadas contra os fluxos estabelecidos de poder, mostrando aos professores da comunidade que a empreitada realizada necessitou não apenas de coragem, como também a quebra de uma instrutura rígida, por uma leveza e desapego ao estilo de Nietzsche, exigindo pés ágeis e mãos ligeiras para ensaiar os sutis passos de uma dança e criar movimentos plásticos no planejamento capazes de dismantelar a rigidez tanto do corpo quanto da moral instituída.

Nesse contexto, ao expandirmos essa reflexão para a comunidade ribeirinha, encontramos um terreno fértil para a prática da educação financeira menor. Aqui, as práticas de pensamento não são meramente teóricas, mas, sim, operações imersivas que instigam uma profunda reflexão. Esses exercícios não são estáticos, mas sim dinâmicos, marcados por um devir constante, um processo em movimento. Ao pensar a educação financeira menor como um acontecimento (Corazza, 2020), como um conjunto de entrelaçamentos, reconhecemos que ela não se restringe aos limites da sala de aula, mas se estende por toda a vida da comunidade ribeirinha.

Assim, a educação financeira menor nesse contexto ribeirinho não se limita a transmitir conhecimentos sobre finanças, mas se torna uma experimentação coletiva. Ela envolve não apenas a aquisição de habilidades práticas, como também uma mudança de mentalidade, uma reconfiguração das relações de poder e uma reconstrução dos valores éticos e morais sobre o pescado. É através dessa prática contínua de reflexão e ação que os alunos e pais da comunidade ribeirinha se engajam em um processo de empoderamento e emancipação, criando novas possibilidades de existência e resistência frente às adversidades econômicas e sociais, a partir do relacionamento com a escola.

Destacamos que a educação financeira menor é um ato de resistência, uma fuga das imposições da macropolítica, buscando desviar-se do modelo, da receita e da estrutura vigente (Gallo, 2008).

³ “[...] englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender” (Anastasiou; Alves, 2004, p. 15).

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville: UNIVILLE, 2005.
- AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. *Educação em Revista*, v. 34, p. e169875, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698169875>.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Lílana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52 – 75.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Desejo e currículos e Deleuze e Guattari e. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, n. 3, p. 440-454, 2016.
- CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrições do currículo: uma escreitura da diferença. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Docência-pesquisa da diferença: poética de arquivo-mar*. Porto Alegre: Doisa, 2017, p. 56-70.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos* In: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-132.
- CORAZZA, Sandra Mara. Metodossófia: contrato de tradução. In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). *Métodos de transcrição: pesquisa em educação da diferença*. São Leopoldo: Oikos, 2020, p. 13-33.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. A-traduzir o arquivo da docência em aula: sonho didático e poesia curricular. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-25, jan./dez, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698217851>.
- CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. *Revista Teias*, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/agosto 2010. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24120>. Acesso em 7 jun. 2024.
- CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- COSTA, Rosiara Pereira. *O devir-infantil do pós-curriculo*. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 1, p. 99–120, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100008>

- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.
- FONSECA, Daniele; DELBONI, Tânia Mara. Compondo currículos nômades nos cotidianos escolares da educação de jovens e adultos. *Revista Teias*, [S. l.], v. 25, n. 77, p. 343–356, 2024. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82720>. Acesso em 7 jun. 2024.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 13.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acesso em nov. 2024.
- GALLO, Sílvio. *Delenze & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008
- GALLO, Sílvio Donizetti de Oliveira; MONTEIRO, Alexandrina. Educação Menor Como Dispositivo Potencializador De Uma Escola Outra. *REMATEC*, Belém, v. 15, n. 33, p. 185–200, 2020. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n33.p185-200.id228.
- GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente?: Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 9-14.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e seus dizeres, fazeres e querer: vontade de potência de uma professora?. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 47, 2022. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/124429>. Acesso em 7 jun. 2024.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355>. Acesso em 6 jun. 2024.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. *Revista e-curriculum*, v. 17, n. 4, p. 1414-1435, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1414-1435>.

ROSÁRIO, Nísia Martins do; COCA, Adriana Pierre. A cartografia como um mapa movente para a pesquisa em comunicação. *Comunicação & Inovação*, v. 19, n. 41, 2018. DOI: <https://doi.org/10.13037/ci.vol19n41.5481>.

SLATER, Don. *Cultura do consumo & modernidade*. São Paulo: NBL Editora, 2002.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 24, p. 873-895, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>

TADEU, Tomaz. A Arte do Encontro e da Composição: Spinoza + currículo + Deleuze. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 47-57, 2002. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25915>. Acesso em nov. 2024.

TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIANA, Nildo. *A mercantilização das relações sociais: modo de produção capitalista e formas sociais burguesas*. Rio de Janeiro: ArEditora, 2016.

Submetido em 25 de junho de 2024
Aprovado em 18 de outubro de 2024

Informações das autoras

Ynara Silva Luniere Brito
Secretária de Educação e Desporto Escolar do Amazonas
E-mail: yluniere@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9271-5809>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1599386256614588>

Guilherme Araújo Soares
Universidade Federal do Amazonas
E-mail: guilherme.soares@ufam.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3146-8303>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2969196957539491>

Maria Ione Feitosa Dolzane
Universidade Federal do Amazonas
E-mail: ionedolzane@ufam.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0428-5774>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5587361522839707>