



A Lacuna do Conhecimento: Ensino Religioso Obrigatório, Ausência de Educação Financeira e a Formação Cognitiva das Crianças e Adolescentes Brasileiros

The Knowledge Gap: Compulsory Religious Education, Absence of Financial Education and the Cognitive Formation of Brazilian Children and Adolescents

Pedro Salles Cambraia

Resumo: O presente capítulo analisa uma assimetria estrutural no currículo da educação básica brasileira: a permanência do ensino religioso nas escolas públicas protegida pela Constituição Federal de 1988, pelo Acordo Brasil-Santa Sé de 2008 (Decreto n. 7.107/2010) e reafirmada pelo Supremo Tribunal Federal em 2017, que convive com a ausência de educação financeira sistemática e obrigatória, tema que a Base Nacional Comum Curricular trata apenas como conteúdo transversal. Essa configuração é examinada a partir de dois eixos teóricos centrais: o pensamento iluminista, com ênfase na filosofia educacional de John Locke e no princípio rawlsiano da razão pública, como fundamento filosófico da obrigação do Estado laico de ensinar conteúdos de relevância universal, e a psicologia do desenvolvimento cognitivo, especialmente a pesquisa de Whitebread e Bingham (2013), que demonstra que os processos que determinam os hábitos financeiros consolidam-se tipicamente aos 7 anos de idade. O capítulo sustenta que a ausência de educação financeira no currículo estruturado não é uma omissão neutra: em um país de alta religiosidade e elevada exclusão financeira, ela representa uma lacuna cognitiva que tende a ser preenchida pelas heurísticas disponíveis no ambiente cultural da criança. Trata-se de um ensaio teórico-analítico que não estabelece relação causal entre ensino religioso e exclusão financeira, mas identifica uma inconsistência filosófica nas escolhas curriculares do Estado laico brasileiro e propõe um framework para investigação empírica futura.

Palavras-chave: educação financeira; ensino religioso; laicidade; Iluminismo; John Locke; desenvolvimento cognitivo; razão pública; BNCC; Brasil.

Abstract: This chapter analyzes a structural asymmetry in the Brazilian basic education curriculum: the permanence of religious education in public schools, protected by the Federal Constitution of 1988, the Brazil-Holy See Agreement of 2008 (Decree No. 7,107/2010), and reaffirmed by the Supreme Court in 2017, coexists with the absence of systematic and mandatory financial education, treated by the National Common Curricular Base only as cross-cutting content. This configuration is examined through two central theoretical axes: Enlightenment thought, with emphasis on John Locke's educational philosophy and the Rawlsian principle of public reason, as the philosophical foundation of the secular state's obligation to teach universally relevant content; and cognitive developmental psychology, especially the research of Whitebread and Bingham (2013), which shows that the processes determining financial habits typically consolidate by age seven. The chapter argues that the absence of financial education from the structured curriculum is not a neutral omission: in a country of high religiosity and high financial exclusion, it represents a cognitive gap that tends to be filled by heuristics available in the child's cultural environment. This is a theoretical-analytical essay that does not establish a causal relationship between religious education and

financial exclusion but identifies a philosophical inconsistency in the curricular choices of the Brazilian secular state and proposes a framework for future empirical investigation.

Keywords: financial education; religious education; secularism; Enlightenment; John Locke; cognitive development; public reason; BNCC; Brazil.

INTRODUÇÃO

Uma das perguntas mais simples que se pode fazer sobre o sistema educacional de um país é também uma das mais reveladoras: o que ele escolhe ensinar? Não é o que declara ensinar em documentos oficiais, mas o que efetivamente estrutura com disciplinas, professores concursados, carga horária regular e avaliação sistemática. No Brasil, essa pergunta expõe uma escolha que raramente recebe o nome que merece: o Estado brasileiro ensina religião de forma estruturada e ensina finanças de forma residual.

O ensino religioso é disciplina constitucionalmente garantida no ensino fundamental público, protegida por um acordo diplomático com o Vaticano e reafirmada pelo Supremo Tribunal Federal em 2017. A educação financeira, por sua vez, foi incluída na Base Nacional Comum Curricular apenas como tema transversal, sem disciplina própria, sem carga horária definida e sem formação obrigatória de professores para o tema. Essa não é uma diferença de grau: é uma diferença de categoria. Uma existe como instituição curricular; a outra existe como intenção.

O problema que esse capítulo examina não é se o ensino religioso deve ou não existir nas escolas públicas, questão legítima e juridicamente complexa. O problema é a assimetria: enquanto o Estado investe recursos, estrutura e legitimidade institucional em um tipo de formação, deixa outro à margem, sem que haja justificativa filosófica suficiente para essa hierarquia. Um Estado que se declara laico e que convive com altos índices de exclusão financeira entre seus cidadãos precisa responder, ao menos, por essa escolha curricular.

O capítulo está organizado em quatro seções. A Seção 2 documenta a assimetria curricular em suas dimensões jurídicas e educacionais. A Seção 3 desenvolve o argumento iluminista e o princípio da razão pública aplicado ao currículo. A Seção 4 examina a janela de desenvolvimento cognitivo e a eficácia documentada da instrução financeira estruturada. A Seção 5 apresenta as considerações finais e as limitações do estudo.

O CURRÍCULO PARTIDO: A ASSIMETRIA ENTRE O QUE O ESTADO ENSINA E O QUE OMITE

O Ensino Religioso: do Decreto 119-A ao Acordo Brasil-Santa Sé

A história do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras não começa na Constituição de 1988: ela começa, na verdade, com a República. Quando Deodoro

da Fonseca assinou o Decreto 119-A em 1889, o Brasil instaurou pela primeira vez a separação formal entre Estado e Igreja, secularizando o ensino público. Era o projeto iluminista chegando ao Brasil com quatro décadas de atraso em relação à Europa. Durou pouco. Em 1931, Getúlio Vargas reintroduziu o ensino religioso nas escolas públicas em um acordo político com a Igreja Católica, decisão que as constituições seguintes consolidaram e que a Constituição Federal de 1988 preservou em seu artigo 210, parágrafo 1º, ao estabelecer o ensino religioso como disciplina de matrícula facultativa nos horários normais do ensino fundamental público.

O passo que transformou essa escolha curricular em compromisso diplomaticamente protegido foi o Acordo Brasil-Santa Sé de 2008, promulgado pelo Decreto n. 7.107/2010. Em seu artigo 11, o acordo estabelece que o ensino religioso, católico e de outras confissões constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. A consequência jurídica é significativa: qualquer reforma curricular que vise alterar o status do ensino religioso nas escolas públicas deixa de ser uma decisão pedagógica interna e passa a exigir aprovação do Congresso Nacional e renegociação de um tratado bilateral com um Estado soberano estrangeiro. Nenhuma outra disciplina do currículo escolar brasileiro dispõe de proteção institucional equivalente. Santos (2018, citado em Unicamp, 2018) denominou o decreto de “instrumento de discórdia” precisamente porque ele converte uma opção curricular em obrigação diplomática, retirando-a do alcance das reformas ordinárias do sistema educacional.

O desfecho mais recente desse processo foi o julgamento da ADI 4.439 pelo STF em setembro de 2017. Com relatoria original do Min. Luís Roberto Barroso, que votou pela inconstitucionalidade do modelo confessional, sustentando que “religião e fé dizem respeito ao domínio privado, e não público”, a ação foi julgada improcedente por seis votos a cinco, com o acórdão redigido pelo Min. Alexandre de Moraes. A decisão permitiu que religiosos credenciados pelas próprias instituições de fé ministrem as aulas nas escolas públicas “preferencialmente sem qualquer ônus para o Poder Público” (STF, 2017). O resultado é um modelo em que o financiamento da oferta é público, mas a definição do conteúdo pode ser confessional e não necessariamente com matrícula facultativa. Um levantamento do MEC com 52.341 diretores revelou que em 80% das escolas em que o ensino religioso era ofertado, 37% dos diretores relataram que as aulas eram na prática obrigatórias, e em 55% dos casos não havia atividade alternativa prevista para os alunos que optavam por não as frequentar (STF, 2017).

A Educação Financeira no Currículo: De Intenção à Ausência

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017 para o ensino infantil e fundamental e em 2018 para o ensino médio, representou um avanço simbólico ao nomear a educação financeira como tema contemporâneo transversal. A palavra “transversal”, no vocabulário pedagógico, significa que o tema deve permear as diversas disciplinas, o que, na prática escolar brasileira, frequentemente significa que depende da iniciativa individual de cada professor em cada escola. Sem disciplina própria, sem carga horária mínima, sem avaliação sistemática e sem

formação obrigatória de professores para o tema, a previsão da BNCC produz mais intenção do que instrução.

A evidência sobre a eficácia dessa abordagem é clara. A meta-análise de Kaiser e Menkhoff (2020), publicada no *Economics of Education Review* e baseada em 37 estudos experimentais em múltiplos países, identificou que programas com maior intensidade de ensino produzem efeitos estatisticamente significativos e positivos tanto sobre o conhecimento financeiro quanto sobre o comportamento, enquanto intervenções esporádicas e transversais produzem efeitos significativamente menores. No Brasil, o piloto da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) conduzido pelo Banco Central com 25 mil estudantes em 900 escolas documentou mudanças expressivas de atitude e comportamento financeiro; mas apenas nos grupos que efetivamente participaram do programa estruturado, não na rede em geral (Banco Central do Brasil, s.d.). Lusardi e Mitchell (2014) revisaram a literatura internacional e identificaram efeito causal da literacia financeira sobre comportamentos como poupança, acumulação de patrimônio e planejamento previdenciário, com o efeito sendo particularmente pronunciado quando a instrução ocorre na infância e na adolescência.

A comparação internacional evidencia que a transversalidade é uma escolha, não uma inevitabilidade. O Reino Unido tornou a educação financeira disciplina obrigatória do currículo nacional em 2014, após reconhecer que o modelo transversal era insuficiente. Portugal incluiu o tema no currículo em 2011 e a Austrália em 2012. Em todos esses casos, a motivação documentada foi a mesma: a evidência de que a abordagem não estruturada não produzia aprendizado consistente (Kaiser; Menkhoff, 2020). O Brasil permanece com o modelo que esses países abandonaram, enquanto mantém como disciplina regular um conteúdo cujo lugar no currículo público de um Estado laico é, no mínimo, filosoficamente questionável.

JOHN LOCKE, O ILUMINISMO E O QUE O ESTADO TEM OBRIGAÇÃO DE ENSINAR

A Tábula Rasa e a Responsabilidade do Currículo

John Locke publicou *Dois Tratados sobre o Governo Civil* em 1689 e *Alguns Pensamentos sobre a Educação* em 1693, sendo os dois livros pertencentes ao mesmo projeto intelectual: compreender como os seres humanos se tornam o que são e quem tem a responsabilidade de moldá-los. No *Ensaio sobre o Entendimento Humano* (1689), Locke formulou a tese que definiria a pedagogia moderna: a mente humana ao nascer é uma tabula rasa, uma folha em branco, e todo o conteúdo do entendimento chega por meio da experiência. Não há ideias inatas. Não há disposições que precedam o contato com o mundo. O que o indivíduo pensa, valoriza e decide é, em larga medida, produto do que o ambiente lhe ensinou.

A consequência pedagógica dessa tese é radical: se a mente é formada pela experiência, então quem controla a experiência formativa controla o indivíduo.

Locke sabia disso. Em *Alguns Pensamentos sobre a Educação*, ele escreveu que “de todos os homens com quem nos encontramos, nove entre dez são o que são - bons ou ruins, úteis ou inúteis - pela educação que receberam” (Locke, 1693, § 1). Para Locke, o currículo não é uma lista de conteúdos neutros: é um ato político que define quem o indivíduo tem a chance de se tornar. Ensinar algo é, ao mesmo tempo, deixar de ensinar outra coisa; e essa omissão também forma.

Locke distinguia cuidadosamente entre os domínios do conhecimento necessários para a vida civil e econômica e os que pertencem ao foro privado da consciência. Em sua *Carta sobre a Tolerância* (1689), ele argumentou que o magistrado civil não tem autoridade sobre a alma, com o Estado regulando condutas externas, mas sem poder legislar sobre crenças internas. A religião pertence ao domínio da consciência individual, não da autoridade pública. Essa separação entre o que o Estado pode legitimamente ensinar e o que pertence ao foro privado está na raiz do conceito moderno de laicidade, sugerindo uma hierarquia curricular exatamente oposta à que o Brasil pratica: o Estado tem autoridade para ensinar o que é necessário para a vida civil e econômica do cidadão, e tem obrigação de respeitar a autonomia da consciência em matéria religiosa.

É importante não simplificar Locke (1689). Ele era crente e não argumentava que a religião fosse irrelevante para a formação do caráter. O que argumentava é que a crença religiosa, para ser genuína, precisa ser livre; e que a imposição de conteúdo religioso pela autoridade pública compromete precisamente essa liberdade. Um Estado que ensina doutrina religiosa nas escolas públicas não está promovendo a fé: está colonizando a consciência da criança antes que ela tenha capacidade de escolher. Esse argumento lockeano não proíbe a existência do ensino religioso, mas exige que ele seja oferecido de modo verdadeiramente facultativo; o que, como a pesquisa do MEC com 52.341 diretores revelou, não é o que ocorre na maioria das escolas brasileiras.

A Herança Iluminista: Kant, Rousseau e a Autonomia como Fim da Educação

Locke lançou a pedra fundamental, mas o edifício iluminista da pedagogia foi construído por outros. Kant, em sua resposta à pergunta “O que é o Iluminismo?” (1784), formulou o imperativo que sintetiza o projeto: *Sapere aude*, que significa “ouse saber”. A maioria intelectual, para Kant (1784), é precisamente a capacidade de usar o próprio entendimento sem a tutela de outro. A menoridade, o estado de quem não pensa por si mesmo, não é uma incapacidade natural, mas uma preguiça cultivada pela comodidade de deixar que outros pensem por você. A educação, nessa perspectiva, tem um único fim legítimo: produzir indivíduos capazes de pensar por si mesmos. Tudo o que uma escola ensina deve ser avaliado pelo critério de se contribuir ou não para essa autonomia.

Rousseau, em *Émile*, ou *De l'éducation* (1762), levou esse princípio às suas consequências pedagógicas mais radicais. Para Rousseau, a educação da criança deve seguir a ordem natural do desenvolvimento: primeiro os sentidos, depois a

razão, e só então os julgamentos morais e religiosos; nesta ordem, porque cada etapa pressupõe a anterior. Ensinar doutrinas a uma criança antes que ela tenha desenvolvido a capacidade crítica para avaliá-las não é educar: é adestrar. O Emílio é, entre outras coisas, um argumento sobre sequênciã: o que se ensina cedo molda o que pode ser aprendido depois, e por isso a ordem do currículo é também uma questão ética. É necessário registrar a complexidade de Rousseau: o Emílio inclui a “Profissão de Fé do Vigário Saboiano”, em que uma forma de religião natural é apresentada como componente necessário da formação moral, ou seja, Rousseau não era antirreligioso. O que ele rejeitava era a transmissão precoce de dogmas específicos antes que a razão estivesse formada para os avaliar.

O que une Locke (1869), Kant (1784) e Rousseau (1762) neste argumento é uma conclusão comum: a educação que serve ao desenvolvimento da autonomia racional tem prioridade sobre a que serve à transmissão de doutrinas particulares. Isso não elimina a religião da vida humana, mas coloca a instrução religiosa em uma posição que exige, no mínimo, que a razão preceda o dogma, e que a escolha seja genuinamente livre. Um currículo que ensina religião confessional como disciplina regular nos anos em que a criança ainda não desenvolveu a plena capacidade crítica inverte essa hierarquia que o Iluminismo passou dois séculos a construir.

O Princípio da Razão Pública: O que o Estado Laico Deve a Todos os Cidadãos

John Rawls, em *Political Liberalism* (1993), formulou o conceito que conecta o projeto iluminista à filosofia política contemporânea: o princípio da razão pública. Em uma democracia liberal habitada por cidadãos com crenças religiosas e filosóficas profundamente distintas, o Estado não pode justificar suas decisões apelando a premissas que apenas alguns cidadãos, razoáveis, compartilham. As decisões do poder público devem ser justificáveis em termos acessíveis a todos, independentemente de sua fé particular. Esse princípio não exige que os cidadãos abandonem suas convicções religiosas na esfera pública, mas exige apenas que as razões invocadas pelo Estado sejam de natureza pública e não excludente.

Aplicado ao currículo escolar, o princípio rawlsiano produz um teste simples: o conteúdo que o Estado ensina de forma estruturada e obrigatória pode ser justificado por razões que qualquer cidadão, independentemente de sua crença, reconhecerá como relevantes para a sua vida? A educação financeira passa nesse teste sem dificuldade. Saber administrar renda, planejar o futuro, compreender juros, evitar o superendividamento e construir patrimônio são capacidades que qualquer cidadão, sendo o mesmo católico, evangélico, espírita, ateu ou agnóstico, pode reconhecer como necessárias para sua autonomia econômica. O ensino religioso confessional, por definição, não passa nesse teste: sua relevância é reconhecível apenas por quem compartilha os pressupostos doutrinários da tradição ensinada.

Rawls (1993) não argumentaria pela proibição do ensino religioso, e este capítulo tampouco o faz. O que o princípio da razão pública exige é, no mínimo, equivalência estrutural: se o Estado decide financiar conteúdo de relevância

particular com professores concursados, carga horária e estrutura institucional, ele tem obrigação ainda mais forte de garantir a mesma estrutura para um conteúdo de relevância universal. O currículo brasileiro inverte essa hierarquia filosófica ao tratar o particular como disciplina e o universal como tema transversal. Essa inversão, à luz do pensamento de Locke, Kant, Rousseau e Rawls, não é uma escolha neutra: é uma inconsistência filosófica com os fundamentos do Estado que a Constituição de 1988 declara querer ser.

A inconsistência se torna ainda mais visível quando se considera o argumento lockeano sobre a tabula rasa: se a mente é formada pelo que aprende, e se o Estado decide o que ensina com recursos públicos nos anos de maior plasticidade cognitiva, então a escolha do que ensinar é ao mesmo tempo uma escolha sobre quem o cidadão terá condições de se tornar. Ensinar religião e não ensinar finanças não é uma omissão accidental. É uma decisão sobre quais ferramentas de interpretação do mundo o Estado considera dignas de investimento público nos anos em que a mente ainda está sendo formada.

A JANELA COGNITIVA: O QUE A CIÊNCIA DIZ SOBRE QUANDO E COMO ENSINAR FINANÇAS

A Formação Precoce dos Hábitos Financeiros

O relatório de Whitebread e Bingham (2013), *Habit Formation and Learning in Young Children*, produzido para o Money Advice Service do governo britânico por pesquisadores da Universidade de Cambridge, consolidou a evidência mais citada sobre o desenvolvimento de hábitos financeiros na infância. O relatório revisou extensa literatura de psicologia cognitiva e do desenvolvimento e concluiu que, tipicamente aos 7 anos, a criança já é capaz de representar cognitivamente valor, planejar antecipadamente, postergar recompensas e compreender que certas escolhas têm consequências irreversíveis. Esses são precisamente os processos cognitivos que fundamentam o comportamento financeiro adulto. O coautor Dr. David Whitebread afirmou que “os hábitos de mente que influenciam as formas como as crianças abordam problemas e decisões complexas, incluindo as financeiras, são determinados em grande medida nos primeiros anos de vida” (Whitebread; Bingham, 2013). Uma qualificação necessária: o estudo é uma revisão de literatura, não um experimento controlado, e a afirmação de que os hábitos estão “definidos” aos 7 anos é uma simplificação do que o relatório efetivamente demonstra, que é o início precoce, não a irreversibilidade, da formação dessas disposições.

Kim e Chatterjee (2013), em estudo publicado no *Journal of Financial Counseling and Planning* com jovens adultos norte-americanos, documentaram que a socialização financeira na infância tem efeito significativo sobre o comportamento financeiro adulto, mesmo ao segregar por renda e educação formal. O mecanismo identificado é o da transmissão de hábitos e atitudes pelo ambiente familiar e comunitário, o que, em termos lockeanos, é o equivalente empírico à tese da tabula

rasa: a experiência financeira precoce molda as disposições financeiras adultas de forma que intervenções tardias encontram muito mais resistência para modificar.

A convergência dessas evidências com o argumento iluminista é precisa. Locke argumentava que o que é ensinado cedo tem efeito mais duradouro do que o que é ensinado tarde. A psicologia do desenvolvimento contemporânea confirma essa intuição com dados empíricos: as disposições financeiras se formam nos primeiros anos do ensino fundamental, no mesmo período em que o ensino religioso é oferecido como disciplina regular. Essa coincidência de janelas temporais não é retórica: ela significa que o Estado está presente, estruturado e ativo na formação cognitiva das crianças nesse período, e que a ausência de instrução financeira equivalente nesse mesmo período é uma escolha com consequências mensuráveis.

O que a Ausência Ensina: O Preenchimento do Vácuo Pelo Ambiente

Locke compreendia que a tabula rasa não permanece em branco por muito tempo. Se a escola não preenche o espaço cognitivo de uma criança com instrução financeira deliberada, alguma outra coisa o preencherá: as práticas observadas em casa, os valores transmitidos pela comunidade e, para a maioria dos brasileiros, as narrativas disponíveis na instituição religiosa de referência da família. Isso não é uma crítica às instituições religiosas em si: é uma descrição do modo como o desenvolvimento cognitivo funciona na ausência de instrução sistemática alternativa. O ambiente ensina, com o planejamento do Estado ou não.

Em um país onde 91% da população declara alguma filiação religiosa ou crença espiritual (IBGE, 2022) e onde as comunidades religiosas são frequentemente o espaço social mais estruturado disponível para famílias de menor renda, a influência religiosa sobre a formação das disposições financeiras infantis não é marginal. Crianças expostas à Teologia da Prosperidade aprendem uma narrativa em que a prosperidade material é produto de fé e generosidade espiritual. Crianças em tradições ascéticas aprendem a desconfiar da acumulação. Crianças em comunidades espíritas aprendem o desapego material como virtude. Nenhuma dessas orientações é moralmente inválida, mas todas elas, na ausência de instrução financeira que as contextualize, podem produzir disposições que substituem a análise racional do dinheiro por heurísticas identitárias: o futuro financeiro se torna gerenciado pela fé, não pelo planejamento.

A diferença de 26 pontos percentuais na taxa de investimento entre brasileiros com e sem educação financeira, 57% contra 31%, segundo a ANBIMA (2025), evidencia que há um componente cognitivo e valorativo no comportamento financeiro que transcende as restrições econômicas. Se parte desse componente reflete disposições formadas na infância na ausência de instrução financeira sistemática, então a ausência de educação financeira no currículo estruturado não é apenas um déficit pedagógico: é uma política pública com consequências patrimoniais de longo prazo para os cidadãos que a escola deveria ter preparado melhor.

Equivalência Curricular: O Argumento pela Estrutura

A proposta central deste capítulo não é a supressão do ensino religioso, mas a equivalência curricular no sentido em que o pensamento lockeano e rawlsiano sustentam: se o Estado estrutura com professores, carga horária e recursos públicos um conteúdo de relevância particular, ele tem obrigação filosófica e pedagógica de estruturar com ao menos a mesma intensidade os conteúdos de relevância universal. A evidência científica disponível confirma que essa diferença de estrutura importa. A meta-análise de Kaiser e Menkhoff (2020), com 37 estudos experimentais, demonstrou que a intensidade da instrução financeira é preditora significativa do tamanho de seus efeitos sobre conhecimento e comportamento, e que os efeitos em escolas primárias são, em média, iguais ou superiores aos do ensino médio. Em outras palavras, a janela que Whitebread e Bingham (2013) identificaram como crítica para a formação de hábitos financeiros é também a janela em que a instrução financeira estruturada produz os maiores efeitos. O currículo brasileiro não aproveita essa janela.

A pesquisa conduzida pelo Instituto de Economia da UNICAMP com o Instituto Axxus e a ABEFIN (2017) identificou que 71% dos alunos que recebem instrução financeira estruturada na escola passam a participar ativamente das decisões de consumo da família. Esse dado de efeito multiplicador é especialmente relevante para populações de menor renda, em que a escola é frequentemente a única fonte de instrução financeira sistematizada acessível. O projeto de lei em tramitação no Senado em 2025, que propõe a inclusão obrigatória da educação financeira no currículo do ensino fundamental, e o programa apresentado pelo MEC em abril de 2025 para educação financeira, fiscal e previdenciária, sinalizam que há reconhecimento crescente do problema (MEC, 2025). Mas enquanto esse reconhecimento não se traduzir em estrutura equivalente à do ensino religioso com disciplina, carga horária, professores formados e avaliação sistemática, ele permanece como intenção, não como política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fio condutor deste capítulo é uma pergunta simples com uma resposta complexa: por que o Estado brasileiro ensina religião de forma estruturada e finanças de forma residual? A resposta descritiva envolve camadas de história jurídica sedimentadas ao longo de um século, do Decreto 119-A de 1889 ao Acordo Brasil-Santa Sé de 2008 e à decisão do STF de 2017, que traz uma arquitetura institucional que protege o ensino religioso de reformas ordinárias. Mas a resposta filosófica é mais incômoda: essa hierarquia inverte o que o pensamento de John Locke (1689), Immanuel Kant (1784), Jean-Jacques Rousseau (1762) e John Rawls (1993) sugere ser a obrigação de um Estado laico com seus cidadãos.

Locke (1693) nos ensina que a mente é formada pelo que se aprende e que o Estado que controla o currículo controla em parte o cidadão que resultará dele. Kant (1784) nos ensina que o fim da educação é a autonomia racional e que tudo

o que um currículo ensina deve ser avaliado pelo critério de contribuir para essa autonomia. Rousseau (1762) nos ensina que a sequência importa: a razão deve preceder o dogma na formação do indivíduo, não o contrário. E Rawls nos ensina que o Estado laico tem obrigação especialmente forte de justificar suas decisões por razões públicas acessíveis a todos os cidadãos, e de garantir que os conteúdos de relevância universal recebam ao menos a mesma prioridade estrutural que os de relevância particular. O currículo brasileiro, examinado à luz dessas quatro tradições, apresenta uma inconsistência filosófica que merece ser nomeada.

A psicologia do desenvolvimento cognitivo, por sua vez, oferece a urgência temporal: as disposições financeiras se formam precocemente, a instrução estruturada na infância produz os maiores efeitos, e o ambiente preenche os espaços que a escola deixa vazios. Em um país de alta religiosidade e elevada exclusão financeira, a escolha de não ensinar finanças de forma estruturada nos anos de maior plasticidade cognitiva não é neutra. É uma escolha sobre quem o cidadão brasileiro terá condições de se tornar.

As limitações deste capítulo precisam ser declaradas com precisão. Este é um ensaio teórico-analítico: ele não demonstra empiricamente que o ensino religioso cause exclusão financeira, nem que a ausência de instrução financeira escolar seja o principal determinante do comportamento financeiro subótimo dos brasileiros. Determinantes econômicos, históricos e institucionais como o histórico de hiperinflação, o Plano Collor de 1990, a desigualdade de acesso a serviços financeiros são causas primárias bem estabelecidas na literatura. A contribuição deste capítulo é de outra natureza: é identificar a inconsistência filosófica na arquitetura curricular do Estado laico brasileiro, mobilizar o pensamento iluminista como fundamento para uma exigência de equivalência estrutural, e apontar para uma agenda de pesquisa empírica que ainda está por ser construída. Estudos que correlacionem, em amostras representativas, exposição ao ensino religioso escolar, acesso à educação financeira estruturada e comportamentos financeiros na vida adulta são necessários para que o argumento teórico aqui desenvolvido possa ser testado e, eventualmente, refutado ou confirmado.

As crianças e adolescentes que hoje frequentam as escolas públicas brasileiras merecem um currículo que as equipe tanto para o transcendente quanto para a autonomia econômica. Não porque essas dimensões sejam incompatíveis, mas porque um Estado laico, guiado pela razão pública, tem obrigação filosófica de preparar seus cidadãos para ambas. John Locke, escrevendo em 1693, não conhecia a BNCC nem o Acordo Brasil-Santa Sé. Mas a pergunta que ele colocou no centro da pedagogia moderna permanece sem resposta satisfatória no currículo brasileiro: o que você escolheu ensinar a essa criança, e por quê?

REFERÊNCIAS

ABEFIN; AXXUS INSTITUTE; NEIT-UNICAMP. **1ª Pesquisa de Educação Financeira nas Escolas**. São Paulo: ABEFIN/Axxus, 2017.

ANBIMA – Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais. **Raio X do Investidor Brasileiro 2025**. 9. ed. São Paulo: ANBIMA/Datafolha, 2025. Disponível em: <https://www.anbima.com.br>. Acesso em: 28 abr. 2026.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF): avaliação de impacto no ensino médio**. Brasília: BCB, [s.d.]. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/estabilidadefinanceira/enef>. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 7.107, de 11 de fevereiro de 2010**. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7107.htm. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de educação financeira é apresentado pelo MEC**. Brasília: MEC, 9 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 4.439/DF. Rel. orig. Min. Luís Roberto Barroso**. Red. p/ o acórdão: Min. Alexandre de Moraes. Julgamento: 27 set. 2017. Brasília: STF, 2017. Disponível em: <https://www.stf.jus.br>. Acesso em: 28 abr. 2026.

HAIDT, J. The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. **Psychological Review**, v. 108, n. 4, p. 814-834, 2001. DOI: 10.1037/0033-295X.108.4.814.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: religiões - resultados preliminares da amostra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 28 abr. 2026.

KAISER, T.; MENKHOFF, L. **Does financial education impact financial behavior, and if so, when? World Bank Economic Review**, v. 31, n. 3, p. 611-630, 2017.

KAISER, T.; MENKHOFF, L. Financial education in schools: a meta-analysis of experimental studies. **Economics of Education Review**, v. 78, art. 101930, 2020. DOI: 10.1016/j.econedurev.2019.101930.

KANT, I. **Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo?** [Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?]. *Berlinische Monatsschrift*, v. 4, p. 481-494, Dez. 1784.

KIM, J.; CHATTERJEE, S. Childhood financial socialization and young adults'

financial management. **Journal of Financial Counseling and Planning**, v. 24, n. 1, p. 61-79, 2013.

LOCKE, J. **An Essay Concerning Human Understanding**. London: Thomas Bassett, 1689.

LOCKE, J. **A Letter Concerning Toleration**. London: Awnsham Churchill, 1689.

LOCKE, J. **Two Treatises of Government**. London: Awnsham Churchill, 1689.

LOCKE, J. **Some Thoughts Concerning Education**. London: A. and J. Churchill, 1693.

LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. The economic importance of financial literacy: theory and evidence. **Journal of Economic Literature**, v. 52, n. 1, p. 5-44, 2014.

RAWLS, J. **Political Liberalism**. New York: Columbia University Press, 1993.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio, ou Da Educação*. [Émile, ou De l'éducation.] Paris: Duchesne, 1762. **Trad. bras. Roberto Leal Ferreira**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SAVÓIA, J. R. F.; SAITO, A. T.; SANTANA, F. A. Paradigmas da educação financeira no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 6, p. 1121-1141, 2007.

UNICAMP. Tese analisa implicações do ensino religioso nas escolas. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 2 fev. 2018. Disponível em: <https://unicamp.br>. Acesso em: 28 abr. 2026.

WHITEBREAD, D.; BINGHAM, S. **Habit Formation and Learning in Young Children**. Cambridge: University of Cambridge/Money Advice Service, 2013. Disponível em: <https://www.moneyadviceservice.org.uk>. Acesso em: 28 abr. 2026.