



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

FORMAÇÃO PRÉ-SERVIÇO E CONTINUADA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM
OLHAR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

PRISCILA DE OLIVEIRA E SILVA

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

RIO CLARO - SP

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas - IGCE
Campus de Rio Claro

PRISCILA DE OLIVEIRA E SILVA

**EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM
OLHAR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Rio Claro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Carato Mazzi

Rio Claro - SP

2024

S586e

Silva, Priscila de Oliveira e

Educação financeira na educação básica : um olhar de professores de matemática / Priscila de Oliveira e Silva. -- Rio Claro, 2024
134 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientador: Lucas Carato Mazzi

1. Educação Matemática. 2. Educação Financeira. 3. Educação Básica. 4. Professores de Matemática. 5. Formação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

PRISCILA DE OLIVEIRA E SILVA

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM
OLHAR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Lucas Carato Mazzi
IGCE/UNESP/Rio Claro (SP)

Profa. Dra. Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa
UFPE/Recife (PE)

Prof. Dr. Amarildo Melchiades da Silva
ICE/UFJF/Juiz de Fora (MG)

Conceito: Aprovado.

Rio Claro/SP, 19 de dezembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, demonstrar gratidão e reconhecer que um caminho nunca é trilhado sozinho. Agradeço primeiramente a Deus, que esteve sempre presente em minhas orações, guiando-me nos momentos difíceis.

À minha família, em especial aos meus pais, Célio Lopes e Clementina Oliveira, que, apesar das dificuldades enfrentadas e de não terem tido a oportunidade de terminarem a Educação Básica, sempre incentivaram meus estudos. Essa conquista é nossa!

Ao meu orientador, Lucas Carato Mazzi, que me concedeu a oportunidade desta orientação. Agradeço pela sua dedicação, tempo, compreensão e por me apoiar em todos os momentos. Sou muito grata por todo o aprendizado compartilhado e pela parceria construída. Obrigada por ter sido o melhor orientador que eu poderia ter tido.

Agradeço à Profa. Dra. Cristiane Pessoa e ao Prof. Dr. Amarildo Silva, por aceitarem participar das bancas de qualificação e de defesa. Obrigada pela leitura atenta, pela conversa e pelas contribuições. Vocês foram fundamentais para essa pesquisa, além de ser uma honra tê-los presentes nesse momento importante da minha jornada.

Aos sujeitos dessa pesquisa, sou grata por terem aceitado participar, proporcionando-me, a partir de suas perspectivas, buscar compreender o fenômeno estudado.

Agradeço também aos membros do Grupo de Pesquisa Diálogos e Indagações sobre Escolas e Educação Matemática (DIEEM) e do Grupo TeorEMa - Interloquções entre Geometria e Educação Matemática, em especial a Brena Sturion. Fazer parte deles durante minha trajetória contribuiu para minha formação como professora, como pesquisadora e como pessoa.

Obrigada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro – SP (PPGEM). Aos professores e aos colaboradores do PPGEM, agradeço por todo o conhecimento compartilhado e por fazerem parte dessa trajetória. Em especial, meu agradecimento à professora Ana Paula Malheiros, pela sabedoria e empatia desde o momento da minha entrevista.

Aos colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM), em especial à Érica Czigel, que está comigo desde a Graduação, apoiando-me, incentivando e compartilhando momentos inesquecíveis. Obrigada por tudo. Ao Romário Junior, que se tornou um presente nessa caminhada. Espero levar essa amizade para a vida!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Por fim, a todos que fizeram parte de alguma forma da minha trajetória e me apoiaram, mesmo não tendo sido citados explicitamente, deixo a minha gratidão.

“A Educação Financeira deve sempre tender a ir além de uma dada ordem econômica e, nesse sentido, estimular a articulação de um imaginário econômico. É importante que a Educação Financeira não aspire a educação de *homo economicus* submissos, mas apoie a formação de cidadãos críticos”. Ole Skovsmose (2021).

RESUMO

A Educação Financeira é uma discussão nova em termos de construção e de expansão, tendo passado a ganhar destaque a partir da definição e dos apontamentos produzidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Na Educação Básica, a temática tem ganhado espaço, especialmente após a implementação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), em 2010, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017/2018. Neste contexto da sala de aula, entendemos que a Educação Financeira deve ser abordada de forma que possa ser refletida e discutida, expandindo o campo de conhecimento financeiro, que vai além de explorar conteúdos matemáticos ou mesmo de uma educação para o consumo. Neste sentido, temos por objetivo compreender como a Educação Financeira se mostra, através da perspectiva de professores de Matemática que atuam na Educação Básica. A construção dos dados se deu por meio de entrevistas com esses docentes, cujas transcrições foram analisadas seguindo o rigor da pesquisa qualitativa, desenvolvida segundo a abordagem fenomenológica. A partir da análise, pelo movimento de redução fenomenológica, três categorias despontaram durante nossa investigação, sendo elas: ‘Formação em Educação Financeira’, ‘Material didático’ e ‘Aspectos do ensino da Educação Financeira’. Com base nessas categorias, foi possível compreender que os materiais didáticos e a formação se mostram elementos de extrema importância no contexto escolar e que o cenário de ausência, tanto dos materiais quanto da formação docente em Educação Financeira, dificulta o desenvolvimento da temática pelos professores. Além disso, os discursos dos sujeitos mostraram que, apesar da potencialidade de conexões entre a Educação Financeira e a Matemática, é necessário que o tema seja discutido de modo transversal, ressaltando a importância de constituir uma Educação Financeira que supere as ideais de cunho individual, contribuindo para a formação de cidadãos e sociedades conscientes e críticos. Assim, entendemos que a discussão de cada uma dessas categorias nos permite expor a compreensão do fenômeno investigado, visando a uma Educação Financeira que convide a ações e diálogos críticos no que se refere ao contexto social, financeiro econômico dos indivíduos, objetivando a melhoria da qualidade de vida das pessoas e da sociedade em que vivem.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação Financeira. Educação Básica. Professores de Matemática. Formação. Material didático.

ABSTRACT

Financial Education is a new discussion in terms of construction and expansion, having gained prominence based on the definition and notes produced by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). In Basic Education, the theme has gained space, especially after the implementation of the National Financial Education Strategy (ENEF), in 2010, and the National Common Curricular Base (BNCC), in 2017/2018. In this classroom context, understand that Financial Education must be approached in a way that can be reflected and discussed, expanding the field of financial knowledge, that goes beyond exploring mathematical content or even consumer education. In this sense, we aim to understand how Financial Education appears, through the perspective of Mathematics teachers who work in Basic Education. The construction of data took place through interviews with these teachers, whose transcriptions were analyzed following the rigor of qualitative research, developed according to the phenomenological approach. From the analysis, through the movement of phenomenological reduction, three categories emerged during our investigation, namely: 'Training in Financial Education', 'Teaching material' and 'Aspects of teaching Financial Education'. Based on these categories, it was possible to understand that teaching materials and training are elements of extreme importance in the school context and that the absence scenario, both materials and teacher training in Financial Education, makes it difficult for teachers to develop the topic. Furthermore, the subjects' speeches showed that, despite the potential for connections between Financial Education and Mathematics, it is necessary for the topic to be discussed in a transversal way, highlighting the importance of establishing Financial Education that goes beyond individual ideals, contributing to the formation of conscious and critical citizens and societies. Thus, we understand that the discussion of each of these categories allows us to expose the understanding of the phenomenon investigated, aiming at Financial Education that invites critical actions and dialogues regarding the social context, economic financial of individuals, aiming to improve the quality of life of people and the society in which they live.

Keywords: Mathematics Education. Financial education. Basic education. Mathematics Teachers. Training. Courseware.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias abertas	98
Figura 2 - Articulação das ideias nucleares	102
Figura 3 - Categorias de Convergência.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta curricular de Educação Financeira	34
Quadro 2 - Descrição das Entrevistas	47
Quadro 3 - Exemplo de Análise Ideográfica	52
Quadro 4 - Análise Ideográfica Entrevista 1	55
Quadro 5 - Análise Ideográfica- Entrevista 2	62
Quadro 6 - Análise Ideográfica - Entrevista 3	72
Quadro 7 - Análise Ideográfica - Entrevista 4	79
Quadro 8 - Convergências Entrevista 1	91
Quadro 9 - Convergências Entrevista 2	92
Quadro 10 - Convergências Entrevista 3	94
Quadro 11 - Convergências Entrevista 4	95
Quadro 12 - Categorias de convergência	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 MOTIVAÇÕES INICIAIS	11
1.2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA – PRIMEIRAS REFLEXÕES	12
1.3 O OBJETIVO DA PESQUISA	18
1.4 ESTRUTURA DO TEXTO	19
2 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM SEU DESENVOLVIMENTO.....	20
2.1 CENÁRIO INTERNACIONAL	20
2.2 CENÁRIO NACIONAL.....	27
2.3 EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	32
2.4 FORMAÇÃO COM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FINANCEIRA	36
2.4.1 O papel do professor de Matemática	38
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
3.1 PESQUISA QUALITATIVA	41
3.2 PESQUISA QUALITATIVA NA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA.....	43
3.2.2 Esclarecendo a interrogação da pesquisa.....	44
3.3 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS	45
3.4 PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	49
3.5 ANÁLISE FENOMENOLÓGICA	50
4 ANÁLISE DE DADOS.....	52
4.1 MOVIMENTO DE ANÁLISE (ANÁLISE IDEOGRÁFICA).....	52
4.2 PRIMEIRAS CONVERGÊNCIAS	91
5 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS	99
5.1 MATERIAL DIDÁTICO.....	99
5.2 FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA	105
5.3 ASPECTOS DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	122

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, apresentamos as motivações que promoveram o desenvolvimento dessa pesquisa, seguidas das discussões iniciais sobre a Educação Financeira. Na sequência, expomos os objetivos do estudo e a estrutura da dissertação.

1.1 MOTIVAÇÕES INICIAIS

A Matemática se faz presente na sociedade de diferentes formas e em inúmeros contextos. O meu primeiro contato com ela foi em situações cotidianas com minha família, antes mesmo de iniciar meus estudos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, o interesse por essa ciência ganhou relevância no Ensino Médio, pelo fato de me destacar na disciplina e pela facilidade em solucionar o que era proposto em sala de aula.

Com o intuito de cursar uma Graduação, a “facilidade com a Matemática” e o gosto por ensinar me levaram a optar pela Licenciatura em Matemática na Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Guaratinguetá, entre os anos 2016 e 2020. Durante esse período, surgiram muitas dificuldades com relação ao aprendizado da Matemática Acadêmica, e, nesse sentido, a facilidade aparentada antes encontrava obstáculos frente às dificuldades impostas pela mudança de linguagem.

Com o passar do tempo, os desafios foram sendo superados com muito esforço e, no segundo ano do curso (2017), por meio de uma bolsa socioeconômica, comecei a desenvolver um projeto de pesquisa intitulado “*Tecnologias Digitais para o Ensino de Matemática: o software GeoGebra no ensino de funções*”, no qual umas das principais atividades era o estudo de trabalhos acadêmicos e de tutoriais sobre o funcionamento do *software*, marcando meu primeiro contato com pesquisas em Educação Matemática.

Ainda durante a Graduação, surgiu o interesse em realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC com Educação Financeira, interesse esse puramente pessoal, que começou a emergir com mais efetividade no momento em que a desigualdade social saltava aos olhos no campus onde eu estava realizando os estudos superiores. Naquele contexto, as situações começaram a me incomodar, trazendo-me reflexões nesse sentido. No entanto, é importante ressaltar que, durante o período de formação em si, nada a respeito foi ofertado e acabei não desenvolvendo o trabalho nessa linha. Foi apenas após a conclusão da Licenciatura, já no ano de 2021, que tive a oportunidade de me aprofundar na temática ao lecionar por um ano como

professora de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em uma Escola Estadual localizada em Guaratinguetá-SP.

Naquele período, surgiu a oportunidade de trabalhar com uma disciplina (no rol de Eletivas¹) denominada “Educação Financeira”, para uma turma do Ensino Fundamental. Mesmo que de modo inicial, fiz leituras acerca do assunto, interessando-me ainda mais pela temática e percebendo a importância de seu desenvolvimento na Educação Básica. Esse contato me possibilitou refletir, evidenciando indagações que me impulsionaram a adentrar neste movimento de pesquisa e propor o estudo aqui relatado.

1.2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA – PRIMEIRAS REFLEXÕES

Para Pessoa, Junior e Kistemann (2018, p. 2), com a “Revolução Industrial o quadro de produção se torna ilimitado e constituem-se desejos de personalização de bens materiais, de exclusividade e de produção em massa”. Os autores evidenciam que a sociedade do século XXI atingiu um ápice de ações de consumo em decorrência da sua urgência de consumir algo e sua necessidade ainda maior de descartar o bem adquirido, buscando por outra novidade.

Considerando este cenário de crescimento da variedade de produtos disponíveis, de aumento da complexidade do sistema financeiro e de preocupação com questões previdenciárias dado o aumento da expectativa de vida das pessoas, além dos baixos níveis de conhecimento financeiro dos consumidores (OCDE, 2005a), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), fórum único no qual os governos dos países membros trabalham juntos para “enfrentar” os desafios econômicos, sociais e ambientais da globalização, incluiu como pauta de suas discussões a temática da Educação Financeira. Em resposta ao aumento da importância deste tema em seus países integrantes, no ano de 2003, a Organização elaborou o “*Financial Education Project*”², visando a identificar e a avaliar a eficiência dos diferentes programas existentes à época e a sugerir ações políticas para melhorar aquilo que entendiam como conscientização e Educação Financeira (OCDE, 2005a).

Com isso, os 34 países membros da Organização à época, além de países não-membros, como o Brasil³, passaram a ser orientados pelas diretrizes desenvolvidas pela OCDE, com o

¹ A Eletiva é um componente curricular de livre escolha dos estudantes, oferecido semestralmente. A escola deve oferecer um conjunto de opções de eletivas, contando com duas aulas semanais de 45 minutos. Cabe aos professores atribuídos elaborarem os planos de aula das Eletivas, nos quais deve constar uma ementa.

² Em português: Projeto Educação Financeira.

³ Apesar de o Brasil não ser um país membro da OCDE, tem mantido relações com a Organização e, com isso, ela constituiu um programa específico para o país, que, desde 1999, foi convidado a participar de todas as reuniões da OCDE em nível ministerial. Ao longo de décadas, o Brasil aderiu a 80 instrumentos jurídicos dos 253 da

intuito de educar financeiramente seus cidadãos. Para isso, foi gerado um documento intitulado “*Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*”⁴ (OCDE, 2005b), no qual é apresentado um conjunto de recomendações aos governos dos países membros, recomendações essas que poderiam contribuir para o desenvolvimento de ações visando à Educação Financeira. No entendimento da OCDE, a Educação Financeira é:

[...] o processo pelo qual os consumidores financeiros/investidores melhoram a sua compreensão sobre os conceitos e produtos financeiros e, através da informação, instrução e/ou aconselhamento, objetivos, desenvolvam as habilidades e a confiança para tomar consciência de riscos e oportunidades financeiras, para fazer escolhas informadas, saber onde buscar ajuda e tomar outras medidas eficazes para melhorar a sua proteção e o seu bem-estar financeiro (OCDE, 2005b, p. 26).

Esse conceito foi adotado por alguns países na construção de suas propostas de Educação Financeira, como, por exemplo, o Brasil. Isso porque, em 2007, o Estado brasileiro formou um grupo de trabalho, em conjunto com representantes do governo, da iniciativa privada e da sociedade civil, com o intuito de desenvolver uma proposta de Estratégia Nacional de Educação Financeira (SILVA; POWELL, 2013).

Nesse movimento de constituição da Estratégia Nacional, em 2008, o grupo de trabalho instituído pela Deliberação nº 3/2007 do *Comitê de Regulação e Fiscalização dos Mercados Financeiros, de Capitais, de Seguros, de Previdência e Capitalização* (COREMEC⁵), com o apoio da BM&FBOVESPA⁶, promoveu uma pesquisa⁷ de âmbito nacional, com vistas a mensurar o grau de Educação Financeira da população brasileira. O estudo trabalhou:

[...] os diferentes temas relacionados, como orçamento doméstico, hábitos de consumo e de poupança, relação com as instituições do sistema financeiro, conhecimento e percepção dos diferentes produtos financeiros e meios de pagamento, abordando as formas de poupança, o crédito, o investimento, a previdência, os seguros e a capitalização. Também foi investigado o nível de conhecimento dos cidadãos com

Organização, tornando-se, em 2007, Parceiro-Chave. Em 2015, foi assinado um acordo de cooperação, a partir do qual institucionalizou-se a participação brasileira em diversos foros da OCDE e, em 2022, as discussões de ascensão do Brasil foram abertas pelo Conselho da Organização (OCDE, 2023).

⁴ Em português: *Recomendações sobre os princípios e boas práticas para a Educação Financeira e consciência.*

⁵ De modo geral, o Comitê tem por objetivo promover a coordenação e o aprimoramento da atuação das entidades da administração pública federal que regulam e supervisionam os mercados financeiro, de capitais, de seguros, de previdência e de capitalização, com o intuito de garantir a estabilidade do sistema financeiro nacional (BRASIL, 2020). Em 2008, foi realizada, pelo Comitê, uma pesquisa de âmbito nacional visando a mensurar o grau de educação financeira da população brasileira.

⁶ A **BM&FBovespa** faz parte da principal Bolsa de Valores do Brasil (B3). Ela se originou a partir da fusão entre a BM&F (Bolsa de Mercadorias e Futuros) e a Bovespa Holding, ocorrida em 2008 (TORO, 2023).

⁷ Esta pesquisa foi realizada pelo Instituto Data Popular e ouviu 1.809 pessoas em seis capitais do país, sendo elas: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Salvador e Recife, com perfis de renda e graus de escolaridade diferentes (BRASIL, 2011).

relação aos órgãos reguladores do Sistema Financeiro Nacional (BRASIL, 2011, p. 2).

Um dos resultados apontados foi que a população destinava mais dinheiro ao consumo do que à poupança, evidenciando que, para o desenvolvimento do país, era preciso buscar reduzir a distância entre os dois. Com relação ao consumo, apresentaram que seu significado para a sociedade brasileira naquele contexto encontrava-se ligado a fatores subjetivos, tais como autoestima e *status*, destacando que a falta de sistemas adequados de disseminação de informações financeiras provocava a elaboração de conceitos errôneos (BRASIL, 2011). Os dados mostravam ainda que o acesso a informações confiáveis era importante ferramenta para a compreensão do mundo financeiro, isto é, que “[...] não basta ter informações; é preciso saber julgá-las, e, para julgá-las, é necessário que se passe por processo educativo que poderá provocar mudanças de postura” (BRASIL, 2011, p. 62).

Nesta perspectiva, por meio do Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), o governo brasileiro instituiu a “*Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF*”, com o objetivo de promover a Educação Financeira e “contribuir para o fortalecimento da cidadania ao fornecer e apoiar ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes” (BRASIL, 2017).

Com tais preocupações, a ENEF programou a inserção da Educação Financeira nas escolas, visando a educar as crianças e os adolescentes para serem conscientes em relação ao uso do dinheiro e para desenvolverem hábitos e comportamentos que evitem o consumismo e o desperdício, apontando que as instituições de ensino poderiam desenvolver valores, conhecimento e competências importantes para o controle autônomo da vida financeira, contribuindo para complementar a formação do cidadão.

Apesar das belas palavras supracitadas, a ENEF, influenciada pelos ideais da OCDE, apresenta uma proposta de Educação Financeira voltada ao indivíduo, em um movimento que focaliza o dinheiro, demonstrando que o desenvolvimento econômico é a maior preocupação e desconsiderando reflexões no contexto social, político, dentre outros que extrapolam o aspecto individual.

No documento da OCDE, em 2005, também foi recomendado que a Educação Financeira começasse na escola, pois as pessoas deveriam ser educadas sobre questões financeiras o mais cedo possível. Essas ações propostas pela OCDE visando à Educação Financeira para a escola tinham como foco as finanças pessoais, considerando que essa

formação poderia influenciar os estudantes em relação aos seus hábitos e às suas atitudes financeiras (OCDE, 2005b).

Significa dizer que a inclusão da Educação Financeira no currículo escolar, segundo a OCDE (2005b) e, posteriormente, segundo a ENEF (BRASIL, 2010), parte do princípio de que quanto mais cedo um indivíduo aprender sobre finanças, maiores são as chances de ele adotar hábitos conscientes sobre o consumo e traçar um planejamento de vida. Ao fazê-lo, no entanto, estes documentos tratam de forma superficial todo o contexto social, cultural, político e econômico em que tais indivíduos estão inseridos, argumentando que possuir esse tipo de Educação Financeira contribui para a melhoria da economia, inclusive. Contudo, vale reforçar novamente que eles não problematizam aspectos como a concentração de riquezas; a falta de direitos básicos garantidos; as altas taxas de desemprego; as alíquotas de imposto afetando mais a população pobre do que a elite financeira, dentre outros aspectos. Essa visão de Educação Financeira põe no indivíduo a responsabilidade de modificar todo o cenário – apesar de que, no fundo, compreendemos que o intuito deles não é uma transformação social, mas sim a manutenção de todo o sistema capitalista vigente.

Melo e Pessoa (2019) afirmam que a Educação Financeira na qual se fundamenta a OCDE e os agentes financeiros privados não possibilita – e não tem como meta – o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva acerca das questões financeiras coletivas. Isso porque orienta as pessoas a organizarem suas finanças para que seja possível consumir os produtos oferecidos, isto é, mercantiliza a Educação Financeira, limitando a temática a discussões voltadas às finanças pessoais em prol do consumo.

Na mesma direção, Mazzi e Baroni (2021, p. 40) defendem que a concepção e as atividades promovidas pela OCDE e pela ENEF possuem uma visão mercadológica de Educação Financeira, sugerindo “um papel passivo do cidadão, a quem cabe apenas consumir os produtos financeiros, e da melhor forma possível”. Os autores apontam ainda que essa definição propõe aos indivíduos “uma melhora da compreensão dos conceitos e produtos financeiros” (MAZZI; BARONI, 2021, p. 41), podendo supor, então, que o que deve ser feito é ensinar as pessoas a consumirem, sem que haja um olhar para problemas gerais da sociedade, como a desigualdade social, o desemprego, a fome, dentre tantas outras questões que afetam o sujeito.

Para Saraiva (2017, p. 169), as estratégias de Educação Financeira apontadas pela OCDE “estão voltadas para governar ações individuais, visando produzir sujeitos capazes de uma boa adaptação ao capitalismo financeiro”, isto é, visando a produzir sujeitos que aceitam

tudo que lhes é imposto sem questionar. Essas visões parecem privilegiar o ensino para o consumo, além de fortalecer o sistema capitalista (MAZZI; BARONI, 2021).

Corroborando a perspectiva desses autores, na pesquisa aqui proposta, questionamos essa visão promovida pela OCDE e, conseqüentemente, pela ENEF. Entendemos que a Educação Financeira deve ser abordada de modo a promover reflexões e senso crítico, expandindo o campo de conhecimento financeiro e indo além do individualismo. Desse modo, consideramos o conceito de Educação Financeira Escolar (EFE) proposto por Silva e Powell (2013, p. 12), que assumem a EFE como:

[...] um conjunto de informações através do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, através de um processo de ensino, que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam sua vida pessoal familiar e da sociedade em que vivem.

Os autores destacam ainda a importância de que, ao se tratar de EFE, haja o envolvimento de temas atuais relacionados ao dinheiro e, desta forma, o ensino deverá acompanhar as mudanças que ocorrem no cenário social atual e as propostas implantadas nas escolas deverão estar em constante transformação (SILVA; POWELL, 2013).

A partir de tal compreensão, entendemos que o intuito da EFE é oportunizar aos estudantes o entendimento do universo do dinheiro, possibilitando, além da compreensão e do desenvolvimento de habilidades com finanças e economia, o desenvolvimento também da criticidade. Defendemos uma Educação Financeira que vá além das questões mercadológicas e que forme os estudantes como sujeitos participantes de uma sociedade. Nessa linha, Pessoa, Junior e Kistemann (2018, p. 4) afirmam que, no ambiente escolar, a ação dos educadores referente à Educação Financeira:

[...] deve ser marcada pela mediação dos conteúdos e das informações relevantes para a promoção de Literacia Financeira, embasada em pressupostos de cidadania e ética. Não adianta termos um indivíduo-consumidor habilitado e educado financeiramente, mas com um perfil de consumidor sem ética ou sem uma prática ecológica sustentável que esteja em sintonia com o equilíbrio do planeta.

Em acréscimo ao que os autores mencionam, entendemos que ser ético ao consumir produtos não basta, é necessário que o indivíduo tenha um envolvimento social. Nesta perspectiva, o que se busca é uma Literacia Financeira, visando à construção da cidadania de forma crítica, ampla, ética e alinhada com a sustentabilidade do planeta (PESSOA; JUNIOR; KISTEMANN, 2018).

A Literacia Financeira pode ser desenvolvida em contextos interdisciplinares por meio de temas que “[..] respeitem a diversidade cultural e social dos indivíduos-consumidores envolvidos (professores, estudantes, agentes escolares, pais e responsáveis e a comunidade escolar e extraescolar que se encontra em torno da escola)” (PESSOA; JUNIOR; KISTEMANN, 2018, p. 9). Significa dizer que contextos interdisciplinares podem promover o desenvolvimento da Literacia Financeira por intermédio de temas que considerem a diversidade cultural e social dos indivíduos.

A Educação Financeira Escolar deve ser abordada de forma que o estudante possa refletir, discutir e analisar diferentes perspectivas, expandindo seu campo de conhecimento financeiro, ou seja, a Educação Financeira deve ir além da discussão no campo matemático (MELO; PESSOA, 2019).

Para Melo e Pessoa (2019), uma opção favorável ao trabalho com a EF na escola é a Educação Matemática Crítica (EMC). Essa perspectiva se preocupa em debater a Matemática a partir de um ponto de vista social, político, econômico, entre outros aspectos da realidade social, objetivando a utilização da Matemática como ferramenta de investigação e de estímulo à autonomia intelectual do estudante (SKOVSMOSE, 2000).

Baroni (2021, p. 21) destaca que, em um trabalho com a EF na escola, “[...] a percepção estrutural da sociedade em que vivem deve ser priorizada na ação educativa, assim como o desenvolvimento de uma consciência crítica do seu papel no meio em que vivem e interagem”. Isso porque, para a autora, educar financeiramente não pode estar apenas associado a como os cálculos são realizados ou como funciona tecnicamente o mercado financeiro, é necessário estar alinhado ao propósito de contribuir com o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, de modo que elas sejam o bem mais precioso, não o acúmulo do capital.

Nesta perspectiva de ensino da Educação Financeira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada nos anos de 2017 e 2018, aborda a temática em seu documento quase que de forma exclusiva⁸ no componente curricular de Matemática, ressaltando um protagonismo para a Matemática. Nessa mesma direção, Baroni (2021) menciona que os documentos atuais vigentes referentes à Educação Básica do Brasil têm atribuído o ato de educar financeiramente à educação escolar e, em especial, ao professor de Matemática, destacando-o como alguém que tem condições de trabalhar discussões referentes ao tema. A autora alerta ainda para a importância de os profissionais que atuam com o ensino

⁸ A temática é mencionada uma única vez nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

da Matemática debaterem e se posicionarem a respeito dessa tarefa e do papel desse campo no contexto da Educação Financeira (BARONI, 2021).

Corroborando a autora, Assis et al. (2021, p. 12) ressaltam a “[...] importância de que os cursos de formação inicial e continuada, seja no âmbito da Matemática ou de outras áreas, insiram a EF na sua grade curricular [...]”. Compartilhando da opinião dos pesquisadores, destacamos a necessidade de a Educação Financeira estar presente tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores, promovendo um ensino que esteja de fato preocupado com os indivíduos.

Considerando que a compreensão que buscamos está pautada no contexto da Educação Matemática, entendemos que a Educação Financeira no ambiente escolar vai além de explorar conteúdos matemáticos ou mesmo de uma educação para o consumo, que não considere uma formação crítica. Desta forma, defendemos uma Educação Financeira que promova reflexões e senso crítico, contribuindo com o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, elementos necessários na formação do cidadão.

1.3 O OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo desse trabalho é compreender como se mostra a Educação Financeira, através da perspectiva de professores⁹ de Matemática que atuam na Educação Básica, em relação à temática. Para orientar nosso olhar investigativo, elaboramos a seguinte interrogação: *O que se mostra de Educação Financeira na perspectiva de professores de Matemática da Educação Básica?*

Visando a cumprir o objetivo geral descrito, elencamos quatro objetivos específicos, a saber:

- Conhecer a formação/carreira dos professores, principalmente no que diz respeito à Educação Financeira;
- Discutir como os professores compreendem a Educação Financeira na Educação Básica;
- Compreender como se dá o ensino no que se refere à Educação Financeira;
- Identificar quais são os materiais utilizados pelos docentes.

⁹ Destacamos que são professores-pesquisadores que já publicaram sobre Educação Financeira. Na seção três desta dissertação, explicamos com detalhes a trajetória para chegar a esses docentes e seus respectivos perfis.

1.4 ESTRUTURA DO TEXTO

Explicitadas as ideias iniciais que sustentam essa pesquisa, apresentamos a estrutura da dissertação, organizada em 6 seções. Na seção 1 - **Introdução** - expomos as inquietações que motivaram o desenvolvimento dessa pesquisa. Em seguida, apresentamos as primeiras reflexões com relação à Educação Financeira, bem como os objetivos do estudo e a estrutura da dissertação.

Na seção 2, intitulada **Compreendendo a Educação Financeira em seu desenvolvimento**, buscamos compreender a temática por meio da sua constituição ao longo da história, interpretando, por conseguinte, aspectos da nossa interrogação. Para isso, debruçamos em seu percurso de desenvolvimento tanto no cenário internacional quanto nacional. Na sequência, discutimos a problemática no contexto da Educação Matemática, abarcando as questões referentes à formação de professores.

No tocante à seção 3 - **Procedimentos metodológicos** -, evidenciamos a postura metodológica assumida ao longo desta pesquisa, indicando a forma como a trilhamos. Para tanto, intentamos esclarecer o que entendemos por pesquisar qualitativamente e pesquisa qualitativa na abordagem fenomenológica, especialmente como forma de análise de dados. Explicitamos ainda os procedimentos de constituição dos dados para análise e retratamos como esse processo se deu ao longo do estudo.

Já na seção 4 - **Análise de dados** -, apresentamos, inicialmente, a análise Ideográfica dos dados a partir de trechos das transcrições das entrevistas, à luz da nossa interrogação, com vistas a compreender o fenômeno interrogado. Após o movimento de interpretação desses trechos, traçamos ideias nucleares que nos permitiram, por meio da análise Nomotética, constituir regiões de generalidades e, com isso, categorias de convergência, sendo elas: *Material didático, Formação em Educação Financeira e Aspectos do ensino da Educação Financeira*.

Na seção 5 - **Discussão das Categorias** -, trazemos as interpretações das categorias abertas, advindas do movimento de redução realizado nas duas etapas de análise, dialogando, para tanto, com outros autores e com textos pertinentes, apresentando o que compreendemos em nosso fenômeno.

Na última seção - **Considerações finais** -, articulamos o que se mostra significativo na fala dos professores sobre a interrogação de pesquisa, expondo apontamentos acerca do que foi compreendido.

2 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM SEU DESENVOLVIMENTO

Profissionais de diversas áreas vêm contribuindo para o crescimento das discussões sobre Educação Financeira no meio educacional. Segundo Baroni (2021, p. 17), “a temática têm sido alvo de debates nos últimos anos, ganhado novos horizontes, de acordo com diferentes olhares”. No entanto, essa ainda é uma discussão nova em termos de construção e de expansão, a qual se iniciou de forma mais abrangente em 2003.

Nesta seção, apresentamos um histórico sobre esse processo de desenvolvimento da Educação Financeira, que se deu a partir de um projeto de âmbito mundial, acarretando no esforço em prol de discussões da temática e na implementação de políticas públicas, tanto no âmbito internacional quanto no nacional. Na sequência, deslocamos o discurso da Educação Financeira para a área da Educação Matemática, trazendo novas compreensões e reflexões pertinentes a esse campo. Por fim, discutimos sobre a Educação Financeira na formação do professor de Matemática.

2.1 CENÁRIO INTERNACIONAL

De acordo com Baumann (2021), para que a economia europeia pudesse voltar a participar do comércio internacional após a Segunda Guerra Mundial, houve a necessidade de sua reconstrução. Com isso, foi fundada, em 1948, a Organização Europeia de Cooperação Econômica (doravante OECE), que visava a um fortalecimento das relações econômicas entre os países europeus. Após a missão de reconstrução do continente, concretizada em 1960, foi assinada em Paris a Convenção para a transformação da OECE na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (doravante OCDE).

A constituição da OCDE “[...] tem como antecedente fundamental os esforços multilaterais de administração do Plano Marshall¹⁰ [...]” (GODINHO, 2018, p. 23). Tal plano foi estabelecido como resposta às dificuldades apresentadas na reconstrução inicial do continente, elevando, por um lado, a escala da ajuda financeira estadunidense e exigindo, por

¹⁰ O Plano Marshall, conhecido como Programa de Recuperação Europeia, foi o principal plano dos Estados Unidos para a reconstrução dos países aliados da Europa nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial, tendo sido implementado por meio de assistência técnica e financeira. A ajuda foi dividida entre os países beneficiários em uma base *per capita*, na qual quantidades maiores de recursos foram dadas às grandes potências industriais, pois a principal ideia era de que seu renascimento seria essencial para o desenvolvimento geral da Europa (GODINHO, 2018).

outro, o comprometimento dos países europeus na criação da instância multilateral para a implementação da reconstrução.

De acordo com o autor, em julho de 1947, foi realizada em Paris a Conferência sobre a Cooperação Econômica Europeia, resultando na formação do Comitê para a Cooperação Econômica (doravante CCEE), que tinha como objetivo projetar o programa de recuperação econômica. Com o apoio estadunidense às propostas apresentadas, o CCEE passou a avaliar a possibilidade de “estabelecimento de organização permanente, devotada ao gerenciamento do Plano Marshall e centrada em objetivos de promoção do livre comércio, crescimento da produção, pleno emprego e estabilidade financeira” (GODINHO, 2018, p. 24).

Com isso, em abril de 1948, a OECE foi estabelecida na Convenção, sendo composta por 16 países¹¹, acompanhados pelo EUA e pelo Canadá, inicialmente como observadores e, posteriormente, como membros associados. O desenvolvimento da OECE se constituiu de ações como, por exemplo, o apoio ao estabelecimento da União Europeia de Pagamentos (UEP) e do Código de Liberalização do Comércio, contribuindo para a recuperação do comércio europeu e do crescimento regional (GODINHO, 2018).

Ainda segundo o referido autor, com a recuperação do comércio regional, a necessidade de importações dos EUA e o acúmulo de reservas em dólares norte-americanos diminuiu, beneficiando a posição financeira dos países europeus (GODINHO, 2018). Porém, em decorrência de fatores como a intensificação das tensões associadas à Guerra Fria¹², a necessidade de ampliar a cooperação transatlântica para além dos domínios alcançados pela OECE e o desacordo entre França e Reino Unido determinaram a transição da OECE para a OCDE. Os franceses, apoiados pelos EUA, opuseram-se ao propósito britânico de constituição de área de livre comércio no âmbito da OECE, danificando a efetividade e inviabilizando as reuniões de seu Conselho a partir de dezembro de 1958.

Após esses acontecimentos, a reunião de cúpula realizada em dezembro de 1959 em Paris, com participação dos EUA, do Reino Unido, da França e da Alemanha Ocidental, abriu perspectivas para uma nova parceria transatlântica. Em maio do ano seguinte, ocorreu a Conferência sobre a Reconstituição da OECE, na qual a participação dos EUA e do Canadá como membros plenos foi confirmada e o novo modelo de organização definido, com

¹¹ Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Grécia, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça, Turquia e Reino Unido.

¹² A Guerra Fria foi um conflito político-ideológico entre a União Soviética e os Estados Unidos e seus respectivos aliados, o Bloco Oriental e o Bloco Ocidental, após a Segunda Guerra Mundial (GUEDES, 2020).

nomenclatura direcionada ao objetivo de desenvolvimento econômico, dando início à discussão sobre o modelo de Convenção (GODINHO, 2018). A nova Organização foi estabelecida com:

[...] objetivos mais amplos e a partir de vocação universal, direcionada à consulta e coordenação entre os países-membros e lastreada na consolidação do modelo econômico dos países desenvolvidos no pós-Segunda Guerra. Em vigor a partir de setembro de 1961, o Convênio da OCDE (artigo 1) estipulou o objetivo geral de promoção de políticas para “alcançar o maior crescimento econômico e emprego sustentáveis [...] nos países-membros” e “contribuir à expansão econômica sólida de países-membros e não membros” (GODINHO, 2018, p. 27).

Significa dizer que essa nova Organização estabelece um contraponto em relação à OECE (que tinha como intuito solucionar os desafios internos dos países europeus) ao se preocupar para além do continente, promovendo políticas com vistas a obter maior crescimento econômico e emprego sustentáveis nos países-membros. Além disso, tinha a intenção de contribuir com a expansão econômica sólida de países-membros e não membros.

Entretanto, durante a década de 1960, o desenvolvimento da OCDE se mostrou uma continuidade e uma reorganização do trabalho desenvolvido pela OECE na década anterior. A década de 1970, por sua vez, foi marcada por mudanças mais significativas da Organização¹³, como o estabelecimento da Diretoria de Meio Ambiente, com instrumentos ambientais em áreas com poluição e uso da água, reciclagem e poluição transfronteiriça (GODINHO, 2018).

Os cenários de inflação e de desaceleração econômica após a segunda crise do petróleo na década de 1980 foram desafios enfrentados pela Organização, que buscou se renovar com o foro¹⁴ de Coordenação Internacional. A discussão de questões, como a ampliação de seu quadro de membros e o estabelecimento de relações externas com outros países, fez-se necessária na década de 1990, em decorrência da “queda dos regimes socialistas na União Soviética e no leste europeu, a emergência de grandes economias em desenvolvimento e maior atenção a determinados tópicos das políticas públicas” (GODINHO, 2018, p. 33).

Neste contexto de constituição e de desenvolvimento da Organização, é importante ressaltar que as atividades da OCDE são estabelecidas com base em camadas e em etapas diferenciadas, contemplando:

- (i) o levantamento de estatísticas e elaboração de estudos e análises pelo secretariado;
- (ii) discussão sobre políticas públicas e intercâmbio de experiências nacionais; (iii)

¹³ Evidenciamos que, no decorrer do texto, referimo-nos à OCDE também como Organização.

¹⁴ “Promoveu, nesse contexto, a implementação de Estratégia Macroeconômica de Médio Prazo entre seus membros, com resposta à ‘estagflação’ centrada em contração monetária, redução gradual de desequilíbrios fiscais e ajustes estruturais, com reformas microeconômicas e desregulamentação (GODINHO, 2018, p. 23)”.

negociação eventual de instrumentos; e (iv) avaliação de políticas públicas e compromissos nacionais, no marco de revisões por pares” (GODINHO, 2018, p. 38).

Nesta perspectiva de desenvolvimento da Organização, no ano de 2003, foi incluída como pauta de suas discussões a temática de Educação Financeira, influenciada pelo interesse de seus países membros¹⁵ (OCDE, 2005b).

O relatório *Better policies for better lives*¹⁶, produzido pela OCDE em 2019¹⁷, afirma que “[...] as implicações em longo prazo de baixos níveis de alfabetização financeira entre a maioria da população estão levando os governos a agir” (OCDE, 2019, p. 1), ou seja, os governos dos países analisados nesse estudo demonstravam preocupação com o crescimento econômico de suas nações, vendo como possível solução a implementação de políticas públicas, isto é, o desenvolvimento de estratégias de Educação Financeira que atendessem às necessidades de alfabetização financeira dos indivíduos. Essa inclusão culminou na aprovação (pelo biênio 2003-2004) da proposta intitulada *Financial Education Project*¹⁸, desenvolvida pelos seguintes Comitês: *Committee on Financial Markets and the Insurance Committee*¹⁹ (OCDE, 2005a).

É importante destacar que organizações influentes no universo financeiro, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), também já elaboraram e desenvolveram propostas para educar financeiramente a população de diversos países. De acordo com Silva e Powell (2014), a participação dessas instituições se deu tanto com as recomendações, em seus relatórios técnicos, concernentes às estratégias para tornarem o mercado mundial “mais saudável”, quanto com o apoio financeiro para o estudo do impacto de programas de Educação Financeira em diferentes países. No entanto, foi a OCDE quem proporcionou uma maior abrangência do estudo, pois, à época, os 34 países membros²⁰ demonstravam interesse em educar financeiramente seus cidadãos e passaram a ser orientados pelas diretrizes elaboradas pela Organização (OCDE, 2005a).

¹⁵ Atualmente, os países membros são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coreia, Costa Rica, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. Além disso, seis países são candidatos a aderir ao grupo, sendo eles: Argentina, Brasil, Bulgária, Croácia, Peru e Romênia.

¹⁶ Em português: Políticas melhores para uma vida melhor.

¹⁷ Em 2019, foram apresentados os dados dessa movimentação para a alfabetização financeira que começou em 2003.

¹⁸ Em português: Projeto de Educação Financeira.

¹⁹ Em português: Comissão de Mercados Financeiros e de Seguros e a Comissão de Pensões Privadas.

²⁰ Vale destacar que alguns países não membros foram convidados a participar do projeto, como, por exemplo, o Brasil, que, posteriormente, foi influenciado pela proposta desta organização ao constituir a estratégia de Educação Financeira vigente do país.

Dois anos após a aprovação pelo biênio, em 2005, foi publicada a pesquisa, registrada em um relatório denominado *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*²¹. Esse foi o primeiro grande estudo internacional sobre a temática, implementado em duas fases. A primeira delas tinha como foco a população em geral e seu objetivo era identificar e analisar os programas referentes ao tema oferecidos pelos países membros da OCDE (OCDE, 2005a). Segundo a Organização, buscava-se descrever e avaliar sua eficácia para que, por meio dos resultados, fosse possível fornecer informações e sugestões de ações a fim de promover a conscientização e uma melhoria na Educação Financeira dos cidadãos (OCDE, 2005a). Já a segunda fase da pesquisa culminou na análise dos programas de Educação Financeira nas escolas e nas universidades, como será apresentado na próxima seção.

Silva e Powell (2013) tratam a respeito da questão, destacando os três pontos importantes identificados por esse estudo:

- O primeiro foi um aumento no número de trabalhadores que, para financiar suas aposentadorias, teriam que utilizar suas pensões e economias pessoais.
- O segundo foi a constatação de um alto endividamento, principalmente relacionado aos consumidores mais jovens, em decorrência, por exemplo, da maneira pela qual estavam fazendo uso do cartão de crédito e da telefonia móvel.
- O terceiro e último ponto evidenciou que uma grande parte dos consumidores não participava do sistema financeiro, o que aponta para uma situação contraditória, pois, por um lado, havia um crescimento no número de operações financeiras realizadas de forma eletrônica, sugerindo a necessidade de que as pessoas tivessem uma conta bancária, e, por outro, foi constatada essa não participação dos consumidores.

De forma geral, no relatório (OCDE, 2005a), foram mostrados problemas que precisavam ser enfrentados pelos governos dos países membros da OCDE, bem como fatores que intensificavam a importância da Educação Financeira para os cidadãos, os quais, em suma, seriam:

[...] a complexidade e a variedade de produtos financeiros disponíveis para os consumidores e uma gama de opções relativas à, por exemplo, taxas de juros, prazos e honorários; o aumento da expectativa de vida das pessoas e os baixos níveis de conhecimento financeiro dos consumidores (SILVA; POWELL, 2013, p. 2).

²¹ Em português: Melhoria de Literacia Financeira: Análises de Questões e Políticas.

Além desses fatores, foi apontado que os programas de Educação Financeira oferecidos pelos países membros da Organização tinham uma variedade de temas direcionados ao público em geral, porém alguns visavam, de forma mais específica, os investidores, consumidores, pessoas que não participavam do sistema financeiro e os endividados (SILVA; POWELL, 2013). De acordo com Silva e Powell (2014), ofereciam ferramentas básicas para jovens adultos manterem seus orçamentos e economias sob controle ao começarem na vida profissional, propunham uma disciplina para as famílias pouparem, bem como habilidades para fazerem bons investimentos, como, por exemplo, a indicação de estudo, todos eles ressaltados como possíveis benefícios que a Educação Financeira poderia proporcionar à sociedade.

Os autores destacam ainda que esses benefícios, ao educarem financeiramente as pessoas sugeridas no estudo, não visavam apenas os cidadãos comuns, mas também as economias dos países que receberiam um impacto significativo com essa educação, apesar de tal informação não estar explícita no relatório (SILVA; POWELL, 2014). Diante disso, entendemos que os pontos identificados pela pesquisa promovem uma visão específica de Educação Financeira: padronizada, com ações visando somente ao equilíbrio do sistema financeiro, desconsiderando questões sociais e culturais que atravessam os indivíduos.

Como consequência do relatório, no mesmo ano, a Organização publicou o documento *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*²², apresentando um conjunto de recomendações²³ aos governos dos países membros, com o propósito de promover o desenvolvimento de ações pertinentes à Educação Financeira (OCDE, 2005b).

Neste documento, foi dada ainda uma definição de Educação Financeira que, posteriormente, forneceu a base para a construção das estratégias nacionais de diversos países, como, por exemplo, o Brasil e a Espanha. Recordamos aqui essa definição (já citada na introdução do presente estudo), que entende a Educação Financeira como sendo:

[...] o processo pelo qual os consumidores financeiros/investidores melhoram a sua compreensão sobre os conceitos e produtos financeiros e, através da informação, instrução e/ou aconselhamento, objetivos, desenvolvam as habilidades e a confiança para tomar consciência de riscos e oportunidades financeiras, para fazer escolhas informadas, saber onde buscar ajuda e tomar outras medidas eficazes para melhorar a sua proteção e o seu bem-estar financeiro (OCDE, 2005b, p. 26).

²² Em português: Recomendações sobre os princípios e boas práticas para a Educação Financeira e consciência.

²³ As recomendações disponibilizadas pela OCDE neste documento podem ser consultadas em: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

Logo, a OCDE indica uma preocupação com os consumidores em relação à sua compreensão sobre os conceitos e os produtos financeiros. Isso porque, por meio desse conhecimento, eles podem desenvolver habilidades e confiança para fazerem escolhas informadas e, conseqüentemente, cuidarem do próprio bem-estar financeiro.

Dando continuidade aos aspectos apresentados pelo documento, além dos fatores mundiais e da importância de a Educação Financeira ser abordada e discutida por todos os setores da sociedade, recomenda-se o desenvolvimento da temática desde a Educação Básica e propõem-se sugestões de formações para os educadores. Nesta perspectiva de promoção da Educação Financeira, é evidenciada pela Organização a importância do desenvolvimento de uma estratégia nacional, favorecendo a constituição de diretrizes concretas e o desenvolvimento eficaz da temática (OCDE, 2005b).

Para acompanhar essas iniciativas de Educação Financeira nos diferentes países, foi criada, em 2008, pela OCDE, a *International Network of Financial Education*²⁴ (INFE²⁵), considerada o principal veículo para discussões, constituindo-se como uma plataforma que permite o compartilhamento de conhecimentos e experiências de Educação Financeira a nível mundial, possibilitando, além da avaliação da realidade de cada país, o subsídio do desenho de políticas públicas no âmbito da Educação Financeira (VIEIRA; PESSOA, 2020).

Um aspecto significativo referente à rede INFE foi a adoção de duas definições de Literacia Financeira em seus programas e metodologias de avaliação, sendo que uma é direcionada à população adulta e a outra a jovens. As definições adotadas são respectivamente:

- Literacia financeira é uma combinação de consciência, conhecimento, habilidade, atitude e comportamento necessário para tomar consistentes decisões financeiras e alcançar almejado bem-estar financeiro individual (EIOPA²⁶ apud SILVA; POWELL, 2014, p. 9).
- Literacia financeira é o conhecimento e compreensão de conceitos e riscos financeiros, e habilidade, motivação e confiança em aplicar tal conhecimento e entendimento tomando decisões efetivas em vários contextos financeiros a fim de melhorar o bem-estar financeiro do indivíduo e da sociedade, e permitindo a participação na vida econômica (OECD²⁷ apud SILVA; POWELL, 2014, p. 9).

²⁴ Em português: Rede Internacional de Educação Financeira.

²⁵ A página pode ser acessada em: <https://www.oecd.org/financial/education/oecd-international-network-on-financial-education.htm>. Acesso em: 05 abr. 2023.

²⁶ EIOPA. **Report financial literacy and education initiatives by competent authorities**. 2011. Disponível em https://eiopa.europa.eu/Publications/Report_on_Financial_Literacy_and_education_EIOPA-cc-fi-11-018.pdf. Acesso em: mar. 2012.

²⁷ OECD. PISA 2012. **Financial Literacy Assessment Framework**. Paris: OECD, 2012. Disponível em: www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf. Acesso em: jun. 2012.

A partir da primeira definição, a OCDE/INEF desenvolveu um teste piloto com a população adulta, por meio de um questionário com o intuito de medir a Literacia Financeira dessas pessoas. O foco desta verificação se deu por três componentes, sendo eles: *níveis de conhecimento financeiro, comportamento financeiro e atitudes relacionadas com vários aspectos da Literacia Financeira*. Isso porque, segundo a proposta de avaliação, uma pessoa alfabetizada financeiramente deveria ter conhecimento básico de conceitos financeiros fundamentais, além de que seus comportamentos, atitudes e escolhas têm impacto significativo sobre o próprio bem-estar financeiro (SILVA; POWELL, 2014).

Com relação à segunda definição, o público visado pela avaliação dessa Literacia foram os estudantes, sendo que seu foco estava em verificar a capacidade deles de usar seus conhecimentos e suas habilidades, enfrentando desafios de uma vida real para além da dominação do conteúdo curricular específico. Os autores expõem que essa definição foi criada por um grupo de peritos que desenvolveram a avaliação para o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA²⁸ 2012 (SILVA; POWELL, 2014).

Esclarece-se que, para a OCDE (2012, p. 14), “a literacia financeira está preocupada com a forma como o indivíduo entende, gerencia e planeja as questões financeiras pessoais e de sua família”, isto é, para a Organização, a literacia financeira está ligada diretamente às questões financeiras pessoais da população. Com isso, destacamos a importância de, por meio dessas definições, compreender as perspectivas das organizações para o desenvolvimento da Educação Financeira, pois são esses os conceitos que orientam os projetos desenvolvidos pelos países participantes, em particular, o Brasil, buscando a construção de uma Educação Financeira para além dos aspectos econômicos, com apontamentos que proporcionem uma abordagem reflexiva e crítica de temas que extrapolem o individual.

2.2 CENÁRIO NACIONAL

Vieira e Pessoa (2020) afirmam que as discussões sobre Educação Financeira no Brasil não são de hoje e que alguns períodos contribuíram para a formalização da temática. As autoras apresentam que, até meados dos anos 1990, o país era marcado pela desestabilização da moeda

²⁸ “O PISA é um dispositivo baseado sobre o conhecimento e gerador de conhecimento, que combina componentes sociais e técnicos, ele (O PISA) participa do estabelecimento de regras pela coordenação e o controle da ação pública em educação” (VILANNI; OLIVEIRA, 2018, n. p). Trata-se de uma avaliação internacional de aprendizagem e de desempenho realizada a cada três anos com estudantes entre 15 e 16 anos, avaliação esta coordenada pela OCDE.

nacional, com altos índices de inflação e pouco acesso à informação, restringindo os conhecimentos financeiros às pessoas que possuísem algum tipo de capital.

A preocupação naquele período estava pautada em dicas de investimentos para preservar ou para multiplicar recursos, realizadas por especialistas em produtos de mercado financeiro. Com isso, não havia a pretensão de ensinar a planejar, além de que os altos índices de inflação, associados à baixa bancarização, desenhavam um cenário no qual o planejamento era praticamente impossível (VIEIRA; PESSOA, 2020).

Outro período ressaltado pelas autoras como um marco nessa trajetória da Educação Financeira foi a implementação do Plano Real, ocorrida em 1994, a qual possibilitou a estabilização da economia e a diminuição da inflação. Naquele contexto, com o equilíbrio dos preços, houve uma melhora nas condições econômicas, no mercado de trabalho e na expansão do crédito (LAMEIRA, 2004).

O controle da inflação, o maior número de pessoas com acesso ao sistema bancário nos anos 2000 e o acesso ao crédito promovido por políticas sociais e econômicas proporcionaram aos brasileiros facilidade na aquisição de novos produtos e serviços. Nessas circunstâncias, foi se criando um ambiente favorável ao crescimento do consumo do cidadão médio (TEIXEIRA; KISTEMANN, 2017).

Com tal crescimento, ensejou-se uma “preocupação”, no sentido de orientar a população sobre os “prejuízos do consumo excessivo e sobre importância de um planejamento doméstico e familiar para evitar dívidas e desperdícios, preparando-se para um futuro financeiro saudável e equilibrado” (VIEIRA; PESSOA, 2020, p. 663). As condições desse período começavam a permitir que o planejamento financeiro, para a classe média brasileira, fosse um objetivo possível. Começaram a surgir obras literárias²⁹ que atendiam a essa demanda, entretanto, ainda com um intuito de dar informações sobre como chegar à prosperidade e ao enriquecimento.

A disponibilidade dessas obras no começo dos anos 2000 não foi suficiente “para reeducar o comportamento financeiro e evitar a crise econômica que assolou o nosso país, causando uma série de inadimplências no mercado de crédito” (VIEIRA; PESSOA, 2020, p. 663-664), resultado que não causa surpresa, pois o foco não estava, de fato, em ajudar a população.

²⁹ Algumas dessas obras foram apresentadas por Vieira e Pessoa (2020), como, por exemplo, *Pai rico pai pobre*, de Robert T. Kiyosaki (1997); *Independência Financeira*, de Robert T. Kiyosaki e Sharon L. Lechter (2001); *Investimentos – Como Administrar Melhor seu Dinheiro*, de Mauro Halfeld (2001); *Seu futuro financeiro*, de Louis Frankenberg (2000).

Para as autoras, em meio a esse cenário e com as influências adquiridas por meio das participações em comitês criados pela OCDE, nos quais havia discussões referentes à importância da Educação Financeira, o Brasil desenvolveu uma Política de Estado: a *Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF*.

Corroborando essas autoras, Baroni (2021) aponta que, a partir de 2007, houve uma intensificação nas ações voltadas à temática, por influência dos movimentos da OCDE, destacando ações que antecederam a constituição dessa Política Pública, como, por exemplo, a criação do COREMEC, pelo Governo Federal, e a criação do Grupo de Trabalho (GT), composto por representantes do governo, da iniciativa privada e da sociedade civil, cujo intuito era justamente desenvolver o Projeto Nacional de Educação Financeira.

Martins (2013) ressalta a participação do GT no 3º Encontro da INFE, em Paris, promovido por iniciativa da OCDE em dezembro de 2009, no qual foi decidido que a sede da Conferência Internacional de Educação Financeira seria o Rio de Janeiro para que o diálogo sobre o tema na América Latina fosse ampliado.

Em meados de 2009, “[...] esse GT apresentou uma proposta de trabalho que veio a se tornar, mais tarde, o Plano Diretor da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), do governo brasileiro” (BARONI, 2021, p. 68). Tal plano tinha como objetivo consolidar a ENEF e as ações previstas no Decreto nº 7.397/2010 (BRASIL, 2010), aprovado pela Deliberação nº 2/2011 do *Comitê Nacional de Educação Financeira* (CONEF), oficialmente publicado em 23 de dezembro de 2010 pelo governo.

Em linhas gerais, a ENEF é uma Política de Estado de caráter permanente que objetiva promover um ecossistema de Educação Financeira e previdenciária, com vistas a “contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência da solidez do sistema financeiro nacional e tomada de decisões mais autônomas e conscientes por parte da sociedade brasileira” (BRASIL, 2018, p. 3). Com relação ao CONEF, ele foi estabelecido pela ENEF como seu Comitê de governança, formado por órgãos e entidades governamentais, bem como por quatro organizações da sociedade civil³⁰, sendo responsável por traçar as diretrizes para ações e para projetos disseminadores de Educação Financeira no país, levando em consideração os objetivos e metas da instituição.

³⁰ Como, por exemplo, o Banco Central do Brasil (BCB), a Comissão de Valores Mobiliários (CVM), a Superintendência Nacional de Previdência Complementar (Previc), a Superintendência de Seguros Privados (Susep), o Ministério da Fazenda, o Ministério da Previdência Social, o Ministério da Justiça, a Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiros e de Capitais (Anbima), a Bolsa de Valores, as Mercadorias e Futuros (BM&FBovespa).

Em 16 de maio de 2007, o Brasil foi designado como Parceiro-chave³¹ da Organização, que visa, com esse compromisso, a:

aumentar o envolvimento das principais economias emergentes no trabalho diário da Organização, promover o compartilhamento de perspectivas e abordagens políticas por meio de suas parcerias com órgãos da OCDE, adesão aos instrumentos jurídicos da OCDE e integração nos bancos de dados estatísticos e indicadores de políticas da Organização (OCDE, 2023).

Nesta perspectiva de parceira, um acordo de cooperação entre o Brasil e a OCDE foi assinado em julho de 2015, institucionalizando a participação nacional em diversos fóruns desenvolvidos pela Organização, proporcionando aprofundamento, sistematização e estreitamento dos laços entre eles. O movimento mais recente dessa parceria foi feito em 25 de janeiro de 2022, quando o conselho da OCDE decidiu abrir discussões de acesso com o Brasil (OCDE, 2023).

Nos caminhos traçados pela ENEF, evidencia-se, cada vez mais, a influência dos ideais da OCDE em suas práticas. Isso porque, a cada novo decreto instituído, a atuação dos representantes da Educação no CONEF foi sendo reduzida. Em 2019, por exemplo, foi revogada a instituição do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) e, em 2020, o Decreto de 2010 foi revogado na íntegra, sendo substituído, em 9 de julho desse ano, pelo Decreto nº 10.393/2020³², o qual traz algumas mudanças.

Uma delas foi a substituição do CONEF pelo Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF), que, apesar de ser um órgão similar, estabeleceu modificações, como, por exemplo, a substituição de representantes da sociedade civil (lugares anteriormente ocupados pelos Ministérios da Fazenda e da Previdência Social) por representantes das Secretarias que integram o Ministério da Economia. Outrossim, a gratuidade das ações de Educação Financeira, garantida pelo Decreto de 2010, foi retirada dessa nova versão e o Ministério da Educação foi rebaixado a último órgão responsável pela direção, supervisão e fomento da temática no país (BRASIL, 2020).

Ademais, a retirada de temas como cidadania, consumo consciente e tomada de decisão da discussão evidenciam uma Educação Financeira securitária, previdenciária e fiscal (MELO

³¹ Para fortalecer a cooperação com o Brasil, com a China, Índia, Indonésia e África do Sul, a Organização desenvolveu um programa de maior engajamento, que os definiu como Parceiros-chave (OCDE, 2023).

³² Antes dessa substituição, houve modificação no texto dos Decretos nº 8.584/2015 (BRASIL, 2015) e nº 10.087/2019 (BRASIL, 2019). O novo Decreto pode ser consultado em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=10393&ano=2020&ato=d63MzY65EMZpWTe9Q>. Acesso em: 14 abr. 2023.

et al., 2021), influenciada pela OCDE. Desse modo, ressaltamos o retrocesso causado com a nova ENEF (BRASIL, 2020) ao permitir que pessoas e empresas mercantilizem a Educação Financeira.

Durante esses 13 anos de desenvolvimento após sua instituição, a ENEF vem elaborando (de acordo com seus próprios ideais, que são questionáveis) ações que permitem expandir a Educação Financeira no Brasil. As principais estratégias são voltadas tanto à Educação Financeira nas escolas quanto ao programa direcionado aos adultos, o qual abrange aposentados com renda máxima de dois salários-mínimos e mulheres beneficiárias do Bolsa Família (BRASIL, 2018).

Tais planos estão divididos em setoriais (ações e programas desenvolvidos pelos membros do FBEF), alinhados às diretrizes propostas pela ENEF, e programas transversais (ações da ENEF), que objetivam abordar temas como proteção, planejamento financeiro, poupança, investimento, crédito e defesa do consumidor, não sendo de responsabilidade exclusiva de determinado órgão ou entidade (BRASIL, 2017). A Semana Nacional de Educação Financeira, que objetiva disseminá-la no país, o Programa Educação Financeira nas Escolas, que propõe levá-la para o ambiente escolar, o Selo ENEF, que visa a reconhecer iniciativas concernentes a ela, o Projeto Itinerante de Educação Financeira, o Mapeamento Nacional das Iniciativas e a Rede de Educação Financeira são exemplos dessas ações (BRASIL, 2017).

Para Vieira e Pessoa (2020), essas atividades desenvolvidas pela ENEF são importantes para a disseminação da temática no Brasil, não sendo, no entanto, suficientes para promovê-la no país, afirmando ainda que elas precisam ser constantemente problematizadas. Em consonância com as autoras, Silva, Kistemann Jr e Vital (2014) asseveram que a proposta de inserção de Educação Financeira precisa ser ampliada.

Corroborando esses autores, em especial no que toca a Educação Financeira no âmbito da Educação, entendemos que a implantação de polos³³ de Educação Financeira em apenas quatro Estados brasileiros³⁴, em se tratando de um país com 26 Estados, além do Distrito Federal, o qual conta com aproximadamente 5.568 municípios (IBGE, 2023), expõe uma grande carência na disseminação e na implementação eficaz da temática. Essa carência também é evidenciada na constituição dos dados desta pesquisa, pela falta de formação de professores e

³³ Por meio dos polos, foram criados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização em Educação Financeira para professores.

³⁴ Os Estados são: Tocantins (o primeiro a ser implantado, em 2017), Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, todos em 2018.

de material didático, problemas que serão apresentados de forma detalhada nas próximas seções.

2.3 EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Baroni (2021, p. 79) afirma que a Educação Financeira deve se guiar pela busca por compreender a vida financeira “[...] por meio de uma análise crítica da realidade. Assim, conhecer os percursos das discussões sobre Educação Financeira mostrou-se importante para refletir sobre o seu papel na sociedade”. Deste modo, retomando a discussão acerca dos caminhos traçados pela Educação Financeira em uma perspectiva educacional, considerando, para tanto, uma ordem cronológica dos acontecimentos a partir da iniciativa da OCDE (justificada anteriormente), começaremos a evidenciar a segunda parte do estudo realizado pela Organização em 2005, cujo objetivo era descrever e analisar programas de Educação Financeira disponíveis nas escolas e nas universidades dos países membros.

No relatório anteriormente citado (OCDE, 2005b), uma das recomendações apresentadas era de que a Educação Financeira deveria começar na escola, considerando que as pessoas deveriam ser educadas o mais cedo possível. Na perspectiva do projeto voltado para as escolas, em 2008, foi publicado o relatório *Financial Education Programmes in Schools: Analysis of selected Current Programmes and Literature Draft Recommendations for Best Practices*³⁵, mostrando as análises dos programas de Educação Financeira desenvolvidos pelos países membros no âmbito educacional, bem como o estudo realizado com as pesquisas disponíveis, referentes à eficácia dessas iniciativas de Educação Financeira junto aos estudantes (MUNDY, 2008). Apontou-se, como consenso geral, que o propósito da constituição da temática nas escolas seria o de ajudar os discentes a gerenciarem o seu dinheiro ao longo de suas vidas (MUNDY³⁶ apud SILVA; POWELL, 2014).

Um das questões evidenciadas girou em torno da obrigatoriedade (ou não) da Educação Financeira no currículo escolar, sendo que a Organização não tomou uma posição em relação a ela, mas sim relatou as medidas adotadas nos países pesquisados, destacando-a em alguns deles.

³⁵ Em português: Programas de Educação Financeira nas Escolas: Análise de Programas Seleccionados Atuais e Literatura, Recomendações Preliminares de melhores práticas.

³⁶ MUNDY, S. Financial Education Programmes in school: Analysis of selected current programmes and literature draft Recommendations for best practices. OCDE jornal: General papers, volume 2008/3. OCDE, 2008.

Neste contexto de obrigatoriedade, e dada a influência da Organização na ENEF, ressaltamos que, com sua instituição em 2010, foram se desenvolvendo ações para a implementação do tema no currículo da Educação Básica, como, por exemplo, a constituição do *Grupo de Apoio Pedagógico (GAP)* para assessorar o CONEF em relação aos elementos pedagógicos para a Educação Financeira e Previdenciária, cujo presidente é um representante do Ministério da Educação (SOUZA, 2015).

O convite feito ao Brasil para participar do projeto proposto pela OCDE em 2005, a própria constituição do Plano Diretor da ENEF em 2010, desenvolvido pelo GT após sua participação no 3º Encontro da INFE, e o acordo de cooperação assinado entre Brasil e OCDE em 2015 são aspectos que evidenciam a influência das perspectivas da Organização na constituição da Estratégia Nacional. Realçando essa posição, Baroni (2021) afirma que a definição de Educação Financeira proposta pela Estratégia Nacional corrobora o conceito divulgado em 2005 pela OCDE. Segundo o CONEF, Educação Financeira é:

[...] o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram sua compreensão dos conceitos e dos produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação claras, adquiram os valores e as competências necessários para se tornarem conscientes das oportunidades e dos riscos neles envolvidos e, então, façam escolhas bem informados, saibam onde procurar ajuda, adotem outras ações que melhorem o seu bem-estar, contribuindo, assim, de modo consistente para formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (BRASIL, 2011, p. 20).

Ao olharmos para a Educação Financeira a partir desta visão, percebemos novamente uma proposta de Educação Financeira do indivíduo, colocado como único responsável por seu crescimento financeiro, desconsiderando-se as obrigações do Estado, o contexto em que está inserido, as problemáticas, isto é, desconsiderando-se, de fato, o ser humano. Corroborando essa perspectiva, Moraes e Freitas (2021) indicam que a temática, nesse sentido, está intrinsecamente ligada ao acúmulo e à manutenção de recursos.

Mazzi e Baroni (2021) evidenciam que, ao se olhar para Educação Financeira de forma a educar para o dinheiro, pressupõe-se uma visão mercadológica dela, sugerindo um papel passivo do cidadão, a quem cabe apenas consumir da melhor forma possível. Na mesma direção, autores como Silva e Powell (2013), Saraiva (2017), Junior, Pessoa e Kistemann (2018), Melo e Pessoa (2019), Pessoa, Carvalho e Silva (2019) e Baroni (2021) compartilham o entendimento de que as ideias desenvolvidas pela OCDE e pela ENEF expõem um perspectiva reducionista da Educação Financeira ao se centrarem em aspectos econômicos, sem grandes apontamentos para uma abordagem reflexiva e crítica de temas como desigualdade social,

desemprego, deficiências educacionais, dentre tantos outros aspectos que extrapolam o individual (SARAIVA, 2017).

Posto isso, entendemos que a Educação Financeira deve ser abordada de forma que possa ser refletida e discutida, expandindo o seu campo de conhecimento financeiro, ou seja, “precisa ser discutida sob a ótica de um ensino emancipatório, crítico e reflexivo” (SILVA; PESSOA; CARVALHO, 2019).

Nesta perspectiva, consideramos o conceito de Educação Financeira Escolar (EFE) proposto por Silva e Powell (2013, p. 12), que assumem a EFE como:

[...] um conjunto de informações através do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, através de um processo de ensino, que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam sua vida pessoal, familiar e da sociedade em que vivem.

Os autores supracitados criticam o fato de que há uma tendência a limitar as discussões sobre Educação Financeira a questões voltadas às finanças pessoais. Por isso, propõem que os estudantes conheçam o universo do dinheiro, analisando e fazendo julgamentos fundamentados sobre o mundo financeiro, em especial desenvolvendo posições críticas sobre a vida financeira pessoal, familiar e da sociedade em que estão inseridos. De modo a deixar clara essa visão mais ampla e conectada a discussões para além das finanças, Silva e Powell (2013) apresentam uma proposta curricular – que não é fixa, nem engessada –, mas que exemplifica possibilidades de tópicos que podem permear a Educação Financeira na Educação Básica.

Quadro 1 - Proposta curricular de Educação Financeira

I – Noções básicas de Finanças e Economia	II – Finança pessoal e familiar
Nesse eixo, os temas de discussão seriam, por exemplo, o dinheiro e sua função na sociedade; a relação entre dinheiro e tempo; as noções de juros, poupança, inflação, rentabilidade e liquidez de um investimento; as instituições financeiras; a noção de ativos e passivos e aplicações financeiras.	Nesse eixo, seriam abordados temas como: planejamento financeiro; administração das finanças pessoais e familiares; estratégias para a gestão do dinheiro; poupança e investimento de finanças; orçamento doméstico; impostos.

<p>III – As oportunidades, os riscos e as armadilhas na gestão do dinheiro em uma sociedade de consumo</p> <p>Nesse eixo, seriam explorados temas como, por exemplo: oportunidades de investimento; os riscos no investimento do dinheiro; as armadilhas do consumo por trás das estratégias de <i>marketing</i> e como a mídia incentiva o consumo das pessoas.</p>	<p>IV – As dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas que envolvem a EF</p> <p>Nesse eixo, seriam tratados temas como consumismo e consumo; as relações entre consumismo, produção de lixo e impacto ambiental; salários, classes sociais e desigualdade social; necessidade x desejo; ética e dinheiro.</p>
---	---

Fonte: Elaborado a partir de Silva e Powell (2013, p. 14).

Essa estrutura é pautada “em três dimensões – pessoal, familiar e social – e possui quatro eixos norteadores” (MAZZI; DOMINGUES, 2020, p. 4). Corroborando esses autores, compreendemos que é possível dialogar com os quatro eixos, atravessando cada um desses blocos, constituindo o ensino da Educação Financeira não engessado e destacando a amplitude do assunto.

Dessa forma, buscamos uma Educação Financeira que possa convidar os estudantes a pensarem criticamente sobre as situações econômicas e sociais que os cercam, visando à melhoria de sua qualidade de vida no âmbito pessoal, familiar e social. Levando em conta o contexto escolar, devemos enfatizar que a Educação Financeira passa a ser uma temática obrigatória nos Currículos da Educação Básica a partir de 2017, com a instituição da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Apesar de ser inserido como um tema transversal, Mazzi, Oliveira e Lima (no prelo) apontam que a expressão “Educação Financeira” aparece quase que de forma exclusiva no componente curricular de Matemática, sendo mencionada apenas uma vez nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sem, no entanto, ser proposta nas competências específicas nem nas habilidades dessa área, o que a torna exclusiva das competências específicas de Matemática. Com isso, diverge-se do que é proposto com a transversalidade. Esse movimento da BNCC, ao mesmo tempo que evidencia um protagonismo da Matemática, traz como consequência o fato de que o ato de educar financeiramente na Educação Básica é atribuído especialmente ao professor de Matemática.

Ademais, considerando a problemática destacada por Vieira e Pessoa (2020, p. 667) de que “há professores que não sabem como abordar o tema em sala de aula, escolas que ainda não organizaram sua matriz curricular para trabalhar de forma transversal e interdisciplinar e

processos formativos que orientem os professores”, discutiremos, além dos aspectos evidenciados na constituição de dados desta pesquisa, o papel do professor de Matemática com relação à temática na próxima seção.

2.4 FORMAÇÃO COM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO FINANCEIRA

A recomendação para que a Educação Financeira comece na escola, levando em conta o fato de que as pessoas deveriam ser educadas financeiramente o mais cedo possível, é mencionada na seção “Boas Práticas” do segundo documento publicado pela Organização (OCDE, 2005b). Aos programas que favorecem o uso de salas de aula, é sugerido no documento que:

[...] deve ser promovido aos educadores educação e competências adequadas. Nesse sentido, o desenvolvimento de programas de “capacitação dos formadores” e a disponibilização de material informativo e ferramentas específicas para estes formadores deve ser encorajado (OCDE, 2005b, p. 7, tradução nossa).

Tendo em vista as diretrizes da OCDE acerca da necessidade de promover o desenvolvimento de programas com a finalidade de formar financeiramente os educadores, além de indicar que as políticas públicas deveriam incentivar o fornecimento de material de informação e ferramentas a esses profissionais, Baroni (2021) questiona quais seriam as devidas educação e competência dos educadores explicitadas no documento, apontando que, nas entrelinhas da definição, “[...] a organização assume que existe um mercado financeiro e que a Educação Financeira deve cuidar para que se conheça esse mercado, utilizando seus produtos da melhor maneira possível, pensando na proteção e bem-estar financeiro do sujeito” (BARONI, 2021, p. 67).

Essa é uma visão que parece limitar a área de atuação da Educação Financeira ao trabalho com finanças pessoais e ao comportamento dos consumidores, desconsiderando reflexões de elementos no contexto social, político e econômico. A autora destaca que, quando é sugerido treinar os formadores, parece haver uma supremacia de técnicas a serem aplicadas, em detrimento dessas reflexões mais abrangentes.

Com relação à ENEF, as formações, os cursos e os programas desenvolvidos, de forma geral, são em parceria com organizações privadas, empresas e bancos que acabam tendo a oportunidade de fortalecer ainda mais suas influências neoliberais na Educação, buscando orientar seus clientes e usuários sobre produtos financeiros, transformando a Educação

Financeira em mercadoria a ser vendida (MUNDY, 2008; SAVOIA; SAITO; SANTANA, 2007). Os programas de formação de professores, por exemplo, foram intensificados e ampliados pela Associação de Educação Financeira no Brasil (AEF³⁷), em parceria com a Serasa Consumidor e a Serasa Experian (BRASIL, 2018), órgãos privados.

Embora, em 2018, a ENEF tenha concebido esses programas de formação e criado cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização em Educação Financeira para educadores, o estudo de Vieira e Pessoa (2020), ao explorar a forma como diferentes países organizam seus programas e estratégias nacionais de Educação Financeira, apontam que a política de Educação Financeira do Brasil ainda não executa essa preparação de forma sistemática.

Esses cursos foram constituídos por meio de Acordos de Cooperação Técnica (ACTS) entre a AEF, as secretarias de Educação e as Universidades Federais após a implementação dos quatro polos de Educação Financeira (no Tocantins, em Minas Gerais, no Rio Grande do Sul e na Paraíba) no biênio 2017-2018, conforme já mencionamos. A elaboração desses programas pela ENEF, em parceria com órgãos privados, sua não sistematização, além do destaque ao gerenciamento de receitas individuais, ao fomento e à consolidação do mercado em seus objetivos (BRASIL, 2017), exaltam a relevância dos recursos financeiros em detrimento de outros fatores, reforçando o olhar trazido pela OCDE.

Apesar de a BNCC apresentá-la como um tema contemporâneo, transversal e pertinente a várias áreas de estudo, não mostra de forma clara o que considera Educação Financeira e a resume a aspectos vinculados à Matemática, destacando apenas as taxas de juros, a inflação, os investimentos e os impostos ao trabalhar, limitando as visões sobre ela.

Diante do exposto, podemos entender que as ideias presentes nesses documentos que guiam a Educação Financeira estão relacionadas ao educar para o mercado (BRASIL, 2018), ficando a cargo dos sistemas educacionais, das redes de ensino e das escolas, em suas devidas esferas, a autonomia e a competência de incorporá-las aos seus currículos (BRASIL, 2018), deixando de lado as limitações e as dificuldades de cada instituição de ensino, possibilitando que lacunas se abram quanto ao como educar financeiramente.

Nesta perspectiva de como educar financeiramente, o estudo de Souza (2015) apresenta um levantamento de iniciativas de formação em Educação Financeira de instituições no Brasil, destacando que existem poucas pesquisas voltadas à formação de professores para lecionar na

³⁷ Uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), criada em 2011, a fim de garantir a isenção, a transparência e assegurar a transversalidade das ações para a Educação Financeira no país, coordenando e executando ações e programas da ENEF para a disseminação da temática (BRASIL, 2018).

Educação Básica, sendo que a maioria tem como foco a educação para finanças pessoais, colocando em primeiro plano o “[...] aprendizado voltado para o planejamento de finanças pessoais e dos conceitos dos mercados de capitais. Evidenciam que o conhecimento é a base para criar uma cultura de poupança e formação de patrimônio no país” (SOUZA, 2015, p. 32).

Significa dizer que, além da OCDE, da ENEF, da BNCC e de seus apoiadores, de forma geral, as iniciativas no Brasil estão em um movimento de focalizar o dinheiro e de mercantilizar a Educação Financeira. Salientamos que não negamos a possibilidade de os indivíduos transgredirem a pobreza e alçarem a independência financeira, entretanto, ressaltamos que esse não é o foco da Educação Financeira, em especial para a OCDE, a ENEF e a BNCC, “[...] uma vez que sustentam um olhar apático para o cidadão, que deve enriquecer a qualquer custo [...]” (MENEUCUCCI, 2022, p. 26).

Com isso, compreendemos que, ademais da problematização em torno dos princípios e das constituições dos programas desenvolvidos pela ENEF (e de sua disseminação ainda precária), outras iniciativas que poderiam auxiliar os educadores, em especial os de Matemática, tendem a ter os mesmos objetivos que as organizações supracitadas, dificultando o ensino da Educação Financeira de maneira crítica e reflexiva, para além do individualismo. Desse modo, faz-se ainda mais necessário o desenvolvimento de pesquisas neste contexto da Educação, buscando construir uma Educação Financeira em conjunto, por nós professores, para a sala de aula.

2.4.1 O PAPEL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

De acordo com Baroni (2021), para que a Educação Financeira possa se efetivar na Educação Básica, é preciso encontrar caminhos em que as discussões extrapolem a exploração matemática dos problemas, ou seja, “ela precisa desvencilhar-se da abordagem técnica e especializada, em favor de uma formação geral e política, livre do propósito de manter as exigências do sistema capitalista, pautadas sobre o consumo desenfreado” (BARONI, 2021, p. 235).

Corroborando a autora, e considerando o fato de que os documentos atuais vigentes referentes à Educação Básica do Brasil têm atribuído o ato de educar financeiramente na educação escolar principalmente ao professor de Matemática, ressaltamos a preocupação com a sua formação, em especial no tocante à temática.

Baroni (2021) aponta que os altos índices de endividamento familiar no Brasil produzem discursos simplistas, os quais asseguram que se endivida quem quer ou quem não sabe se planejar financeiramente, limitando a Educação Financeira ao ato de ensinar o planejamento. Conseqüentemente, “munindo o cidadão de conceitos e informações e outorgando ao professor de Matemática a função de ensinar os cálculos necessários para tal” (BARONI, 2021, p. 19), coloca-se os indivíduos como únicos responsáveis por seu sucesso financeiro, anulando outros aspectos, como, por exemplo, renda, desemprego e subemprego.

A autora argumenta ainda que a ideia de Educação Financeira parece estar em processo de construção no contexto da Educação Matemática. Neste mesmo sentido, Teixeira (2015, p. 70) evidencia a necessidade do desenvolvimento de “estratégias fundamentadas em teorias didáticas” que possibilitem estreitar as relações entre ambos os campos.

Os dados do estudo de Baroni (2021) com relação aos cursos de formação inicial do professor de Matemática indicam que a temática está fortemente ancorada no terreno da Matemática Financeira. Nesta perspectiva, é preciso estar atento ao papel do professor de Matemática, para que “não seja reduzido a ensinar a consumir e ensinar os cálculos envolvidos nas negociações financeiras, como se calcular e planejar fossem ações suficientes para tomar uma decisão” (BARONI, 2021, p. 177).

Corroborando a autora, evidenciamos a importância de esses professores terem a oportunidade de decidirem a respeito da concepção de Educação Financeira que desenvolverão durante o exercício da docência, com a possibilidade de analisar criticamente a realidade e de se posicionar profissionalmente.

Nesta mesma direção, os estudos de Assis e Coutinho (2020) expõem duas crenças dos futuros professores de Matemática sobre a Educação Financeira, sendo elas: “Paridade ou equivalência entre os conteúdos e objetivos dos dois conhecimentos, Matemática e Educação Financeira” e “A utilização da Matemática, no contexto da Educação Financeira, tratará apenas da quantificação e organização dos dados por meio da aplicação de conceitos matemáticos” (ASSIS; COUTINHO, 2020, p. 154). A primeira crença retrata a preocupação de que o trabalho com a Educação Financeira se transforme em apenas um pretexto para o ensino e para a aprendizagem de Matemática; já a segunda aponta para uma atuação com a Educação Financeira centrada na Matemática Financeira, sem uma abordagem voltada à tomada de decisão consciente e eficaz (ASSIS; COUTINHO, 2020).

Neste cenário, uma recomendação destacada por Baroni (2021) para a formação do professor de Matemática é a necessidade de o espaço ser ampliado para além de uma disciplina

de Matemática Financeira, promovendo discussões e ações críticas acerca dos contextos social, financeiro e econômico dos indivíduos, visando à melhoria da qualidade de vida das pessoas e da sociedade em que vivem. Assim o fazendo, também seriam possíveis as tomadas de decisão pautadas em aspectos econômicos, financeiros, sociais, culturais e comportamentais, com um caráter interdisciplinar, associado a áreas como Geografia, História, Filosofia e Sociologia, proporcionando alcançar questões no âmbito da democracia e da tomada de decisão.

De acordo com Franzoni e Quartieri (2020), licenciandos em Matemática, há dificuldades em definir Educação Financeira e suas diferenças com a Matemática Financeira. Com isso, corroborando Oliveira e Stein (2015), bem como os autores supracitados, enfatizamos a importância de formação docente para que os profissionais compreendam, em um primeiro momento, o que é a Educação Financeira, e, depois, realizem práticas sobre essa temática, contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos responsáveis e conscientes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os aspectos metodológicos assumidos e esclarecemos a opção pela pesquisa qualitativa, desenvolvida segundo uma abordagem fenomenológica. Além disso, explicitamos os procedimentos de constituição dos dados para análise e como esse processo se deu ao longo do estudo³⁸.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Pesquisar é se colocar em um movimento de busca para compreender o que nos instiga a pensar, não procurando por respostas certas ou erradas, mas por compreensões que vão se constituindo. Para Bicudo (2012, p. 19-20) “não há um modo correto ou certo de pesquisar, [...] o que temos são interrogações que indicam para onde o olhar se dirige, focando o fenômeno em suas perspectivas [...]”, isto é, o ato de pesquisar pode ser compreendido como um movimento em que o pesquisador busca por algo que o afeta, uma interrogação.

Para a autora, tal interrogação interroga o mundo em relação aos seus aspectos específicos, que se manifestam pragmaticamente, teoricamente, tecnologicamente ou ideologicamente e, nesse sentido, ela é o estofado do pesquisador, no qual se encontram todas as suas perguntas, fazendo sentido para ele e dando direção ao seu processo da pesquisa (BICUDO, 2012).

Nesta perspectiva, “pesquisar configura-se como buscar compreensões e interpretações significativas do ponto de vista da interrogação formulada” (BICUDO, 1993, p. 18). É o mesmo que “ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e, andar outra vez e outra ainda [...]” (MARTINS³⁹ apud BICUDO, 1993, p. 24).

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, que tem seu campo de abrangência em diversas áreas acadêmicas. Segundo Prestes (1989), a pesquisa qualitativa refere às descrições detalhadas sobre comportamentos, pessoas, eventos e situações observáveis, e seus questionamentos são refinados e refletidos ao longo de todo o processo investigativo. Ainda de acordo com a autora, a metodologia qualitativa busca precisão nas

³⁸ Ressaltamos que a presente pesquisa possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências de Bauru, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, com o parecer número 5.337.420.

³⁹ MARTINS, J. **Notas de aula**. São Paulo: PUC, s.d.

análises, contribuindo de forma significativa para a pesquisa educacional, visando a entender as comunidades e suas necessidades (PRESTES, 1989).

A pesquisa qualitativa pode assumir diferentes abordagens e procedimentos, modificando-se de acordo com o que se pretende alcançar. Lüdke e André (2013, p. 12-14) descrevem cinco características de uma pesquisa qualitativa em Educação:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Destacamos que, desde seu surgimento, a pesquisa qualitativa buscou romper com a supremacia positivista, caracterizada como um modo de gerar conhecimento objetivo por meio de regras precisas e que garantiriam uma possível neutralidade do pesquisador em relação ao que se pesquisava. Nela, o rigor presente estava relacionado apenas “[...] à natureza exata dos testes – de fundo matemático – utilizados” (GARNICA, 1995, p. 103).

Goldenberg (2013) destaca a importância de nos reconhecermos como pesquisadores que rejeitam essa dita neutralidade ao trabalharmos com a pesquisa qualitativa, considerando que a todo momento estamos em um movimento de interferência na constituição dos caminhos do estudo.

Nas abordagens qualitativas, o termo ‘pesquisa’ ganha novo significado, sendo concebido em torno do que se deseja compreender, em uma trajetória circular, “[...] não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis, generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador” (GARNICA, 1995, p. 103).

Nesta mesma direção, para Bicudo (2012, p. 17), a pesquisa qualitativa:

é um modo de proceder que permite colocar em relevo o sujeito do processo, não olhado de modo isolado, mas contextualizado social e culturalmente; mais do que isso e principalmente, de trabalhar concebendo-o como já sendo sempre junto ao mundo e, portanto, aos outros e aos respectivos utensílios dispostos na circunvizinhança existencial, constituindo-se, ao outro e ao mundo em sua historicidade.

A autora menciona que, na pesquisa qualitativa, “como o próprio nome já indica, trabalha-se com a qualidade” (BICUDO, 2022, p. 03). Uma pergunta que cabe nesse contexto é: “Qualidade do quê?”. Para esclarecer esse questionamento, é proposto pela autora um ensaio

imaginativo com duas posturas, as quais são descritas como: objeto/observado, fenômeno/percebido. A opção por um par ou por outro revela a concepção do pesquisador. Destaca-se ainda que, nessa abordagem de pesquisa, dependendo da postura assumida pelo pesquisador, trabalha-se com a qualidade do objeto/observado ou do fenômeno/percebido.

O par objeto/observado indica uma separação entre o objeto contemplado e o sujeito que efetua sua observação. Nesta perspectiva, Bicudo (2012, p. 17) aponta que “a busca é pela qualidade, tomada como já dada e pertinente ao objeto. É como se a qualidade fosse do objeto e se mostrasse passível de ser observada”. Já no par fenômeno/percebido, a qualidade é percebida, mostrando-se na compreensão do sujeito, não havendo uma separação entre o percebido e a percepção de quem percebe. Nesta concepção, “[...] não se assume uma definição prévia do que será observado na percepção, mas fica-se atento ao que se mostra” (BICUDO, 2012, p. 18). Esse par, de acordo com a autora, descreve a concepção fenomenológica de realidade e de conhecimento.

Diante do exposto, entendemos que o pesquisador deve se voltar-se de modo atento ao que se mostra. É necessário que aquele que percebe esteja presente nesse processo para que se suceda a percepção do fenômeno, ou seja, o percebido depende do olhar do pesquisador. De acordo com Bicudo (1994), assim como os procedimentos investigativos são inseparáveis do fenômeno que está sendo interrogado, também o são do olhar investigativo.

Desta forma, o estudo aqui exposto intenciona revelar a qualidade percebida pelo sujeito no decorrer da pesquisa, voltando-nos, para tanto, atentamente, aos modos pelos quais compreendem a Educação Financeira no contexto da Educação Básica.

3.2 PESQUISA QUALITATIVA NA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA

Segundo Coltro (2000), pensadores como Martin Heidegger, Karl Jaspers, Jean Paul Sartre e Maurice Merleau-Ponty contribuíram para a consolidação da abordagem fenomenológica. Entretanto, Edmund Husserl (1859 – 1938) foi quem desenvolveu suas principais linhas, constituindo-se como um dos maiores percursores da Fenomenologia.

Para Bicudo (1994, p. 17), “a fenomenologia /.../ é um pensar a realidade de modo rigoroso. O que a caracteriza não é ser ou procurar ser esse pensar, mas o modo pelo qual age para perseguir essa meta”. Neste tipo de abordagem, os procedimentos são inseparáveis do fenômeno interrogado e do pesquisador, pois “neles estão presentes a busca do rigor e algumas

concepções que dizem da interpretação do mundo, como: fenômeno, realidade, consciência, essência, verdade, experiência, a priori, categoria, intersubjetividade” (BICUDO, 1994, p. 17).

A Fenomenologia é, portanto, uma abordagem da pesquisa qualitativa que se orienta para o estudo de fenômenos, que “[...] é o que se mostra em um ato de intuição ou de percepção” (BICUDO, 2011, p. 30), isto é, o fenômeno é o que se mostra, manifesta-se ou aparece na percepção de um sujeito (pesquisador) consciente do contexto em que se situa tal fenômeno (objeto de estudo) (OLIVEIRA, 2015). Ele não se desvela no primeiro olhar do pesquisador, mas vai se mostrando ao longo da investigação, mediante uma atitude atenta daquele que interroga.

A fenomenologia /.../ interroga o fenômeno, o que é experienciado pelo sujeito voltado atentivamente para o que se mostra. A realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado. É, portanto, perspectival, não havendo uma única realidade, mas tantas quantas forem suas interpretações e comunicações (BICUDO, 1994, p. 18).

Dessa maneira, para que o fenômeno se mostre, é essencial que aquele que o percebe esteja atento para ver o que se mostra. Para Bicudo (1994), o que é visto não é percebido de maneira isolada, mas está envolto em uma região de fenômenos co-percebidos.

De acordo Fini (1994), ao trabalhar com o modo fenomenológico de conduzir pesquisas em Educação, é necessário que o pesquisador esteja sempre atento à perspectiva básica de sua pesquisa, “[...] que será sempre a de descrever o fenômeno e não de explicá-lo, não se preocupando em buscar relações causais e, também, que esta descrição supõe um rigor, pois é através dela que se chega à essência do fenômeno” (FINI, 1994, p. 24).

Entendemos que a investigação fenomenológica é constituída por procedimentos pautados na Fenomenologia, procedimentos esses que se fundamentam em um ato, como um modo de ser, e, neste sentido, um modo também de pesquisar ou, ainda, de buscar estudar o próprio fenômeno (BICUDO, 2022). Dito isso, apresentamos essa pesquisa como um estudo qualitativo, desenvolvido em uma abordagem fenomenológica. Na sequência, explicitamos a interrogação que nos orienta nesta investigação.

3.2.2 ESCLARECENDO A INTERROGAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa orienta-se para esclarecer as incertezas, as dúvidas e os questionamentos que o pesquisador traz sobre determinadas características dos fenômenos (PAULO; AMARAL; SANTIAGO, 2010). Para Bicudo (2012, p. 20-21), a interrogação:

[...] diz da perplexidade do investigador diante do mundo, a qual se manifesta inclusive como força que o mantém alerta, buscando, perquirindo, não se conformando com respostas quaisquer [...] se comporta como se fosse um pano de fundo onde as perguntas do pesquisador encontram seu solo, fazendo sentido.

Significa dizer que compreendemos que a questão central de uma pesquisa é constituída pela interrogação e por sua aclaração como pontos de partida e de orientação. Trata-se de um questionamento que faça sentido ao pesquisador, pois “[...] buscamos pela perspectiva de onde olhar o fenômeno e o que mais vier ao encontro do que perguntamos” (BICUDO, 2011, p. 42). Nesse movimento, a interrogação orientadora dessa pesquisa se constituiu em:

O que se mostra sobre Educação Financeira na perspectiva de professores da Educação Básica?

Desta forma, para desenvolver este estudo, optamos pela pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica, por entender que, durante a trajetória de investigação, será possível perceber o que se mostra acerca da Educação Financeira, tendo o olhar direcionado pela interrogação de pesquisa. Considera-se ainda que, na abordagem fenomenológica, o visto é descrito e analisado de modo rigoroso, permitindo-nos expor o que se mostra na percepção e é percorrendo esse caminho que buscamos compreender a interrogação desta investigação. Na sequência, apresentamos os procedimentos assumidos para a constituição dos dados.

3.3 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

De acordo com Machado (1994, p. 39), “a descrição ou o discurso é (para M. Ponty) a prova da existência do sujeito; é uma forma do sujeito colocar sua experiência rigorosamente como ela está acontecendo [...]”. Nesse sentido, segundo Raniere e Barreira (2010), uma das possibilidades de acesso às experiências vividas é por intermédio de questionários e de entrevistas, os quais proporcionam, por meio da relação dialógica entre sujeito e pesquisador, a aproximação da experiência vivida (AMATUZZI⁴⁰ apud RANIERE; BARREIRA, 2010). Os autores evidenciam que:

⁴⁰ AMATUZZI, M. M. et al. Pesquisa fenomenológica em psicologia e problemas éticos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 3., e ENCONTRO DE FENOMENOLOGIA E ANÁLISE DO EXISTIR, 5., 2006, São Bernardo do Campo-SP. *Anais...* São Paulo: SEPO; São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

A elaboração do instrumento de coleta busca condizer com o tipo de investigação, isto é, a natureza do objeto e do objetivo solicita determinado instrumento. No caso da pesquisa envolvendo as experiências vividas de pessoas, remete-se a um meio que permita a narração das mesmas: tal instrumento pode ser denominado de entrevista fenomenológica (RANIERE; BARREIRA, 2010, p. 3).

Significa dizer que, em pesquisas envolvendo as experiências vividas por pessoas, é necessário um meio que permita suas narrações. Nesta perspectiva, os autores compreendem as entrevistas como instrumentos de coleta que condizem com o tipo de investigação, denominando-as *entrevistas fenomenológicas*.

No que concerne às entrevistas fenomenológicas, Dale (1996) aponta que o pesquisador/entrevistador deve encorajar o entrevistado a refletir sobre sua experiência e detalhá-la o máximo possível. Raniere e Barreira (2010) salientam como procedimento de coleta que possibilita o acesso a tais experiências a elaboração de um roteiro de entrevista, aberto e direcionado a elas, em que o pesquisador/entrevistador deve direcionar a entrevista para a própria vivência do sujeito. Com isso, compreendemos que, por meio das entrevistas, é possível que os sujeitos entrevistados resgatem a experiência vivida em relação ao fenômeno interrogado, o qual, nesta pesquisa, trata-se da Educação Financeira.

Tendo em vista esses aspectos, os dados foram constituídos a partir de entrevistas com professores de Matemática que, de forma direta ou não⁴¹, ensinam Educação Financeira na Educação Básica. O método adotado para selecionar esses docentes consistiu na análise de periódicos que produziram números temáticos sobre Educação Financeira no período de 2018 a 2021⁴², a saber: Tangram, Em Teia, Recebem e Boem. Procuramos identificar professores que, ao publicarem sobre Educação Financeira, mencionaram de maneira clara sua atuação no Ensino Básico.

O primeiro movimento de seleção foi um levantamento de todos os artigos⁴³ publicados nos periódicos supracitados. As informações foram organizadas em um quadro no Word⁴⁴ pelos títulos das pesquisas, autores e anos de publicação.

Tal movimento foi realizado com todos os periódicos mencionados anteriormente, contabilizando 74 artigos publicados no período de 2018 a 2021. O segundo passo consistiu em

⁴¹ Professores que lecionam uma disciplina específica de Educação Financeira ou que trabalham a temática em suas aulas de Matemática.

⁴² O período escolhido foi entre 2018 e 2021, pois, com a implementação da BNCC 2017/2018, a temática passa a ser obrigatória na Educação Básica e o ano de 2021 é o que antecede o início do desenvolvimento dessa pesquisa.

⁴³ O levantamento desses números temáticos não está disponibilizado para preservar a identidade dos professores entrevistados.

⁴⁴ Os quadros não serão apresentados para assegurar o anonimato dos participantes.

uma leitura dos resumos e dos rodapés de identificação desses artigos, procurando verificar os professores de Matemática que mencionavam, de maneira explícita, sua atuação na Educação Básica. Nesse processo, foram encontrados doze professores, o que nos levou a um terceiro momento dessa busca, centrado na consulta do Currículo Lattes desses profissionais, com o intuito de confirmar se eles realmente lecionavam na Educação Básica.

Feito isso, entramos em contato com todos os doze professores identificados, via *e-mail*, convidando-os a participar desta pesquisa. Dos doze, nove responderam e aceitaram conceder as entrevistas. O convite foi realizado em fevereiro de 2022, porém foi necessário esperar a aprovação do Comitê de Ética para dar início ao agendamento das entrevistas. Assim, após a aprovação, um segundo contato com os participantes foi feito, no mesmo ano. Dos nove docentes que anteriormente tinham aceitado integrar o estudo, oito retornaram positivamente.

Em relação às entrevistas, destacamos a importância da realização de um teste piloto, que possibilite o refinamento do instrumento para a produção de dados (YIN, 2016). Desta maneira, após a aceitação do Comitê de Ética, optamos por realizar esse piloto com um dos professores identificados. Posteriormente, no decorrer do segundo semestre de 2022, as demais entrevistas⁴⁵ foram agendadas, realizadas e gravadas através do *Google Meet*⁴⁶.

Após a realização, concluímos que quatro delas não iam ao encontro do objetivo da pesquisa, visto que os artigos produzidos pelos autores (que inicialmente se encaixaram no método adotado para selecionar esses professores) eram resultados de pesquisa de Mestrado com a temática, porém os profissionais não trabalhavam nem de forma direta nem indireta com a Educação Financeira na Educação Básica no momento da entrevista.

Com isso, optamos por considerar a entrevista piloto como parte da constituição de dados da pesquisa, uma vez que o professor foi identificado de acordo com o método adotado, a entrevista foi realizada após o aceite do Comitê de Ética, seguindo todos as recomendações do TCLE, além de que o entrevistado trabalhava com a Educação Financeira na Educação Básica, desenvolvendo sua prática de forma direta, ou seja, em disciplinas de Educação Financeira. O quadro a seguir apresenta os participantes, o período e a duração de cada entrevista realizada.

Quadro 2 - Descrição das Entrevistas

⁴⁵ Aos professores que aceitaram colaborar com a pesquisa, foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que pudessem estar cientes de como se dariam as entrevistas e, em caso de aceite, o documento deveria ser assinado, a fim de que as entrevistas pudessem ser realizadas e gravadas.

⁴⁶ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo *Google*. Ele funciona via *internet*, conectando diferentes pessoas em um espaço integrado e *on-line*.

Entrevistados	Data de realização	Duração da gravação
1º participante	29/04/22	00:51:38
2º participante	28/09/22	01:19:21
3º participante	27/09/22	00:32:21
4º participante	30/09/22	01:57:49
5º participante	06/10/22	00:30:29
6º participante	10/10/22	00:40:31
7º participante	02/11/22	01:12:42
8º participante	03/11/22	00:47:18

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Neste contexto, os dados que constituem efetivamente essa pesquisa são compostos das quatro entrevistas destacadas em verde no quadro 2 acima. Evidenciamos que elas foram conduzidas a partir de questões abertas, ou seja, a partir de questões que possibilitassem aos participantes liberdade de escolha em seus discursos, com o cuidado de não direcionar a fala dos entrevistados, buscando o que é lhes significativo ao trabalharem com a Educação Financeira na Educação Básica. Os pontos que direcionaram as entrevistas foram:

- **Identificação do entrevistado**

Informações pessoais (nome, idade, formação, experiência profissional, etc.).

- **Vivência em relação à Educação Financeira**

Fale um pouco da trajetória da Educação Financeira na sua vida docente.

Como se tornou professor dessa temática?

Leciona a disciplina de forma regular?

Quando foi seu primeiro contato? Ao longo da sua formação inicial ou continuada?

- **Como você compreende a Educação Financeira na Educação Básica?**

- **Como se dá a sua prática docente no que se refere à Educação Financeira?**

Quais temáticas você trabalha na disciplina?

- **Usa algum material didático específico?**

- **Há outros pontos que gostaria de mencionar?**

De posse dos discursos, realizamos a transcrição⁴⁷ das falas de cada um dos entrevistados, as quais foram posteriormente analisadas seguindo o rigor da metodologia adotada.

3.4 PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dos professores entrevistados, o primeiro é formado em licenciatura em Matemática, com Mestrado e Doutorado na área da Educação Matemática. Atua na Educação Básica, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas da rede particular, trabalhando com a disciplina de Matemática e desenvolvendo a Educação Financeira por meio de disciplinas regulares.

A segunda professora entrevistada tem formação em Engenharia Eletrotécnica e Matemática, é mestra em Educação Básica e atualmente realiza um Doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física Matemática. Atua na Educação Básica, na rede pública, com alunos do Ensino Médio, desenvolvendo a Educação Financeira de forma indireta, ou seja, durante as aulas de Matemática.

O terceiro professor entrevistado é Doutor em Engenharia de Produção e Mestre em Ensino de Matemática. Ele atua em vários níveis da Educação, inclusive na Educação Básica, tanto na rede particular quanto na pública. Desenvolveu o primeiro projeto de Educação Financeira em 2003, além das pesquisas que envolvem o tema, trabalhando-a de forma indireta nas aulas de Matemática nos Ensinos Fundamental e Médio.

Por fim, a quarta professora entrevistada é Licenciada em Matemática, Mestre e Doutora em Educação Matemática. Atualmente, é professora de Matemática no Ensino Médio e atua de forma direta com a disciplina de Educação Financeira nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de ensino.

Destacamos que, apesar de os entrevistados serem professores-pesquisadores, eles atuam de forma efetiva na Educação Básica. Três deles afirmaram não terem tido contato com Educação Financeira durante suas respectivas formações, exceto a segunda entrevistada, que vem trabalhando com o tema desde o Mestrado, tendo, entretanto, seu primeiro contato em sala de aula, da mesma forma que os demais, o que a levou pesquisar sobre o assunto.

⁴⁷ A transcrição foi realizada com a ajuda da plataforma de transcrição *Reshape*, não gratuita, podendo ser acessada em: <https://app-v2.reshape.com.br/>. Ressaltamos que a plataforma não transcreve de maneira perfeita, sendo necessário acompanhar a transcrição juntamente com o vídeo, isto é, participando efetivamente do movimento de transcrição.

3.5 ANÁLISE FENOMENOLÓGICA

De posse das transcrições dos discursos de cada participante, mantendo fidelidade ao que foi dito, é necessário que avancemos para um movimento interpretativo, buscando compreender os sentidos e as significações denotados na descrição (BICUDO, 2011). Para a autora, essa descrição evidencia:

[...] o movimento dos atos da consciência. Ela se limita a relatar o visto, o sentido, ou seja, a experiência como vivida pelo sujeito. Não admite avaliações e interpretações, apenas exposição do vivido como sentido ou percebido. Porém, a preocupação da Fenomenologia não é se deter na descrição da experiência focando as nuances da sua individualidade, mas visa mostrar as estruturas em que a experiência relatada se dá, deixando transparecer, nessa descrição, as suas estruturas universais” (BICUDO, 2011, p. 45).

Significa dizer que consideramos, nesse momento, a experiência vivida pelo sujeito e as circunstâncias que o rodeiam, sabendo que a Fenomenologia não se detém apenas à descrição das vivências relatadas, mas busca transcender o individual narrado na descrição. Para tanto, é necessário que avancemos em direção a um movimento interpretativo, buscando compreender os sentidos e as significações denotados nessa descrição (BICUDO, 2011). Nesta perspectiva, o procedimento de análise interpretativa das descrições integra dois momentos distintos, mas não separados um do outro: a *Análise Ideográfica* e a *Análise Nomotética*.

Na *Análise Ideográfica*, são realizadas diversas leituras dos dados. A primeira delas é feita com o intuito de conhecer as descrições de uma maneira geral (MACHADO, 1994). Após essa leitura inicial dos textos provenientes das descrições das entrevistas, realizamos a leitura muitas outras vezes, com o intuito de compreender o que está sendo dito pelo sujeito na perspectiva da interrogação formulada. Nesse momento, colocamos em evidência os sentidos, ou seja, destacamos das descrições trechos da fala dos sujeitos que consideramos relevantes para compreender o interrogado, os quais chamamos de *Unidades de Sentidos* (BICUDO, 2011). Feito isso, o pesquisador, por meio da compreensão que tem do que foi dito pelo sujeito e considerando o contexto do qual o trecho foi retirado, reescreve em sua própria linguagem o que compreende, construindo as *Unidades de Significados*. De acordo com Bicudo (2011),

essas *Unidades de Significado*⁴⁸ transformam a linguagem ingênua⁴⁹ do sujeito em um discurso articulado na linguagem do pesquisador.

Terminada essa fase para cada entrevista, individualmente, o pesquisador se volta para as *Unidades de Significado* e, à luz de sua interrogação, destaca pontos centrais, isto é, caminha para a elaboração do núcleo expresso nas Unidades Significativas, nomeado aqui de *Ideias Nucleares*.

Com vistas a finalizar a etapa de redução proposta por Bicudo (2012), iniciamos a busca pelas convergências e pela organização das *Ideias Nucleares*, entendidas como aquelas que tratam de um mesmo tema, convergindo para uma ideia mais ampla. É esse movimento de buscar convergências que Fini (1994), Machado (1994) e Bicudo (2012) chamam de Análise Nomotética.

Na análise Nomotética, busca-se uma passagem do nível individual para o nível geral, articulando convergências de sentidos e significados do que é dito individualmente, isto é, tendo em vista as convergências elaboradas pela Análise Ideográfica, estabelecem-se categorias mais amplas “que são as generalizações feitas a partir das convergências (ou Categorias Abertas) das unidades de significado” (FINI, 1994, p. 31). Assim, encontradas as Categorias de Convergência, damos início à terceira e última etapa sugerida por Bicudo (2012): a compreensão/interpretação, a qual possibilita ao pesquisador explicitar as categorias de análise que, abertas à interpretação, permitem-lhe discutir, à luz do referencial teórico assumido, o que se mostra acerca do fenômeno interrogado.

Tendo em vista a natureza da pesquisa com análise fenomenológica, ressaltamos que os resultados obtidos nesse processo possuem caráter perspectival e não conclusivo (CRESWELL, 2014). No presente estudo, o individual representa os discursos de cada um dos professores participantes da pesquisa, e o fenômeno que buscamos compreender é como se dá a Educação Financeira na Educação Básica. Fazemos isso, pois, ao analisar nossos dados, acreditamos que eles permitem problematizar as questões com relação ao *material didático*, à *formação em Educação Financeira* e aos *aspectos do ensino da Educação Financeira*, contribuindo com os modos de ensiná-la no ambiente escolar e possibilitando o desenvolvimento da criticidade nos estudantes.

⁴⁸ “As Unidades de Significado são postas em frases que se relacionam umas com as outras, indicando momentos distinguíveis na totalidade do texto da descrição. Elas não estão prontas no texto, mas são articuladas pelo pesquisador” (BICUDO, 2011, p. 57).

⁴⁹ “Ingênuas entendidas aqui como expressas sem uma articulação proveniente de tematização do assunto, do modo pelo qual o sujeito se expressa” (BICUDO, 2011, p. 58).

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos os dados da pesquisa e a sua respectiva análise. Compreendemos os procedimentos descritos como um movimento de pensar constitutivo do processo de investigação, o qual é não linear e hierárquico, em consonância com Bicudo (2011). A forma como eles estão dispostos a seguir foi opção da pesquisadora.

4.1 MOVIMENTO DE ANÁLISE (ANÁLISE IDEOGRÁFICA)

Na Análise Ideográfica, como esclarecido anteriormente, em um primeiro momento, realizamos uma leitura de todo o diálogo, com o objetivo de compreender, de maneira geral, o apresentado pelos sujeitos. Em seguida, o discurso foi lido inúmeras vezes, buscando interpretar e entender o sentido do que foi dito pelos entrevistados em relação à interrogação norteadora dessa pesquisa: “*O que se mostra sobre Educação Financeira na perspectiva de professores da Educação Básica?*”, constituindo o primeiro momento da análise.

Para nos auxiliar a fazê-lo, nesta dissertação, elaboramos quadros em que são vistas as *Unidades de Significado*, identificadas por um código alfanumérico e as *Asserções contextualizadas*, que trazem considerações interpretativas a partir de palavras destacadas na coluna das *Unidades de Significado*.

Desta forma, nos quadros elaborados, cada uma das linhas apresenta um código, uma fala do sujeito, uma consideração interpretativa, uma interpretação do pesquisador e uma ideia nuclear, respectivamente. A seguir, trazemos um exemplo desse Quadro para ilustrar sua organização.

Quadro 3 - Exemplo de Análise Ideográfica

Unidades de Significado	Asserções contextualizadas	Transcrição para a linguagem do pesquisador (Unidades de Significado)	Ideias nucleares
US1.6 (...) vocês estão me chamando para dar Educação	“ <i>Ser-professor-de matemática é, antes de tudo, ser-professor. Ser-professor é preocupar-se</i>	É enfatizada a questão do ser professor de Matemática e a importância de ser ter	Autonomia na construção didática.

<p>Financeira? Eu sou um professor de Matemática, mas Educação Financeira não é Matemática Financeira. Porque eu acredito que a Educação Financeira é um olhar mais amplo, no sentido de escolhas, consumo, consciência (...). Então, foi algo ali que eu bati bastante quando eles iam me contratar (...). Depois, tive total liberdade, não tive problema quanto a isso.</p>	<p>com o ser do aluno, tentando auxiliá-lo a conhecer algo que ele, professor, já conhece e que julga importante que o aluno venha a conhecer também” (BICUDO, 1987, p. 48).</p> <p><i>Ampla</i> significa “de considerável alcance, abrangente, extensivo, extenso” MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>consciência de que Educação Financeira não é Matemática Financeira, assumindo um olhar mais amplo com relação à temática, no sentido de não se limitar à Matemática Financeira, mas de se preocupar com questões de consumo, de escolhas e de consciência por exemplo. Declara ainda total autonomia didática no decorrer do trabalho.</p>	
---	---	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

De forma geral, o quadro é composto por quatro colunas. Na primeira, a qual denominamos *Unidades de Significado*, apresentamos as passagens do texto que, ao nosso ver, mostram-se significativas para a interrogação. Tais Unidades são identificadas com um código alfanumérico, em que o primeiro número indica a entrevista e o segundo a *Unidade de Significado*. Por exemplo, o código “US1.1” representa a primeira *Unidade de Significado*

resultante da primeira entrevista. Esse processo foi realizado para preservar a identidade do entrevistado.

A segunda coluna traz as *Asserções contextualizadas* a partir de palavras destacadas na das *Unidades de Significado*. Elas são importantes, na concepção da pesquisadora, para a compreensão do que foi dito pelo entrevistado, uma vez que, por intermédio dessas palavras, são realizadas considerações interpretativas, fazendo uso de fontes como Dicionário de Língua Portuguesa, Dicionário de Filosofia⁵⁰ e também textos que tratam do assunto.

Na terceira coluna, há uma síntese do que foi dito e interpretado, síntese essa transcrita na linguagem da pesquisadora, com o objetivo de evidenciar sua compreensão acerca do fenômeno percebido. Na última coluna, por sua vez, estão expressas as *ideias nucleares* que se constituíram. Na continuidade deste texto, trazemos esse primeiro movimento, isto é, a Análise Ideográfica de cada uma das entrevistas e, conseqüentemente, o movimento da Análise Nomotética.

⁵⁰ Dicionário de Língua Portuguesa eletrônico Michaelis (2022) e Dicionário de Filosofia Abbagnano (2007).

Quadro 4 - Análise Ideográfica Entrevista 1

Unidades de Significado	Aserções contextualizadas	Transcrição para a linguagem da pesquisadora	Ideias nucleares (primeiras convergências)
<p>US1.1 [...] na minha formação, não tinha nada do tipo porque eu formei 2007/2010. A única coisa relacionada à Educação Financeira que a gente teve na Graduação foi um minicurso, uma oficina, alguns encontros ali, que era de Matemática Financeira. [...] Nada mais foi ofertado nesse sentido.</p>	<p>De acordo com o estudo apresentado por Teixeira (2015, p. 59), algumas pesquisas discutem a relação da Matemática Financeira com a Educação Financeira, evidenciando “a importância da Matemática Financeira, como instrumento de trabalho para o pleno exercício da Educação Financeira”.</p>	<p>O entrevistado afirma que, durante sua formação, apenas a Matemática Financeira foi discutida (de forma superficial), apontando para uma relação com a Educação Financeira e reconhecendo a insuficiência dessa formação.</p>	<p>Formação inicial sem discussões sobre Educação Financeira.</p>
<p>US1.2 Então, eu trabalhei em dois lugares. O primeiro deles [...] foi meu primeiro contato com a Educação Financeira. Era um sistema de ensino particular, desses uns de redes [...]. Eu trabalhei com o sistema *** [...], eles disponibilizavam alguns materiais, mas esses materiais não foram comprados na época. [...] Eles não compraram material apostilado. Então, eles deixaram livre para a criação das minhas aulas.</p>	<p><i>Contato</i>, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, possui alguns significados, dos quais um se refere a “início de interação” (MICHAELIS, 2023, n. p.). Ainda segundo este dicionário, <i>livre</i> diz respeito a “quem tem plena liberdade de agir, conforme sua escolha”. Nessa perspectiva, Monteiro, Monteiro e Azevedo (2010) frisam a importância do desenvolvimento da autonomia do professor para a melhoria da qualidade de ensino.</p>	<p>É evidenciado que o primeiro contato com a Educação Financeira foi lecionando diretamente a temática e, apesar de inicialmente ter havido a disponibilização de alguns materiais, posteriormente, não foram comprados. Em sua fala, por um lado, destaca a não disponibilização do material didático, mas, por outro, ressalta a autonomia na construção das aulas.</p>	<p>Necessidade da produção didática.</p>
<p>US1.3 [...] Tinha, na época [...], algumas formações de</p>	<p>Para Ferry (1983, p. 36), a formação de professores é “um processo de</p>	<p>Ocorriam algumas formações de professores relacionadas à Educação</p>	<p>Formações continuadas superficiais.</p>

<p>professores. [...] Eles falavam: vai ter “<i>live</i>” de Educação Financeira. Você quer assistir? Você pode. [...] Não era o horário que eu escolhia. Em geral, eu já estava trabalhando em uma outra coisa ou montando minhas aulas, porque eu não tinha apostila.</p>	<p>desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”, não necessariamente de forma autônoma. De acordo com Shulman (1986), essa formação precisa envolver conhecimentos conteudísticos, pedagógicos, curriculares, etc.</p>	<p>Financeira de forma virtual, mas, como não eram promovidas diretamente pela instituição, os horários coincidiam com a preparação/montagem de aulas (apontando novamente para a falta do material didático) ou com outros afazeres do entrevistado.</p>	
<p>US1.4 Uma sobrecarga de trabalho muito grande, mas eles falavam de um <i>link</i> ou outro. Nessa escola que eu estou no momento, eles oferecem alguns materiais [...], mas eles estão querendo que eu monte/que eu faça meu material para ser vendido na escola, um material autoral. Então, eu estou escrevendo a ementa e até então não tem nada montado para eu seguir. Então, isso dificulta bastante em si meu trabalho [...].</p>	<p>O estudo de Lapo e Bueno (2003) aponta que um dos fatores que influenciam no desinteresse pela profissão docente é a sobrecarga de trabalho, a qual acaba comprometendo sua qualidade e sua atratividade.</p>	<p>Há uma carga excessiva de trabalho e, apesar de a instituição atual oferecer alguns materiais, ainda há a necessidade de elaborar uma ementa/conteúdo programático sem um documento diretriz.</p>	<p>Sobrecarga de trabalho em decorrência da não disponibilização do material.</p>
<p>US1.5 [...] vocês estão me chamando para dar Educação Financeira? Eu sou um Professor de Matemática, mas Educação Financeira não é Matemática Financeira. Porque eu acredito que a Educação Financeira é um olhar</p>	<p>“<i>Ser-professor-de-matemática</i> é, antes de tudo, <i>ser-professor</i>. <i>Ser-professor</i> é preocupar-se com o ser do aluno, tentando auxiliá-lo a conhecer algo que ele, professor, já conhece e que julga importante que o aluno venha a</p>	<p>É enfatizada a questão do ser professor de Matemática e a importância de se ter consciência de que Educação Financeira não é Matemática Financeira, assumindo um olhar mais amplo com relação à temática, no sentido de não se limitar à Matemática Financeira, mas de se</p>	<p>Autonomia na construção didática. Visão ampla de Educação Financeira.</p>

<p>mais amplo, no sentido de escolhas, consumo, consciência [...]. Então, foi algo ali que eu bati bastante quando eles iam me contratar [...]. Depois, tive total liberdade, não tive problema quanto a isso.</p>	<p>conhecer, também” (BICUDO, 1987, p. 48).</p> <p><i>Amplo</i> significa “de considerável alcance, abrangente, extensivo, extenso” MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>preocupar com questões de consumo, de escolhas e de consciência por exemplo. Declara ainda total autonomia didática no decorrer do trabalho.</p>	
<p>US1.6 Mas por não ter material, a primeira escola, eu sentia que ela às vezes queria que eu fizesse um pouco mais de coisas na linha deles [...]. Os alunos do segundo, do primeiro, segundo colegial estão querendo ver investimento. Aí, eu bati o pé, falei: ó, investimento não é o foco da minha disciplina [...].</p>	<p>Conforme o dicionário de Língua Portuguesa, <i>foco</i> pode se referir ao “ponto central de onde provém ou emana alguma coisa” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>Pelo fato de o material não ser disponibilizado, havia a necessidade de produção autoral, mas, apesar dessa construção própria, havia dificuldades impostas pela escola com relação à autonomia na preparação dos materiais, sendo necessário enfatizar que o foco da disciplina, de acordo com as perspectivas de Educação Financeira do professor, eram outras.</p>	<p>Busca por autonomia na construção do material.</p>
<p>US1.7 Então, às vezes, tinha essa dificuldade de expectativa dos alunos [...] porque eles têm uma expectativa do que é a Educação Financeira pelo que é vendido na <i>internet</i>. E quando está em sala de aula, eles têm uma noção diferente, pelo menos para o sentido que eu trabalho. Mas, de certa forma, eu tentava sempre coisa básica, voltado mais para a parte crítica: [...] você está falando de bolsa? Primeiro, vamos ver por que que você gasta?</p>	<p><i>Expectativa</i>, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, refere-se “ao estado de quem espera um bem que se deseja e cuja realização se julga provável” (MICHAELIS, 2023, n. p.). No que se refere ao termo <i>crítico</i>, de acordo com Skovsmose (2022, p. 81, tradução nossa), devido às obras de Immanuel Kant, “a noção de crítica adquiriu uma posição na filosofia, semelhante à de ‘conhecimento’, ‘justiça’ e ‘verdade’”. O autor reflete</p>	<p>Os alunos criam expectativas sobre temas que julgam importantes pelo que é exposto na <i>internet</i>. Desta forma, o entrevistado procurava trabalhar, inicialmente, com temas básicos, visando a aguçar a criticidade dos estudantes, fazendo-os refletir, e, assim, proporcionar uma visão diferente de Educação Financeira.</p>	<p>Educação Financeira em uma perspectiva crítica.</p>

<p>Como que você ganha seu dinheiro? Como que você está pensando em investir? Se você mudou a sua postura de consumo? Então, eu trabalhei bastante nisso de eles terem essa noção para, depois, pensar em como que vai investir e tudo mais.</p>	<p>ainda sobre a crítica ser uma incerteza do assunto.</p>		
<p>US1.8 [...] até entrei na questão de organização financeira, na questão de investimentos e de renda fixa [...], mas foram todas coisas que eu tive que aprender ali para fazer com eles.</p>	<p>Para Nóvoa (s.d., p. 16), as situações que professores enfrentam (resolvem) em suas práticas profissionais “apresentam características únicas, exigindo portanto respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”, ou seja, de um movimento reflexivo e de aprendizagem.</p>	<p>Algumas atividades desenvolvidas pelo professor foram aprendidas com a prática no momento da aula. Com essa afirmação, aponta novamente para a falta de formação.</p>	<p>Inexistência de formação.</p>
<p>US1.9 [...] com relação à prática, é uma coisa bem delicada [...], no meu ponto de vista, de você trabalhar. Uma porque é algo novo, outra porque [...] eu não tenho uma prova formal, como a prova de Matemática. Então, isso gera, ali, um certo descaso pelos alunos que estudam para a prova [...]. Então, você tem que tentar prender esses alunos de alguma forma.</p>	<p>Para Perira e Borba (2016, n. p), a prática dos professores no processo de formação “precisa ser contínua, tendo em vista que a profissão exige saberes, dedicação, compreensão e aprimoramento na sua formação”. Corroborando essas autoras, Nacarato, Mengali e Passos (2009) destacam a importância de não ser somente a experiência em sala de aula que forma o professor. Deve haver uma articulação entre as experiências e um repertório de saberes que abrangem os</p>	<p>O entrevistado aponta a prática, em suas aulas de Educação Financeira, como algo delicado, por ser uma experiência nova, ou seja, por não ter sido vista na sua formação como professor de Matemática. Ele indica ainda a não existência de uma avaliação formal como um fator que acaba influenciando no descaso dos estudantes pela disciplina.</p>	<p>Influência negativa da não formação na prática educacional.</p>

	saberes de conteúdos, pedagógicos e curriculares.		
US1.10 Então eles falam: nossa, mas eu queria ver Bitcoin, eu queria ver Criptomoeda [...]. Se a gente for trabalhar a questão de Bitcoin, de Criptomoedas, [...] a gente vai começar primeiro olhando para as fraudes que acontecem nisso [...]. É algo que eu pretendo puxar como um trabalho de projeto.	De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, <i>fraude</i> diz a respeito ao “ato de má-fé que tem por objetivo fraudar ou ludibriar alguém” (MICHAELIS, 2023, n. p.).	Há o interesse dos alunos por temas como Bitcoin e Criptomoedas, os quais o entrevistado trabalhou por meio de projeto, instigando os estudantes a pensarem para além dos investimentos que podem ser realizados com tais moedas.	Desenvolvimento da Educação Financeira por meio de projetos.
US1.11 [...] de início, eu trabalho com poucas aulas expositivas , mas eu tenho ali minha aula expositiva, mas bem dialogado. [...] Eu vou puxando algumas questões do que eles têm ou o que eles não têm ou o que, o que seria legal deles terem. [...] Então, eu vou pegando alguns termos ali durante as aulas, [...] eu tento ir amarrando isso e, com o interesse da turma, vou puxar nas próximas aulas [...]. Às vezes, muda numa sala para outra. Às vezes, eu tenho discussões diferentes do mesmo tema [...].	Freire e Shor (1986, p. 31) discutem o formato de aula expositiva e o formato do diálogo, mencionando a “aula expositiva enquanto codificação verbal da realidade”, enfatizando que, mais do que uma transferência oral de conhecimento do professor para os estudantes, é uma “proposição de problemas iluminadora que se autocrítica e que desafia o pensamento dos estudantes também”.	As aulas expositivas não são muito utilizadas e, quando o são, ocorrem de forma dialogada. É destacado ainda que os temas discutidos no decorrer dos encontros são preparados de acordo com o interesse das turmas.	Preparação dos temas de acordo com o interesse da turma.
US1.12 [...] eu vou fazer um paralelo de acordo com o interesse deles [...] e, às vezes, eu dou alguns	Segundo o estudo de Soares (2022), com base em Freire (2000, p. 54), ‘sonhos são projetos pelos quais se luta’ “[...] e esses	Apesar de as discussões tenderem sempre para o interesse da turma, são propostos também outros assuntos a	Intenção de propor aulas não tradicionais.

<p>temas para eles fazerem algo diferente [...]. Eu trabalhei com a temática de sonhos, [...] fugir ali de só falar os sonhos de ser algo tradicional, de fazer uma planilha [...]. Então, eu pedi pra [sic] eles fazerem um cartaz. [...] No cartaz, eles são bem criativo. [...] Eu peço texto. [...] Eu queria trabalhar com vídeos com eles [...].</p>	<p>projetos são coletivos. Assim, todo sonho [...] possui uma perspectiva política e é consequência do inacabamento do ser, e resultado de sua busca por ser mais” (SOARES, 2022, p. 223).</p>	<p>serem discutidos e trabalhados sob a forma de cartazes, de textos, etc. O entrevistado expõe ainda o interesse em trabalhar com produção de vídeos com os estudantes, evitando apenas temas tradicionais.</p>	
<p>US1.13 Então, eu acho assim: o trabalho do professor, ele é difícil porque você não tem um material. Nem sempre você tem um material específico, nem sempre você tem um público que está interessado e, às vezes, quando está interessado, não é naquilo que é proposto.</p>	<p>Podemos considerar a reflexão de cultura escolar de Munakata (2016), que a propõe “na medida em que ali estão inscritas as possibilidades de práticas, de usos dos objetos, com fins educativos, o que permite averiguar os conteúdos disciplinares ministrados, a metodologia empregada, as atividades realizadas etc” (MUNAKATA, 2016, p. 134).</p>	<p>Não existe a possibilidade de fazer uso de uma determinada metodologia ou de averiguar o conteúdo, pois não se disponibiliza material, além de haver desinteresse dos discentes. Esses são fatores que dificultam o trabalho dos professores e, em específico, a temática de Educação Financeira.</p>	<p>Não disponibilização do material.</p>
<p>US1.14 Então, tem essa dificuldade com o tema [...]. Ao mesmo tempo que eu queria ter um material, não sei se a cultura da minha turma seguiria esse material ou se seria algo muito bobo [...].</p>	<p><i>Dificuldade</i>, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, refere-se a “tudo o que impede, que causa obstáculo (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>O entrevistado expõe novamente a dificuldade na constituição de temas para serem discutidos em sala, denunciando outra vez a falta do material didático. No entanto, reconhece que talvez o seu contexto escolar não se encaixe com um determinado material.</p>	<p>Dificuldades na constituição das aulas por falta de material.</p>
<p>US1.15 Então, uma aula eu trabalhei mesada e depois eu fui para sonhos, aí, eu fui para consumo e</p>	<p><i>Amarrar</i>, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, significa “unir fortemente, prender” (MICHAELIS,</p>	<p>Houve a necessidade de trabalhar alguns aspectos importantes da Educação Financeira em todas as turmas. No</p>	<p>Dificuldade no ensino por falta de material.</p>

<p>consumismo. Eu ia puxando esses temas, sempre fazendo alguma atividade para eles manipularem, simularem alguma coisa no computador e para eles escreverem e produzirem um texto [...]. Mas como eu não tinha material, eu tinha essa dificuldade de amarrar as coisas em diferentes níveis.</p>	<p>2023, n. p.). Nessa perspectiva, podemos considerar a definição de <i>União</i> dada pelo Dicionário de Filosofia, segundo a qual se trata de “qualquer forma de relação que permita considerar (a qualquer título) o conjunto dos termos como um todo. Um todo não é necessariamente uma unidade ou uma totalidade (v. TODO), e os graus de coesão entre suas partes podem ser muito diferentes” (ABBAGNANO, 2007, p. 978).</p>	<p>entanto, foi preciso fazê-lo de acordo com o ano de escolaridade e, assim, o fato de não existir um material dificultava o processo de ensino.</p>	
<p>US1.16 Então, como eu estou montando tudo agora no início, eu quis dar alguns temas que eu acredito que são básicos [...]. Inclusive, eu tive um retorno muito bom de trabalhar o tema mesadas, muita gente não conversava em casa sobre o dinheiro.</p>	<p>Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, <i>retorno</i> significa “ação ou efeito de retornar; regresso, retornamento, retornança, revinda, volta” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>Elaboração do próprio material, trabalhando, no início, com temas básicos. É ressaltado ainda o retorno positivo ao trabalhar com finanças pessoais.</p>	<p>Elaboração autoral do material didático.</p>
<p>US1.17 Eles pesquisavam, às vezes, as pessoas mais ricas. Por que que elas são ricas? [...] Aí que você consegue puxar para uma discussão mais crítica [...]. [...] Numa aula, eu estava discutindo o salário-mínimo [...] sempre tento puxar essa questão crítica, de salário-mínimo, para eles</p>	<p><i>Discussão</i>, de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, refere-se “à ação de discutir; exame de um assunto por meio de argumentos; argumentação que tem por fim chegar à verdade; debate” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>Desenvolvimento das aulas em uma perspectiva crítica a partir do interesse dos alunos, proporcionando reflexões do próprio contexto social dos estudantes.</p>	<p>Desenvolvimento das aulas em uma perspectiva crítica.</p>

terem noção do meio que eles estão [...], para eles terem noção de que manter esse padrão de vida é caro.			
US1.18 Então, eu não tenho muito uma preparação, o que me dificulta, porque eu estou sempre pesquisando um tema . Às vezes, sai um tema atual, pega alguma notícia, aí, eu faço uma atividade relacionada à Taxa Selic. Daqui uma semana, um mês, muda. [...] Eu preparo o material, aí aparece outra coisa [...].	<i>Tema</i> , de acordo com o Dicionário de Filosofia, significa “assunto ou objeto de indagação, discurso ou estudo. Na terminologia filosófica contemporânea, são também usados os termos tematizar e tematização para indicar a escolha ou a formação dos T., que são uma fase importante e muitas vezes decisiva da investigação” (ABBAGNANO, 2007, p. 955).	Essa preparação citada pelo entrevistado refere-se ao fato de ele não ter tido uma formação na área de Educação Financeira e à necessidade de sempre ter que procurar um tema. Além disso, por não haver um material disponível na escola, é dificultado o andamento da disciplina.	Inexistência de formação docente. Necessidade e elaboração do material.
US1.19 [...] eu vou vivendo um dia de cada vez na Educação Financeira. Por isso que eu queria primeiro comprar o material antes de eu pensar em criar o meu próprio, para eu refletir o quê de cada material, o que eu gostei e o que que seria legal dentro disso.	Neste contexto de reflexão, Bicudo (2009) descreve como nosso movimento de <i>ação/reflexão/ação</i> nos possibilita refletir de forma consciente e crítica sobre nossas ações como professores.	Apesar da necessidade de produzir o próprio material didático, o entrevistado evidencia a importância de ter outros como base para refletir o que pode ser feito de acordo com seu contexto escolar e o seu ponto de vista sobre a Educação Financeira.	A importância do material didático na construção de um autoral.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 - Análise Ideográfica- Entrevista 2

Unidades de Significado	Asserções contextualizadas	Transcrição para a linguagem da pesquisadora	Ideias nucleares (primeiras convergências)
-------------------------	----------------------------	--	--

<p>US2.1 [...] eu gosto muito de falar sobre Educação Financeira e é uma temática que eu tive que ir aprendendo em alguns momentos sozinha. Em outros momentos, eu encontrei pessoas que me ensinaram muito a respeito, mas é uma temática que não fez parte da minha formação, em hipótese alguma, nem a Matemática Financeira e nem a Educação Financeira, nenhuma das duas perspectivas.</p>	<p>Ao refletirmos sobre formação, podemos nos referir a Oliveira (2021), que enfatiza os processos de formação profissional, inicial ou continuada, como “[...] extremamente importantes, pois permitem ao professor exercer seu ofício com mais propriedade e com mais possibilidade de desenvolvimento no mundo do trabalho” (OLIVEIRA, 2021, p. 43). Significa dizer que a formação é importante para que o professor atue de forma eficaz em situações de cunho pedagógico e social.</p>	<p>A entrevistada demonstra ter um interesse especial por Educação Financeira, ressaltando um aprendizado, muitas das vezes, por conta própria. Além disso, expõe que a temática não fez parte de seus estudos de nível superior, evidenciando ainda que nem mesmo a Matemática Financeira se fez presente durante sua formação como professora de Matemática.</p>	<p>Falta de formação em Educação Financeira.</p>
<p>US2.2 [...] foi uma necessidade de sala de aula também. Começou com essa necessidade de eu ver os alunos falando disso e eu perceber que eu não tinha aquela formação, não tinha uma bagagem que eu pudesse ajudá-los.</p>	<p>De acordo com o Dicionário de Filosofia, <i>necessidade</i> significa, “em geral, dependência do ser vivo em relação a outras coisas ou seres, no que diz respeito à vida ou a quaisquer interesses” (ABBAGNANO, 2007, p. 709).</p>	<p>A temática se inicia como uma necessidade da sala de aula, por meio de situações expostas pelos próprios estudantes, ocasionando uma preocupação de como poderia ajudar os alunos sem um conhecimento/formação em Educação Financeira.</p>	<p>Educação Financeira como demanda de sala de aula sem a formação necessária.</p>
<p>US2.3 [...] dando aula de Matemática Financeira para uma turma do Ensino Médio, eu comecei a conversar com a turma e a turma começou a me relatar determinadas questões financeiras que estavam passando. Matemática, eu era professora de Matemática deles e a Matemática Financeira, na época, fazia</p>	<p>Silva e Powell (2013, p. 13) apontam que o processo de ensino, em sua perspectiva de Educação Financeira Escolar, deve favorecer que os estudantes se tornem “aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões</p>	<p>O conteúdo de Matemática Financeira, parte da grade curricular do Ensino Médio (à época), além de proporcionar discussões conceituais, como, por exemplo, juros, também oportunizou aos estudantes</p>	<p>Conteúdo de Matemática Financeira proporcionando discussões sobre finanças pessoais.</p>

<p>parte da grade do terceiro ano e nessa de eu estar trabalhando a Matemática Financeira e estar discutindo sobre essas questões de juros, parcelamento, cartão de crédito e tal, a gente acabou começando a conversar sobre as questões e eles começaram a colocar as coisas da vida, do dia a dia. [...] Eles começaram a me contar determinadas coisas e principalmente nesse endividamento [...].</p>	<p>financeiras que envolvam sua vida pessoal, familiar e da sociedade em que vivem”.</p>	<p>relatarem sobre questões de suas finanças pessoais.</p>	
<p>US2.4 [...] essa comunidade onde eu trabalho (e eu trabalho até hoje nela) [...], a minha condição social é completamente diferente. Então, eu não poderia, a partir do meu ponto de vista, analisar as questões dele, e isso realmente mexeu comigo. Foi quando eu falei assim: eu preciso aproximar essa Matemática Financeira das questões deles, dessa realidade. Não que a Matemática Financeira fosse resolver os problemas que eles tinham, mas eu entendi, naquele momento, que aquela disciplina, aquele conteúdo deveria estar mais próximo [...] de que forma que eles poderiam utilizar aquilo para a vida deles e que os beneficiasse de alguma forma.</p>	<p>Segundo o Dicionário de Filosofia, o termo <i>realidade</i> indica o “[...] modo de ser das coisas existentes fora da mente humana ou independentemente dela [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 843).</p>	<p>Percepção de que não poderia analisar as questões dos estudantes a partir do próprio ponto de vista, pois as condições sociais eram distintas. Em um movimento de reflexão, entende que era preciso aproximar os conteúdos de Matemática Financeira da realidade dos estudantes, para que, dessa forma, algo fosse aproveitado, beneficiando-os de alguma maneira.</p>	<p>Aproximação dos conteúdos de Matemática Financeira da realidade dos estudantes.</p>
<p>US2.5 Eu olhava para aquele conteúdo, eu achava assim... eu falei: gente, isso aqui é totalmente inútil, é inútil você fazer esses</p>	<p>Conforme o Dicionário de Língua Portuguesa, um dos significados do termo <i>conteúdo</i> refere-se ao “assunto,</p>	<p>Entendimento de que os conteúdos de Matemática Financeira eram totalmente fora da realidade dos</p>	<p>Percepção da importância das discussões para além</p>

<p>cálculos, assim, de juros compostos, juros simples [...] totalmente fora da realidade deles. E, assim, porque quando eles... se eles precisassem pegar o empréstimo, eles não iam fazer aqueles cálculos. Então, eu senti falta dessas questões, eu falei assim: eu não posso discutir Matemática Financeira sem olhar essas coisas que estão por trás.</p>	<p>tema ou argumento encontrado em determinado livro, documento, carta etc.; matéria, teor, tese (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>estudantes e que havia a necessidade de discutir o que estava por trás dessas situações relacionadas às finanças dos alunos.</p>	<p>dos conteúdos de Matemática Financeira.</p>
<p>US2.6 Foi quando eu comecei a buscar cursos, né [sic]. E aí o primeiro curso que eu fiz foi um curso de... não tinha nem nome de Educação Financeira, era um curso que era dado na Bolsa de Valores pela Bovespa da época. Era um curso rápido, assim, que o professor, ele falava um pouco do mercado de ações, investimentos e tal. Aí eu falei: ainda não é isso para o meu aluno. [...] Eu fui fazer um curso, falei: vou me inscrever. Aí, era sobre planejamento financeiro, planejamento pessoal. [...] Foi quando o professor mencionou que existia uma Estratégia Nacional de Educação Financeira e foi lançada em 2010, isso era 2012, eu acho. Estratégia? Nunca ouvi falar, ou seja, era uma coisa que era para ser implantada nas escolas e eu nunca tinha ouvido falar [...]. As coisas estão</p>	<p>Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, <i>buscar</i> refere-se a “esforçar-se por encontrar ou descobrir (alguém ou algo)” (MICHAELIS, 2023, n. p.). Com relação à Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), de maneira geral, é uma política de estado de caráter permanente que objetiva promover um ecossistema de Educação Financeira, tendo sido constituída em 2010 (BRASIL, 2010).</p>	<p>É exposta a necessidade do professor, mesmo com todas as limitações da profissão, buscar uma formação por conta própria. Além disso, a entrevistada expõe que esse primeiro curso feito, proposto pela Bolsa de Valores, ainda não era o que os alunos (do seu contexto escolar) precisavam. Partindo para outros cursos, houve a oportunidade de ouvir sobre a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) pela primeira vez, um órgão com perspectivas educacionais, que, naquela época, havia sido desenvolvido há dois anos, ou seja, algo que deveria ter sido implantado nas escolas e não estava sendo feito de forma eficaz.</p>	<p>Necessidade de o professor buscar formação em Educação Financeira por conta própria.</p>

<p>caminhando, mas não estão chegando onde deveria chegar, não tá [sic] chegando nas escolas.</p>			
<p>US2.7 E aí eu também fui procurar sobre a Estratégia Nacional de Educação Financeira. Foi quando eu comecei a baixar os documentos, e aí, isso que é interessante: esse processo de busca por conhecer essa Educação Financeira e levar algumas coisas para os meus alunos, né [sic], que fizessem um pouquinho de diferença, assim, para a vida deles [...].</p>	<p>No que se refere a essa busca por conhecer a Educação Financeira, ou seja, acerca dessa perspectiva de formação, o estudo de Souza (2015) ressalta que existem poucas iniciativas de formação em Educação Financeira voltadas aos professores que lecionam na Educação Básica no Brasil. Ademais, a maior parte é direcionada às finanças pessoais.</p>	<p>Novamente, é mencionada a necessidade de buscar formação, evidenciando que, durante esse percurso, algumas visões foram se constituindo, conhecendo o que a entrevistada chama de “<i>essa Educação Financeira</i>”.</p>	<p>Processo de formação por conta própria proporcionando conhecer perspectivas de Educação Financeira.</p>
<p>US2.8 [...] eu fui fazendo os cursos, tudo que era curso que falava assim: “Educação Financeira”, eu fui fazer. Então, eu quero aprender o máximo que eu puder sobre tudo, porque aí eu vou afinando o meu olhar e vou fazendo as minhas opções também de que caminho eu vou querer seguir.</p>	<p><i>Caminho</i>, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, refere-se à “tendência, direção para a qual alguns fatos se encaminham; modo ou maneira de realizar algo ou atingir um objetivo” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>A formação em Educação Financeira por meio de variadas perspectivas, com o intuito de aprender o máximo possível e, a partir disto, constituir visões sobre a temática de acordo com os caminhos que deseja seguir.</p>	<p>Constituição da visão de Educação Financeira para além de uma única perspectiva.</p>
<p>US2.9 Mas conforme o tempo foi passando, eu fui vendo, assim, que uma das grandes necessidades que poderia ter, assim, para o professor, e, assim, eu sabendo que tinha Estratégia Nacional de Educação Financeira que não chegava nas escolas, mas que estava em votação a BNCC, quer dizer, já vinha aí a BNCC</p>	<p>Conforme Viel (2012, p. 25), “a qualidade da formação que vem sendo ofertada aos futuros professores ou aos professores em exercício não condiz com as atuais necessidades da escola e do trabalho docente”. Significa dizer que a problemática com relação à formação vai além da</p>	<p>Sabendo que a ENEF não estava sendo aplicada de forma eficaz nas escolas, mesmo a Educação Financeira fazendo parte da Base Nacional Comum Curricular, uma grande necessidade se mostrava com relação ao material didático. Isso porque, considerando que os</p>	<p>Não acesso ao material didático por falta de conhecimento.</p> <p>Consciência da importância da formação para a escolha do material.</p>

<p>para entrar em votação, para entrar Educação Financeira na Base, né[sic]? E aí eu comecei a pensar assim: de que forma eu posso ajudar outros professores a trabalhar o tema em sala de aula? E aí eu fui vendo, assim, que tinha muita coisa já pronta, e que simplesmente as pessoas não conhecem e não tinham acesso. Então, o meu produto, aí o meu mestrado acabou se pautando nessa questão da preparação desse produto educacional. [...] Não é só o produto ou as coisas que estão ali para o professor usar, tem a cabeça desse professor também. Como que a gente forma a nossa cabeça para escolher essas coisas, porque, muitas vezes, se a gente não tem uma formação [...].</p>	<p>temática de Educação Financeira. No que concerne ao <i>produto educacional</i>, apesar de Amaral et al. (2022) discutirem especificamente sobre o livro didático, compreendemos a importância dessa discussão ao apontarem a relevância da preparação de professores para o processo de escolha do livro didático e de diálogo sobre.</p>	<p>professores teriam que trabalhar com a temática, apesar da consciência da entrevistada sobre a existência de alguns materiais, a maioria dos docentes não tinha conhecimento deles, o que, conseqüentemente, indicava uma falta de acesso. Ressalta-se ainda a importância da formação do professor para que ele possa escolher de forma consciente o material didático.</p>	
<p>US2.10 E aí eu fui percebendo que a Educação Financeira é essa faca de dois gumes. Se, por um lado, ela pode ajudar, por outro lado, ela também pode culpabilizar as pessoas, que eu acho que é o mais grave de colocar você num lugar assim: olha, você tá [sic] endividado porque a culpa é tua, você não sabe organizar suas contas porque o desorganizado é você. [...] Tem que ter essa visão crítica e tem que lembrar dessa realidade na qual o aluno vive, de que existe uma desigualdade enorme, ele</p>	<p>A proposta da OCDE apresenta uma Educação Financeira do indivíduo, em um movimento que focaliza o dinheiro, “[...] de uma forma padronizada e somente com ações individuais que promovam o equilíbrio do sistema financeiro” [...] (PESSOA; JUNIOR; KISTEMANN, 2018, p. 4). Com tal proposta, demonstra que o desenvolvimento econômico é a maior preocupação, desconsiderando reflexões de elementos do contexto social,</p>	<p>No entendimento da entrevistada, a Educação Financeira pode agir de forma tanto positiva quanto negativa, uma vez que acaba “<i>culpabilizando</i>” as pessoas pelo endividamento ou pelo não sucesso financeiro. Desta forma, é essencial ter uma visão crítica, lembrando sempre que é necessário que os estudantes tenham a compreensão da realidade na qual estão inseridos, compreendendo que desigualdade</p>	<p>A importância da perspectiva crítica ao desenvolver a Educação Financeira.</p>

<p>precisa compreender que desigualdade é essa e que sistema é esse em que ele vive, e que engrenagens esse sistema têm para que ele possa sobreviver nisso. Porque não é só viver, é sobreviver mesmo, e de que forma ele pode também interferir nisso: a minha vida está ruim por quê?</p>	<p>político, dentre outros aspectos que extrapolam o individual.</p>	<p>é essa que eles vivem, que sistema é esse e de que forma podem interferir em busca de melhorias individuais e coletivas.</p>	
<p>US2.11 Então, assim, envolve uma série de questões e que a Educação Financeira precisa olhar. Precisa olhar para essa questão do trabalho, para essa questão da informalidade, para essa questão do acesso à educação, porque muitas vezes para você ter acesso ao trabalho, você tem que ter acesso à educação.</p>	<p>De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa, um dos significados do termo <i>acesso</i> é o “ato e resultado de ingressar; entrada, ingresso” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>Para a entrevistada, ao trabalhar com Educação Financeira, há a necessidade de discutir temas relacionados ao trabalho, por exemplo. Com isso, evidencia a questão da informalidade e da influência que o acesso ou não à Educação produz para a entrada na área profissional.</p>	<p>Potencialidade, por meio da Educação Financeira, de trabalhar com temas variados.</p>
<p>US2.12 [...] conforme eu vou trabalhando os conteúdos de Matemática, eu vou inserindo isso, porque eu não sou a professora de Educação Financeira, eu sou a professora de Matemática que trabalha a Educação Financeira transversalmente.</p>	<p>O estudo de Silva (2017) enfatiza exatamente a importância do trabalho com a Educação Financeira de forma transversal.</p>	<p>A Educação Financeira é trabalhada de forma transversal, ou seja, durante as aulas de Matemática, a temática é inserida de acordo com as potencialidades apresentadas pelos conteúdos.</p>	<p>Educação Financeira trabalhada na transversalidade.</p>
<p>US2.13 [...] Então, a gente tem que, em algum momento, se utilizar da própria formação e de um pouco de criatividade para a gente inserir essas coisas. Igual, por exemplo, eu não parei o conteúdo, eu ensinei Estatística, trazendo dados que eu poderia discutir Educação Financeira de</p>	<p>Nesta perspectiva de transversalidade, Hartmann (2021, p. 155) propõe que a “Educação Financeira não seja abordada em apenas uma disciplina”, sugerindo sua inclusão como tema transversal nos Projetos Políticos Pedagógicos.</p>	<p>É destacada a importância da formação e até mesmo da própria criatividade para, por meio dos conteúdos matemáticos, trabalhar a Educação Financeira. Um exemplo citado é o desenvolvimento da Estatística por meio de dados que</p>	<p>Educação Financeira atrelada a conteúdos matemáticos.</p>

<p>forma transversal, utilizando o tempo para ambos.</p>		<p>possibilitem discutir a temática de forma transversal.</p>	
<p>US2.14 [...] Na escola não chega, por exemplo, a ENEF. Tem uns livros que são gratuitos, aquela coisa toda, só que é uma Educação Financeira que, se você seguir aqueles manuais, é uma Educação Financeira questionável, que é essa Educação Financeira que te culpabiliza, no sentido de: você tem que fazer dessa forma, que aí você vai chegar lá, você vai ter sucesso se você fizer planejamento, se você fizer investimento. Então, é uma Educação Financeira questionável nesse sentido, é como se desse receitas prontas e é só você seguir aquelas receitas que você vai conseguir chegar lá.</p>	<p>Autores como Moraes e Freitas (2021) mencionam que a Educação Financeira proposta pela OCDE/ ENEF está intrinsecamente ligada ao acúmulo e à manutenção de recursos, colocando o indivíduo como o único responsável por seu crescimento financeiro.</p>	<p>São relatados dois pontos preocupantes. O primeiro é que, apesar de existirem materiais propostos pela própria ENEF, não há acesso a eles pelos professores, ou seja, não estão sendo utilizados, na maioria das vezes, pela falta de conhecimento de sua existência. O segundo é que os materiais apresentam uma Educação Financeira questionável, no sentido de responsabilizar apenas o indivíduo pelo seu sucesso financeiro.</p>	<p>Educação Financeira questionável apresentada por materiais didáticos.</p>
<p>US2.15 Então, o material é uma das grandes questões e a formação também porque, assim, tem que ter o material, mas tem que ter a formação do professor para que ele escolha os melhores materiais ou, não tendo o material, ele saber produzir esse material com o próprio conteúdo que ele vai trabalhando.</p>	<p>Amaral et al. (2022) mencionam que a escolha do livro didático deve ser feita de forma criteriosa, configurando-se como um desafio que demanda “atenção, visão crítica e conhecimento do contexto - escola, alunos, realidade - em que esse material será utilizado” (AMARAL et al., 2022, p. 205). Os autores enfatizam ainda que, muitas vezes, não há preparação do professor para fazer essa escolha.</p>	<p>É evidenciada a relevância entre a formação e o material didático, pois, além da necessidade da existência deles, há também a importância da formação dos professores para que possam escolher de forma consciente e ainda, se necessário, produzi-los.</p>	<p>Conexão entre a formação e o material didático.</p>

<p>US2.16 São temas que vão surgindo a partir deles mesmo, mas, em parceria com o conhecimento matemático, a partir do conhecimento matemático, eu faço essas leituras e a Educação Financeira entra, né [sic], como um eixo que conduz. Mas ela não é assim o eixo central, o eixo central acaba sendo o conteúdo, porque eu tô [sic] trabalhando Estatística, e, a partir dessas leituras que o conhecimento matemático pode trazer para a gente, a gente vai aprendendo coisas e também vai fazendo essa crítica a esse sistema e aí a essas condições e circunstâncias que vão é perpassando a nossa vida como pessoas. [...] A Matemática, ela tem suas contribuições que são valiosas [...], mas ela também é passível de interpretação, e a gente só consegue interpretar, [...] e fazer uma crítica a algumas coisas se a gente entende aquilo que tá [sic] sendo feito, se eu entendo como esse gráfico foi construído e de onde vieram esses dados, se eu tenho condições de pelo menos falar que tem alguma coisa errada aí [...].</p>	<p>Souza (2020, p. 98) afirma que a produção de conhecimento matemático “pode ser interpretada como sendo as possibilidades de fazer o novo com sentido, comunicando-o através de uma linguagem”, isto é, pode ser interpretada como algo que envolve uma busca de caminhos e/ou possibilidades.</p>	<p>Os temas discutidos em sala de aula originaram-se dos discursos dos alunos, atrelados ao conhecimento matemático, pois são o eixo central e a Educação Financeira é o eixo que o conduz. Ao trabalhar com Estatística, por exemplo, por meio das interpretações matemáticas, ou seja, das leituras que o conhecimento matemático proporciona, é possível desenvolver uma visão crítica das condições e das circunstâncias em que o indivíduo está inserido por meio de reflexões propostas pela Educação Financeira.</p>	<p>Visão crítica por meio de reflexões propostas pela Educação Financeira a partir do conhecimento matemático.</p>
<p>US2.17 Assim, a Educação Financeira, na Educação Básica, é esse ponto de despertar. Não estou dizendo que a Educação Financeira é a salvadora, não, porque não é, mas eu acho que é esse</p>	<p>Conforme o Dicionário de Língua Portuguesa, um dos significados do termo <i>despertar</i> se refere ao “desencadeamento de um processo ou</p>	<p>A Educação Financeira na Educação Básica é vista como um “<i>ponto de despertar</i>”, ou seja, é vista como uma temática que proporciona discussões e</p>	<p>Educação Financeira como mecanismo de reflexão.</p>

<p>ponto de luz, de você ir discutindo essas questões, porque, assim, tirando pela minha experiência, eu lembro que até o final do Ensino Médio, eu não tinha muita ideia do que era esse sistema que a gente vive.</p>	<p>de um interesse por algo” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>ferramentas para que os estudantes reflitam sobre a sociedade em que estão inseridos.</p>	
<p>US2.18 Eu acho que a transversalidade traz essa riqueza nesse sentido. [...] A minha defesa da Educação Financeira é de que ela abra um espaço dentro da disciplina de Matemática para a gente conectar com essas questões socioeconômicas, políticas e ambientais que a gente vive. A Educação Financeira na Educação Básica, eu acredito na importância dela, é nesse sentido, nessa abertura de espaço para a discussão e por trazer temas relevantes e que fazem com que a pessoa perceba qual é o lugar dela no mundo.</p>	<p>De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, <i>conectar</i> significa “estabelecer conexão entre dois ou mais elementos; ligar, unir” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>A potencialidade da Educação Financeira de abrir espaços dentro da disciplina de Matemática, proporcionando ao professor conectar as questões socioeconômicas, políticas e ambientais da sociedade em geral, assim como possibilitando-lhe a discussão de temas relevantes para além do individual e reflexões sobre o lugar “<i>no mundo</i>” dos estudantes.</p>	<p>Capacidade da Educação Financeira de conectar a Matemática a questões sociais.</p>
<p>US2.19 Não é só a Educação Financeira, mas a Educação Financeira acoplada às várias áreas do conhecimento. E a Educação Financeira ajuda a gente a pensar um pouco sobre isso, ela não é a salvadora de nada, não, mas é aquele ponto de luz que ajuda a gente a pensar dentro da nossa disciplina enquanto a gente está ensinando conteúdo, enquanto a gente está construindo, enquanto a gente</p>	<p><i>Ampliar</i> significa “atribuir (a algo ou a alguém) proporções ou qualidades maiores do que aquelas que realmente existem; exagerar, engrandecer, incrementar” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>A Educação Financeira é apontada como uma temática interdisciplinar, uma ferramenta que fomenta o movimento de reflexão do professor dentro de sua prática como docente.</p>	<p>Interdisciplinaridade da Educação Financeira como impulsionadora de reflexões no agir docente.</p>

<p>está compartilhando informações, enquanto a gente está ampliando visões [...].</p>			
<p>US2.20 A Educação Financeira, a gente está construindo assim: a gente está pesquisando, a gente está fazendo, e aí a gente vai construindo em conjunto, até se tornar alguma coisa que seja feita por nós professores para a sala de aula. Porque, assim, eu acredito em contribuições de todas as partes, tanto que eu fui buscar fazer o curso de tudo e ouvi todo mundo. Eu acho que isso é importante: trazer contribuições de todo mundo, mas que a gente não deixe que pessoas externas que definam o que deve a ser ensinado.</p>	<p>De acordo com Silva (2021, p. 45-46), “construção é uma palavra que tem origem do Latim “constructio” e seu conceito é usado também em referência à obra construída, e à arte de construir”. O autor ressalta que a ideia de construção é usada também em sentido figurado, fazendo menção a tudo aquilo que, de alguma forma, edifica-se ou se produz, não se tratando apenas de edificações físicas.</p>	<p>A Educação Financeira está em processo de construção e, desta forma, é importante haver contribuições de todas as partes. No entanto, é evidenciada a relevância de a temática ser constituída de forma geral pelos professores para a sala de aula.</p>	<p>Constituição da Educação Financeira por professores para a sala de aula.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6 - Análise Ideográfica - Entrevista 3

Unidades de Significado	Asserções contextualizadas	Transcrição para a linguagem da pesquisadora	Ideias nucleares (primeiras convergências)
<p>US3.1 Então, assim, eu sou um professor, professor de Matemática. Concomitantemente, eu fui atuando em vários outros projetos. A parte de Educação Financeira, ela vem de forma</p>	<p>Conforme o Dicionário de Filosofia, a palavra <i>intencionalidade</i> faz referência a “qualquer ato humano a um objeto diferente dele: p. ex., de uma ideia ou representação à coisa</p>	<p>Durante a formação como professor de Matemática, o entrevistado não obteve nenhuma conexão direta ou intencional relacionada a finanças e à Educação Básica. É exposto ainda</p>	<p>Educação Financeira não inclusa na formação do professor de Matemática.</p>

<p>muito interessante porque, na minha formação no Ensino Médio, eu fiz curso técnico de administração, que era Matemática Financeira. Eu não tive nenhuma cadeira que fizesse conexões diretas, intencionais, com finanças e a Educação Básica.</p>	<p>pensada ou representada [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 576).</p>	<p>um contato inicial com Matemática Financeira durante o Ensino Médio por meio de um curso técnico.</p>	
<p>US3.2 A gente pode aproveitar os conteúdos [...]. E que, quando eu vou falar de Educação Financeira, eu posso aproveitar uma aula de Matemática Financeira, mas eu posso aproveitar uma aula de frações. Eu posso aproveitar progressão geométrica quando estou falando de juros compostos, mas eu posso aproveitar proporcionalidade direta e inversa [...]. E, em todos esses contextos, eu posso criar ambientes de Educação Financeira [...].</p>	<p>De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, <i>criar</i> se refere a “dar existência a; tirar do nada; formar, originar” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>A Educação Financeira pode ser trabalhada durante as aulas de Matemática Financeira, visto que a temática tem potencial para ser discutida por meio de frações, de progressão geométrica, de juros, de proporcionalidades, ou seja, pode se criar ambientes de Educação Financeira por intermédio de inúmeros conceitos matemáticos.</p>	<p>Criação de ambientes de Educação Financeira a partir de conteúdos matemáticos.</p>
<p>US3.3 Quando a gente vai fazer Educação Financeira na escola, a gente tem uma coisa que é a conexão didática. A Matemática que a gente ensina, ela pode e precisa estar conectada ao fazer Educação Financeira, coisa que, por exemplo, os bancos, ou até, de repente, algum processo de formação que não seja voltado para a escola, não esteja interessado.</p>	<p><i>Didática</i>, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, significa o “ramo ou seção específica da pedagogia que se concentra nos conteúdos do ensino e nos processos próprios para a construção do conhecimento; ciência e arte do ensino” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>Ao desenvolver a Educação Financeira no ambiente escolar, há uma conexão didática, ou seja, a temática é conectada aos conteúdos matemáticos. Além disso, é ressaltada a importância do “<i>fazer a Educação Financeira</i>”, a qual não interessa a órgãos como bancos, por exemplo, por não se voltarem a uma formação direcionada à escola, isto é, à Educação.</p>	<p>Conexão entre os conteúdos matemáticos e a Educação Financeira.</p>

<p>US3.4 Ou seja, essa Educação Financeira tem conexão didática, ela tem uma lente multidisciplinar, ela é um convite à reflexão, e ela é dual. Dual em que perspectiva? Perspectiva no sentido de que eu me sirvo de objetos, de conceitos, de ideias, de anúncios matemáticas para poder falar de finanças, para poder ajudar as pessoas a pensarem na sua atividade e satisfazer as suas necessidades [...]. E, numa outra direção [...], eu também posso aprender matemática, ou seja, modelos, investigações, padrões, ideias, eles podem ser revisitados e novos significados podem ser produzidos, novos tipos de pensamentos podem emergir, pensamento matemático pode ser construído em outras direções, na medida que eu analiso as situações. Então, é a Educação Financeira que ajuda a ampliar pensamento matemático [...].</p>	<p>Menezes e Santiago (2014, p. 51) mencionam que “a atitude dialógica, conforme Paulo Freire, permite a reflexão crítica dos homens e das mulheres em suas relações com o mundo para sua libertação autêntica”.</p>	<p>Além da conexão didática presente ao desenvolver a Educação Financeira no ambiente escolar, essa temática proporciona uma visão multidisciplinar, que propõe aos estudantes uma reflexão, podendo ser vista de duas perspectivas. A primeira se manifesta por meio de objetos, de conceitos matemáticos, da realização de leituras e de reflexões de atividades e necessidades individuais relacionadas a finanças. A segunda refere-se a aprender Matemática, emergindo novos pensamentos. Para o entrevistado, a Educação Financeira ajuda a ampliar o pensamento matemático.</p>	<p>Educação Financeira como convite à reflexão e conectada a conceitos matemáticos.</p>
<p>US3.5 [...] eu aproveitei a experiência do sétimo ano e eu consegui criar ambientes de Educação Financeira escolar, ou seja, nós conseguimos produzir juntos conjuntos de interações, pensando, incluindo objetos matemáticos, situações financeiras.</p>	<p>De acordo com Mattos et al. (2013, p. 376), “a relação que professoras e professores estabelecem com os alunos pode promover uma maior abertura para conhecer o que crianças e jovens pensam e gostam de fazer, levando à construção de um diálogo”. Isso possibilita criar uma relação, denominada pelos autores</p>	<p>A criação de ambientes de Educação Financeira no Ensino Fundamental proporcionou a produção de interações, de pensamentos, de objetos matemáticos e de situações financeiras.</p>	<p>Produção de conhecimento por meio de ambientes de Educação Financeira.</p>

	de horizontal, na qual os docentes podem criar suas aulas e tomar as decisões na escola também a partir dos interesses dos estudantes.		
<p>US3.6 Quando eu falei de números inteiros, quando eu falei de porcentagem, quando eu falei de proporcionalidade direta e inversa [...], então, eu usei ali técnicas, metodologias, usei um pouquinho de João Pedro da Ponte, uma investigação matemática, depois fiz o fechamento, teve aula de exercícios, como é a prática docente, que poderia ser categorizada como tradicional, ou seja, tinha ali a vida docente, mas com a intenção de fazer Educação Financeira por meio de ambientes de Educação Financeira e escolar. Então, isso, como professor do Ensino Fundamental, [pois,] no Ensino Médio, a gente faz isso mais vezes, com funções, progressões.</p>	<p><i>Intenção</i>, conforme o Dicionário de Língua Portuguesa, significa “aquilo que se pretende fazer; o que se almeja; intento, propósito, tenção” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>Ao desenvolver os conteúdos matemáticos tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, por meio de metodologias, de investigações, de exercícios, vivenciando a prática docente em Matemática, o intuito foi evidenciar a conexão didática possível entre os conteúdos matemáticos e as discussões referentes à Educação Financeira.</p>	<p>Conexão didática entre Matemática e Educação Financeira.</p>
<p>US3.7 O Livro Didático está cheio delas [...]. Você tem isso há muito tempo. O que muda é a situação. Você pega um livro aqui do Antônio Crajano, Aritmética Progressiva, de 1920, uma edição que eu tenho aqui. Esse livro é muito antigo. E você tem situações financeiras. Então, em termos de materiais, com o tempo, eu fui produzindo muita coisa. Eu tenho</p>	<p>Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, <i>produzir</i> refere-se a “dar existência ou origem a; criar, utilizando imaginação e talento” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>Apesar de ressaltar que o Livro Didático de Matemática apresenta inúmeras situações que podem ser trabalhadas com discussões pertinentes à Educação Financeira, o entrevistado expõe a produção por conta própria de materiais para trabalhar com a temática.</p>	<p>Produção autoral do material didático.</p>

<p>várias atividades. Às vezes, por exemplo, sai uma notícia hoje, eu já uso: gente, olha só, nossa aula é sobre isso, mas eu quero começar, olha a notícia que está no jornal hoje. E daí a gente constrói.</p>			
<p>US3.8 Educação Financeira, para mim, e aí eu também cunhei uma definição de Educação Financeira, que começa por ser uma prática de educar, a partir do qual você convida à reflexão sobre temas envolvendo aquisição, uso, distribuição e poupança do dinheiro, bem como as consequências das atitudes, numa perspectiva multidisciplinar, visando trazer para essa discussão aspectos éticos, humanistas, sustentáveis, levando-me também em consideração que as nossas escolhas e atitudes têm consequências individuais, mas também têm consequências coletivas.</p>	<p>De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, o termo <i>consequência</i> refere-se ao “resultado natural, provável ou forçoso de uma causa; efeito, resultado” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>A Educação Financeira é considerada uma “<i>prática de educar</i>”, na qual há um convite à reflexão envolvendo temas como a aquisição, a distribuição e a poupança de dinheiro e, conseqüentemente, os efeitos das atitudes, ou seja, a consciência de que os próprios atos e escolhas têm efeitos tanto individuais quanto coletivos. Além disso, o entrevistado busca trazer para essas discussões aspectos éticos, humanistas e sustentáveis.</p>	<p>Convite à reflexão por meio de discussões pertinentes à Educação Financeira.</p>
<p>US3.9 [...] pode ser que esse conjunto de experiências e esse conjunto de interações, ou seja, essa construção desse ambiente de Educação Financeira e escolar do qual ele participou, isso possa influenciar o posicionamento dele, a atitude dele como funcionário, como empreendedor, como cidadão, como cogestor dos recursos da família que ele vai formar, da visão dele de sociedade [...].</p>	<p>Um dos significados da palavra <i>experiência</i>, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, está relacionado ao “ato ou efeito de experimentar (-se); conhecimento adquirido graças aos dados fornecidos pela própria vida” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>O conjunto de experiências e de interações vivenciadas pelos estudantes nos ambientes de Educação Financeira proporciona reflexões que possuem potencialidades de influenciar suas atitudes como funcionários, como empreendedores, bem como sua visão em geral da sociedade.</p>	<p>Ambientes de Educação Financeira que proporcionem reflexões para a construção da visão de sociedade.</p>

<p>US3.10 [...] quando a gente vai fazendo a Educação Financeira, na minha atividade docente, ela está em movimento, então, tem coisas que são planejadas e tem coisas que são ocasionais, mas a minha Educação Financeira é sempre situada. É um processo de educar a partir de um conjunto de estratégias e ações desenvolvidas para o contexto escolar. Então, é uma Educação Financeira situada, que considera aspectos matemáticos e não matemáticos. Aí, eu, de cara, já digo: olha [...], não é só educar financeiramente, também não é só Matemática, está relacionada à essência da escola, que convida os estudantes a refletir sobre situações econômicas e financeiras.</p>	<p>Conforme o Dicionário de Filosofia, <i>movimento geral</i> foi definido por Aristóteles “como ‘a enteléquia daquilo que está em potência’ (Fís., III, 1, 201 a 10): definição que permaneceu célebre durante séculos. Significa que M. é a realização do que está em potência: p. ex., a construção, a aprendizagem, a cura, o crescimento, o envelhecimento são realizações de potencialidades” (ABBAGNANO, 2007, p. 686).</p>	<p>Durante a prática docente, há um constante movimento na construção da Educação Financeira, no sentido de muitas vezes haver tanto a execução de situações planejadas quanto de ocasionais. É um processo realizado a partir de um conjunto de estratégias desenvolvidas para o contexto escolar, o qual leva em conta os aspectos matemáticos e não matemáticos. O entrevistado ressalta ainda a importância de não apenas educar financeiramente ou matematicamente, mas de considerar a essência da escola, convidando os alunos a refletirem sobre circunstâncias econômicas e financeiras.</p>	<p>Desenvolvimento da Educação Financeira para além de aspectos puramente matemáticos ou financeiros.</p>
<p>US3.11 não quero doutrinar, nem quero dizer que o cara tem que ser milionário, ainda que essa possa ser uma opção dele, ainda que ele possa olhar para a Educação Financeira como um meio pelo qual ele vai ser milionário, ou ele vai ser rico, ou ele vai preservar o patrimônio da família, ou ele vai ascender socialmente, ou ele vai investir dinheiro na Bolsa, ou ele vai criar mecanismo para sair da pobreza que ele vive, ou vai ajudar ele a não ser enganado,</p>	<p>Para Libâneo (1991, p. 54), “aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. Portanto o conhecimento que o educando transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica”.</p>	<p>A construção da Educação Financeira se dá a partir de um convite à reflexão, pois cabe aos estudantes refletirem e decidirem de que forma desejam que a temática os impacte, considerando o contexto, a posição social, os ideais, ou seja, considerando suas próprias perspectivas individuais e coletivas.</p>	<p>Educação Financeira como convite à reflexão, proporcionando autonomia aos estudantes.</p>

<p>eu não sei o que ele vai escolher, por isso que é um convite à reflexão [...].</p>			
<p>US3.12 [...] e aí, quando eu digo, convido os estudantes a refletir sobre situações econômicas e financeiras, eu estou criando aqui, eu estou marcando uma posição, estou dizendo... Assim... às vezes, eu vou falar de dinheiro, vou falar de cheque especial, vou falar de cartão de crédito, vou falar da promoção das Casas Bahia, vou falar da carne, mas eu vou falar também da situação do osso, eu vou falar da picanha [...]. Então, é econômica e financeira, que está relacionada com aquisição, planejamento, utilização e restituição do dinheiro de forma crítica e fundamentada [...].</p>	<p>“A crítica cria a disciplina intelectual necessária, fazendo perguntas ao que se lê, ao que está escrito, ao livro [...]” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 15).</p>	<p>O desenvolvimento da Educação Financeira a partir de um convite à reflexão se refere a discussões de situações econômicas e financeiras que envolvem tanto perspectivas individuais quanto coletivas enquanto sociedade de “<i>forma crítica e fundamentada</i>”.</p>	<p>Educação Financeira em uma perspectiva crítica.</p>
<p>US3.13 Então, tem que discutir renda, tem que discutir trabalho, tem que discutir planejamento, tem que discutir orçamento, gestão, consumo, cultura, sustentabilidade [...]. E aí, a gente vai discutir sobre investimento, vai discutir sobre previdência, vai discutir sobre seguro, sobre proteção, sobre risco, sobre tributo, e buscando produzir conexões didáticas com a Educação Básica por meio do ensino da Matemática.</p>	<p>Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, <i>discutir</i> é “debater, examinar, investigar, tendo em vista provas e razões pró e contra” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>Há uma diversidade de temas que podem ser desenvolvidos na produção da Educação Financeira, como, por exemplo, o consumo, a sustentabilidade, o orçamento, a gestão, etc., a partir de conexões didáticas com a Educação Básica, por meio do ensino da Matemática.</p>	<p>Desenvolvimento da Educação Financeira por meio do ensino da Matemática.</p>

<p>US3.14 [...] a gente tenta, de forma ética, de forma muito responsável, convidar os alunos a refletir.</p>	<p><i>Responsável</i>, conforme o Dicionário de Língua Portuguesa, é o “que ou aquele que assume ou tem responsabilidade” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>A importância de convidar os estudantes a refletirem sobre o desenvolvimento da Educação Financeira, fazendo-o de forma responsável e ética.</p>	<p>Construção da Educação Financeira por meio de reflexões.</p>
---	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 - Análise Ideográfica - Entrevista 4

<p>Unidades de Significado</p>	<p>Asserções contextualizadas</p>	<p>Transcrição para a linguagem da pesquisadora</p>	<p>Ideias nucleares (primeiras convergências)</p>
<p>US4.1 [...] eu fui observando com os alunos alguns diálogos, alguns temas foram aparecendo, então, primeiro emprego, comprar jogos, o consumo na cantina, e como eu já tinha, sempre tive muita familiaridade com finanças, acho que é importante discutir isso, destacar isso com finanças. Então, eu sempre gostei, foi um tema que sempre foi discutido na minha casa, então, eu gostava de estudar finanças pessoais, planejamento financeiro e eu comecei a pensar: nossa, isso que os alunos estão conversando pode ser bem legal de trazer também, não é muito discutido até então. Foi quando eu comecei a me debruçar mais sobre a Educação Financeira,</p>	<p>De acordo com Freire e Shor (1986, p. 11), o diálogo pertence “à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual [...]”.</p>	<p>Como havia uma familiaridade com finanças pessoais e com planejamento financeiro por parte da entrevistada, ela destaca o interesse em discutir a temática, considerando também que, durante as aulas, foi percebido, por meio dos diálogos dos estudantes, alguns pontos relacionados a, por exemplo, o primeiro emprego, o consumo na cantina, etc. A partir dessa intencionalidade, e ao ampliar a bagagem sobre o assunto, deu-se o primeiro projeto, com compreensões de Educação Financeira para além da familiaridade com dinheiro, tida anteriormente.</p>	<p>Educação Financeira para além da familiaridade com o dinheiro.</p>

<p>entendendo a Educação Financeira para além dessa minha familiaridade com o dinheiro, então, desde então, eu iniciei o primeiro projeto.</p>			
<p>US4.2 Foi na escola. Eu sempre falo que a Educação Financeira surgiu do chão da minha sala de aula [...].</p>	<p><i>Surgir</i>, conforme o Dicionário de Língua Portuguesa, está relacionado a “tornar-se visível, perceptível; aparecer, despontar, nascer” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>A Educação Financeira se manifestou em sala de aula, por meio dos estudantes.</p>	<p>Demanda de sala de aula.</p>
<p>US4.3 [...] a minha pesquisa tanto de Mestrado e Doutorado não foram nessas áreas e, na Graduação, também eu não tive nenhum contato com a Educação Financeira específico, uma disciplina, nada. É, por conta própria, né [sic], é uma formação que eu busco porque não tenho nenhuma.</p>	<p>De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, um dos significados do termo <i>contato</i> é “convivência, convívio, relação” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>É destacado que o Mestrado e o Doutorado foram pesquisas em outras áreas. A formação é buscada por conta própria, pois, durante a formação como professora de Matemática (Graduação), nada foi ofertado com relação à temática.</p>	<p>Inexistência de formação.</p>
<p>US4.4 Em uma das escolas que eu atuo, Educação Financeira, hoje, ela tem um horário na grade regular do aluno, então, é uma disciplina [...]. Então, semanalmente, os alunos do Ensino Fundamental todo, do primeiro ao nono ano, têm 50 minutos de aula comigo, intitulado Educação Financeira. Existem outras possibilidades, mas, hoje, eu trabalho assim e, dentro da minha aula de Matemática, eu sempre</p>	<p>Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, um dos significados de <i>disciplina</i> refere-se à “matéria ensinada na escola, em faculdades” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>A entrevistada destaca que existem possibilidades curriculares de se trabalhar com a Educação Financeira, mas que, no momento, atua com a temática como disciplina, componente regular da grade⁵¹ e, durante as aulas de Matemática, trabalha com projetos que permitem discussões acerca da Educação Financeira.</p>	<p>Desenvolvimento de projetos durante as aulas de Matemática que permitam a discussão de Educação Financeira.</p>

⁵¹ A entrevistada atua em uma escola particular.

<p>trago projetos, atividades que vão também permitir que eu discuta Educação Financeira.</p>			
<p>US4.5 Quando eu decidi montar o projeto de Educação Financeira, eu sentei, fui no <i>Google</i>, dei um <i>Google</i> pra procurar material didático. O que é o primeiro que você acha? Material do governo federal, do site Vida e Dinheiro. Não é o material físico que é entregue nas escolas, mas é o material que foi elaborado, com o governo federal, com a ENEF, sobre Educação Financeira. [...] Eu falo que eu criei uma metodologia de trabalho, porque a gente tem pouquíssimos materiais. 2019 tinha poucos, agora, a gente talvez tenha um pouco mais, que foi um tema que tá [sic] aparecendo bastante na mídia, mas, assim, eu falo que eu criei, eu criei uma metodologia considerando os alunos que eu tinha, a minha realidade.</p>	<p>Conforme o Dicionário de Filosofia, <i>metodologia</i> “(in. Methodology, fr. Méthodologie, ai. Methodologie, Methodenlehre. It. Metodologia). Com este termo, podem ser designadas quatro coisas diferentes: a lógica ou parte da lógica que estuda os métodos; 2- lógica transcendental aplicada; 3ª conjunto de procedimentos metódicos de uma ou mais ciências; 4- a análise filosófica de tais procedimentos” (ABBAGNANO, 2007, p. 669).</p>	<p>Ao iniciar o projeto de Educação Financeira, foi preciso se debruçar sobre o assunto a procura de materiais didáticos. O primeiro encontrado foi o do site “<i>Vida e Dinheiro</i>”, desenvolvido pelo Governo Federal em parceria com a ENEF. No entanto, não é um material físico entregue nas escolas. Ainda assim, é apontada a escassez desses materiais, acarretando na necessidade da produção própria, podendo levar em conta, no momento da construção, o contexto escolar atuante.</p>	<p>Limitação de materiais didáticos disponibilizados, causando a necessidade de produção própria.</p>
<p>US4.6 Eu já sabia o que eu queria trabalhar, quais eram os assuntos. Como eu disse pra [sic] vocês, sai, emerge na sala de aula, mas eu preciso ter uma noção, né [sic], de como fazer isso.</p>	<p>Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, <i>noção</i> é o “conhecimento ou ideia que se tem de algo; concepção, entendimento” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>Apesar de os assuntos emergirem durante as aulas e de haver o conhecimento sobre o que deveria ser trabalhado, ainda existia a necessidade da entrevistada de compreendê-los para serem desenvolvidos de forma eficaz.</p>	<p>Importância da formação para o desenvolvimento da Educação Financeira.</p>

<p>US4.7 Então, meu primeiro contato foi com esse material do Governo Federal. O que que tinha lá? O que que era interessante? O que era viável dentro do meu contexto? Porque eu tenho um contexto. Então, me debrucei sobre esses materiais, rascunhei, sentava, olhava para o material, reescrevia no papel e, aí, eu fui montando esse primeiro projeto lá para o Ensino Médio. O que que era importante pra [sic] mim? Que eu conseguisse problematizar as vivências financeiras dos meus alunos.</p>	<p>De acordo com o Dicionário de Filosofia, <i>contexto</i> foi definido por Ogden e Richards do seguinte modo: “C. é o conjunto de entidades (coisas ou eventos) correlacionadas de certo modo; cada uma dessas entidades tem tal caráter que outros conjuntos de entidades podem ter os mesmos caracteres e estar ligados pela mesma relação” (ABBAGNANO, 2007, p. 199).</p>	<p>Os materiais encontrados foram investigados e usados, conforme a necessidade do contexto escolar e da visão da entrevistada, na construção do primeiro projeto de Educação Financeira. Ela destaca ainda que o intuito era promover uma problematização “<i>das vivências financeiras dos estudantes</i>”.</p>	<p>Importância do material didático na construção da Educação Financeira.</p>
<p>US4.8 Então, eu fui criando, dentro do meu repertório de metodologia mesmo de Matemática, formas dinâmicas de problematizar o emprego que o meu aluno queria procurar, o consumo na cantina que ele queria conversar, a compra de jogos digitais que ele queria fazer. Então, eu juntei o que eu conheci enquanto metodologia de ensino de Matemática com esse material do governo e eu criei esse primeiro projeto. [...] Até então, foi um projeto dentro das minhas aulas de Matemática.</p>	<p>Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, um dos significados de <i>problematizar</i> refere-se a “fazer questionamentos ou colocar dúvidas; questionar: problematizar um ponto” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>O primeiro projeto foi desenvolvido durante as aulas de Matemática, sendo construído a partir de formas dinâmicas de problematizar o interesse dos estudantes por temáticas referentes à Educação Financeira. Para tanto, teve como suporte o material produzido pelo Governo, interligado com as próprias compreensões acerca de metodologias de ensino de Educação Matemática.</p>	<p>Problematização de interesses dos estudantes.</p>
<p>US4.9 Então, eu criei, fiz esse primeiro projeto. Basicamente, eu trazia os temas e eu trazia muitas situações do dia a dia, eu trazia reportagem, eu trazia uma fatura de</p>	<p><i>Sentido</i>, conforme o Dicionário de Filosofia, é a “faculdade de sentir, de sofrer alterações por obra de objetos</p>	<p>Durante esse projeto inicial, eram propostas situações do cotidiano dos alunos, com o intuito de fazê-los começar a refletir sobre essas</p>	<p>Reflexões sobre situações pertencentes à realidade dos estudantes.</p>

<p>cartão de crédito para analisar com eles, eu trazia algumas questões sobre orçamento doméstico: eu quero morar sozinho, mas o que eu preciso para morar sozinho? Então, é trazer situações que a gente pudesse pensar sobre, então, trazer recursos do dia a dia que fizesse sentido para um aluno de 15, 16 anos. Então, é música, vídeo, coisa do dia a dia deles para a gente começar a conversar.</p>	<p>exteriores ou interiores” [...] (ABBAGNANO, 2007, p. 873).</p>	<p>circunstâncias, de modo que fizessem sentido, ou seja, que fossem pertencentes à realidade dos discentes.</p>	
<p>US4.10 Em 2020, o convite era que isso se tornasse uma disciplina, ou seja, eu teria que trabalhar durante um ano o assunto. Eu tinha duas possibilidades: ou eu desenvolvia a mesma coisa com todas as turmas, só que a cada ano eu precisaria estar criando um novo planejamento, ou eu poderia já criar um planejamento para o sexto, para o sétimo, para o oitavo e para o nono. Eu tinha alguns cursos na área de finanças e de planejamento, isso é fato. Então, eu falei assim: tá [sic], o que que vai ser interessante o meu aluno sair sabendo ao longo de quatro anos do Fundamental 2?</p>	<p>Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, <i>planejar</i> se refere a “criar ou elaborar um plano; fazer planos para; devisar, programar, projetar” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>A partir de 2020, o projeto de Educação Financeira produzido durante as aulas de Matemática se tornou uma disciplina regular, desenvolvida anualmente com todos os alunos do Ensino Fundamental. Há a possibilidade de trabalhar o mesmo conteúdo com todas as turmas/níveis, no entanto, é necessário renová-los todos os anos ou desenvolver um planejamento para cada nível de escolaridade⁵². Para tanto, deve-se levar em conta o que é importante de os estudantes compreenderem durante esses quatro anos de desenvolvimento da Educação Financeira.</p>	<p>Educação Financeira como disciplina regular.</p>

⁵² Ressaltando que a entrevistada optou por realizar a segunda proposta, ou seja, optou por desenvolver um material para cada série do Ensino Fundamental, excluindo a necessidade de produzir um novo a cada ano.

<p>US4.11 [...] eu criei três eixos: comportamento, consumo e técnicas, ou seja, eu queria conversar sobre isso, porque, para mim, a Educação Financeira podia ser entendida a partir desses três eixos [...]. Em cada um desses eixos, tinham os temas que eu distribuí ao longo do Fundamental 2, considerando também a idade dos alunos, que isso é importante. Então, sexto ano é diferente de nono, então, as discussões precisariam ser distintas, diferentes. O que eu quero conversar sobre comportamento com o meu aluno dentro da Educação Financeira?</p>	<p>No Dicionário de Língua Portuguesa, o termo <i>distinto</i> significa “que ou o que distingue, difere de outrem ou de outra coisa” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>Para a entrevistada, a Educação Financeira pode ser entendida a partir de três eixos, sendo eles: comportamento, consumo e técnicas. Com o desenvolvimento desses eixos, os temas foram distribuídos ao longo do Ensino Fundamental 2. Nesse contexto, a idade dos estudantes foi um ponto importante a ser considerado.</p>	<p>Educação Financeira como Comportamento, Consumo e Técnicas.</p>
<p>US4.12 [...] os assuntos vão e voltam, né? [sic]. Mas, a nível de organização, eu precisava separá-los. Então, eu fiz isso com comportamento; fiz isso com consumo, e fiz isso com técnicas, ou seja, ao longo dos quatro anos, eles falam sobre comportamento, sobre consumo e sobre técnicas. Uma coisa que sempre me perguntam: como que sai esses temas? Então, como que você escolhe o que você vai falar? [...] Foi leitura, foi conhecimento de mundo, o que eu considerava importante, o que aparecia nesse material do Governo e a própria demanda da sala de aula.</p>	<p>Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, um dos significados de <i>demanda</i> refere-se à “ação ou efeito de demandar, de buscar, de procurar [...]” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>Durante os quatro anos, as discussões são sustentadas pelos três eixos (comportamento, consumo e técnicas). Os temas são escolhidos de acordo com a perspectiva de Educação Financeira da entrevistada, além de se levar em conta o nível de escolaridade dos estudantes e os seus interesses. Apesar de os assuntos serem desenvolvidos de modo flexível, houve a necessidade de separá-los de acordo com cada ano (no Ensino Fundamental) para manter uma organização do material.</p>	<p>Construção do material didático.</p>

<p>US4.13 “Ah, professor, eu quero aprender sobre moedas de outros países, eu quero aprender sobre marketing digital”. Então, eu pegava isso e ia colocando. A todo momento, eu escutava os alunos, o que era a demanda dos alunos. Não me esqueço, teve um aluno que, quando a gente começou a falar sobre mercado de trabalho, leis trabalhistas, ele queria aprender a fazer um currículo. Foi quando eu coloquei, dentro do planejamento, uma aula pra [sic] gente aprender a elaborar um currículo. Então, muito foi construído com os alunos.</p>	<p>“A interação, que propicia suporte à troca de informação e comunicação entre alunos e entre alunos e professores, mantendo viva uma conexão entre as pessoas e a colaboração, que apoia o desenvolvimento de projetos colaborativos, possibilitando a reflexão e o desenvolvimento compartilhados de conhecimentos e significados” (MISKULIN; PAULIN, 2015, p. 2).</p>	<p>Percepção em sala de aula, como professora, ou seja, percepção no diálogo com os alunos, observando-os para que a produção do material didático de Educação Financeira proporcionasse reflexões a partir de temas de interesse dos estudantes.</p>	<p>Elaboração do material a partir do interesse dos estudantes.</p>
<p>US4.14 Então, eu tinha uma ideia. A partir dessas leituras, eu comecei a pesquisar alguns artigos, mas confesso que nenhum me deu um direcionamento único. Até porque eu acho que a Educação Financeira não tem um direcionamento único. O que faz sentido, talvez, com os meus alunos de (*****), possa não fazer com seus alunos, onde você atua, e assim por diante.</p>	<p>Conforme o Dicionário de Língua Portuguesa, um dos significados do termo <i>único</i> é aquilo “que não existe outro de sua espécie ou gênero; exclusivo, singular”. (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>Compreensão de que nenhum material daria um direcionamento único, e que era preciso refletir sobre os conteúdos a serem desenvolvidos de acordo com o contexto escolar atuante.</p>	<p>Desenvolver o material didático de acordo com o contexto escolar.</p>
<p>US4.15 Em Matemática, como que eu faço? Tem conteúdo que eu consigo enxergar mais conexões, porque, com Educação Financeira, eu não tenho prova, eu não tenho que ficar dando nota para o aluno. É uma outra pegada, porque a ideia é como projeto mesmo na escola [...]. Com</p>	<p><i>Enxergar</i> significa “tomar conhecimento pela visão; reparar algo em; notar, perceber” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>Apesar de a Educação Financeira ser regular, é desenvolvida com mais flexibilidade se comparada à disciplina de Matemática, que segue um padrão tradicional. Desta forma, há uma observação, buscando conteúdos que proporcionem diálogo</p>	<p>Conexões entre os conteúdos matemáticos e a Educação Financeira.</p>

<p>Matemática, não. Eu tenho um livro didático para cumprir, eu tenho prova para fazer, né? [sic]. Então, eu vou olhando, dentro do meu planejamento, que conteúdo é possível eu dialogar com a Educação Financeira.</p>		<p>com a Educação Financeira, ou seja, explorando as conexões a partir dos conteúdos matemáticos, sem se desviar do planejamento.</p>	
<p>US4.16 [...] eu trabalho Educação Financeira com Comportamento, com Educação Ambiental, com Política, tudo isso faz parte. Então, por exemplo, eu trabalhei com gráficos. É um assunto muito potente, né [sic], dentro de Matemática, e que eu consigo, sim, falar sobre Educação Financeira. Então, eu fiz algumas conexões ao trazer os gráficos, de gráficos que retratassem um assunto específico. Então, eu pego o conteúdo de Matemática dentro do meu planejamento [...] e vou vendo como que a Educação Financeira pode se conectar com eles. Então, os mais clássicos: gráficos, estatística, porcentagem, juros, [...] os que as conexões são mais visíveis, por exemplo.</p>	<p><i>Conectar</i> representa “estabelecer conexão entre dois ou mais elementos” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>A Educação Financeira, durante as aulas de Matemática, é desenvolvida por meio das conexões com conteúdos matemáticos que possibilitem discussões da temática. Os gráficos, a estatística, a porcentagem, os juros são mencionados como temas “<i>clássicos</i>”, ou seja, como temas que apresentam conexões mais visíveis. No entanto, Política e Educação Ambiental, por exemplo, também são assuntos abordados.</p>	<p>Educação Financeira desenvolvida a partir de conteúdos matemáticos.</p>
<p>US4.17 [...] quando eu fui trabalhar logaritmo esse ano, eu acho um assunto extremamente abstrato [...]. Daí, eu comecei a pesquisar como eu poderia trabalhar logaritmo. [...] A escala Richter é uma escala logarítmica. Como</p>	<p>De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa, um dos significados de <i>inquietação</i> se refere ao “estado de quem quer saber e conhecer mais, que não se contenta com seus</p>	<p>Ainda que o conteúdo de logaritmos seja considerado abstrato pela entrevistada, foi possível realizar uma conexão com a Educação Financeira por meio de discussões das Políticas Públicas. Tal conexão, contudo, foi</p>	<p>Propor reflexões aos alunos por meio da conexão entre conteúdo matemático e Educação Financeira.</p>

<p>que eu vou trabalhar? Passei filme, daí comecei a discutir Políticas Públicas com os alunos. Então, já que eu tenho regiões que são mais suscetíveis a terem terremotos, como que o governo lida com isso? E Política Pública é Educação Financeira, é imposto, é o meu dinheiro que [...] o governo arrecada pra[sic] cuidar de mim. [...] Então, a Educação Financeira tá [sic] aí dentro de logaritmos, de forma, claro, não muito aprofundada, mas, assim, eu já despertei no aluno uma inquietação.</p>	<p>conhecimentos; insatisfação” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>estabelecida de forma não aprofundada, o que ainda assim despertou nos estudantes uma inquietação.</p>	
<p>US4.18 Então, a gente trabalha Educação Financeira assim. É claro que existe disposição, eu acho que eu não preciso fazer isso em sala de aula, se você for ver, pro [sic] vestibular, eu não preciso. É quando eu começo a refletir sobre o meu papel enquanto professora, enquanto educadora, então isso vai mexendo um pouco na minha prática.</p>	<p>De acordo com Freire (1996), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 22).</p>	<p>Essa busca por conexões entre os conteúdos matemáticos e a Educação Financeira requer disposição dos professores e, em uma perspectiva de preparação dos estudantes para o vestibular, não seria necessário. No entanto, o movimento de refletir sobre o papel como educadora, como professora, acaba transformando a prática da entrevistada.</p>	<p>A importância de refletir sobre a prática como professor.</p>
<p>US4.19 [...] Eu, ó [sic], numa escola que me dá muita liberdade dentro de Educação Financeira e de Matemática também [...], provoço o meu aluno, converso, provoço, converso com o conceito, retomando sempre a provocação, sempre tentando enlaçar as</p>	<p>Com base no Dicionário de Filosofia, o termo <i>liberdade</i> tem três significados fundamentais, “correspondentes a três concepções que se sobrepuseram ao longo de sua história e que podem ser caracterizadas da seguinte maneira: 1º L. como autodeterminação ou autocausalidade, segundo a qual a L. é</p>	<p>Tanto dentro da Educação Financeira quanto da Matemática, é concedida pela escola a autonomia para trabalhar de acordo com as próprias perspectivas. É evidenciada ainda uma atuação sempre dialogada com os estudantes, em um movimento de despertar reflexões por meio de</p>	<p>Autonomia do professor para desenvolver as aulas em um movimento de reflexão.</p>

<p>três coisas, e, no final, ele produz alguma coisa pra mim sobre o que ele achou.</p>	<p>ausência de condições e de limites; 2º L. como necessidade, que se baseia no mesmo conceito da precedente, a autodeterminação, mas atribuindo-a à totalidade a que o homem pertence (Mundo, Substância, Estado); 3º L. como possibilidade ou escolha, segundo a qual a L. é limitada e condicionada, isto é, finita” [...] (ABBAGNANO, 2007, p. 606).</p>	<p>provocações, retomando-as por intermédio dos conteúdos, refletindo novamente e, no final, propondo aos alunos a produção de algo a partir de suas compreensões.</p>	
<p>US4.20 [...] porque Educação Financeira, para mim, na escola, ela tem se mostrado como sendo sobre pessoas, escolhas e comportamentos. Então, eu gosto muito desse termo. Pra [sic] mim, esse universo do dinheiro faz muito sentido porque ele é muito amplo; pra [sic] mim, a Educação Financeira na escola é problematizar as experiências financeiras dos alunos.</p>	<p>O termo <i>experiência</i>, segundo o Dicionário de Filosofia, tem dois significados fundamentais: “1º a participação pessoal em situações repetíveis, como quando se diz: ‘x tem E. de S’, em que S é entendido como uma situação ou estado de coisas qualquer que se repita com suficiente uniformidade para dar a x a capacidade de resolver alguns problemas; 2º recurso à possibilidade de repetir certas situações como meio de verificar as soluções que elas permitem [...]” (ABBAGNANO, 2007, p. 406).</p>	<p>A Educação Financeira é entendida como a conexão entre pessoas, escolhas e comportamentos, o que ocasiona que o desenvolvimento da temática no contexto escolar se dê a partir da problematização das experiências financeiras dos estudantes nesse “<i>universo do dinheiro</i>”.</p>	<p>Problematização das experiências financeiras dos estudantes.</p>
<p>US4.21 E, quando eu falo de experiências financeiras, não é apenas aquela do dinheiro vivo, mas é aquela que envolve o universo do dinheiro. [...] É entender aonde que está o dinheiro nas minhas experiências. Então tá [sic] quando eu vou</p>	<p><i>Permitir</i>, conforme o Dicionário de Língua Portuguesa, significa “dar lugar, dar ensejo a; possibilitar; dar liberdade para; admitir, tolerar” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>A problematização das experiências financeiras dos estudantes não se refere somente ao dinheiro no sentido literal. É uma compreensão para além do individual, envolvendo o universo do dinheiro, ou seja, envolvendo tanto</p>	<p>Compreensões para além do individual, por meio das problematizações das experiências financeiras.</p>

<p>lá e compro um jogo [...], mas tá [sic] também quando você elege um candidato a governante, ali também tem dinheiro envolvido. Está quando você participa de algum movimento de política de preservação ambiental, também está ali, é dinheiro. O dinheiro também tá [sic] quando você caminha por um centro comercial, por um <i>shopping</i>, começa a observar como as coisas estão dispostas pra [sic] você. Então, assim, a partir do momento que eu problematizo as experiências financeiras dos meus alunos, eu tô [sic] permitindo que ele olhe pra esse universo, esse universo do dinheiro do jeitinho dele, considerando o contexto dele, mas também ampliando o modo de olhar pro [sic] mundo.</p>		<p>situações pessoais, como comprar um jogo, quanto a participação coletiva e social em um movimento de política, por exemplo. Isso permite, de acordo com o próprio contexto, ampliar o modo de olhar para o mundo.</p>	
<p>US4.22 [...] eu percebo a dificuldade, eu fico assim, preocupada, porque formação a gente não tem pra [sic] isso. O professor que foi lá pra [sic] eletiva do Ensino Médio é um professor de Matemática, isso é fato, dificilmente não é alguém da área. Ele tá [sic] assim: (*****), por onde eu começo? Por que eu falo de Educação Financeira? Porque, assim, a gente tem uma ideia de Educação Financeira ainda muito em cima de finanças, de finanças pessoais. Mas não é só isso. A gente</p>	<p>De acordo com Nóvoa (2002, p. 23), “o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.</p>	<p>É ressaltada a ausência da formação em Educação Financeira, considerando que o ato de educar financeiramente na Educação Básica é atribuído especialmente ao professor de Matemática, o que acarreta a dificuldade de se desenvolver a temática. É demonstrada ainda a preocupação com como a concepção sobre Educação Financeira pode ser ampliada se não há formação docente,</p>	<p>Ausência de formação docente.</p>

<p>consegue ampliar, só que a gente só consegue ampliar quando eu entendo a Educação Financeira de uma outra forma. Mas quem que vai me dizer que a Educação Financeira é de outra forma se eu não tiver formação?</p>		<p>evidenciando a problemática de que a compreensão ainda está muito centrada em finanças pessoais.</p>	
<p>US4.23 Formação docente, material didático, eu sinto dificuldade disso. Hoje, todo material que eu tenho, eu produzo a partir de leituras que eu faço, porque eu ainda não encontrei um material que falo assim: nossa, é isso que eu quero. Eu vou construindo e a minha prática vai se dando aí.</p>	<p><i>Produzir</i>, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, refere-se a “criar, utilizando imaginação e talento” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>É constatada a insuficiência de materiais didáticos e, com ela, a necessidade de produção do próprio material.</p>	<p>Insuficiência de materiais didáticos.</p>
<p>US4.24 Eu acho que a Educação Financeira, ela permite que a gente conecte os conteúdos. Então, você consegue falar de História, Geografia e Matemática juntos. Ela te permite falar de dinheiro, que eu acho isso extremamente importante também. Ela te permite falar sobre gestão. Então, gestão de tempo, gestão de recursos, gestão de emoções. Para mim, são os quatro motivos de trabalhar a Educação Financeira na sala de aula: conexão, dinheiro, gestão e coletividade.</p>	<p><i>Coletividade</i> refere-se à “qualidade ou estado do que é coletivo; conjunto de seres que, por possuírem interesses comuns, constituem um corpo coletivo; agrupamento, associação, grupo” (MICHAELIS, 2023, n. p.).</p>	<p>A entrevistada aponta quatro pontos de relevância ao se desenvolver Educação Financeira no contexto escolar, sendo eles: <i>Conexão, dinheiro, gestão e coletividade</i>. Ela destaca ainda a temática como potencializadora de conexões entre conteúdos, proporcionando interdisciplinaridades e reflexões tanto individuais quanto coletivas.</p>	<p>Interdisciplinaridade a partir da Educação Financeira.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2 PRIMEIRAS CONVERGÊNCIAS

Terminada a construção dos quadros de análise ideográfica referentes às discussões de cada entrevista, buscando compreender “*o que se mostra sobre Educação Financeira na perspectiva de professores da Educação Básica?*”, voltamo-nos às ideias nucleares e as conduzimos para as primeiras convergências, nas quais buscamos a generalização de sentidos sobre a essência do fenômeno (Educação Financeira). Esse procedimento nos levou à construção do quadro 8, que exprime as convergências das US da entrevista 1.

Quadro 8 - Convergências Entrevista 1

<i>Ideias Nucleares</i>	<i>Convergência</i>
Formação inicial sem discussões sobre Educação Financeira.	Falta de formação em Educação Financeira.
Inexistência de formação.	
Influência negativa da não formação na prática educacional.	
Inexistência de formação docente.	
Formações continuadas superficiais.	
Necessidade da produção didática.	Consequências da falta do material didático.
Sobrecarga de trabalho em decorrência da não disponibilização do material.	
Busca por autonomia na construção do material.	
Não disponibilização do material.	
Dificuldades na constituição das aulas por falta de material.	
Elaboração autoral do material didático.	
A importância do material didático na construção de um material autoral.	
Autonomia na construção didática.	
Dificuldade no ensino por falta de material.	
Necessidade de elaboração do material.	

Educação Financeira em uma perspectiva crítica.	Educação Financeira em uma perspectiva crítica.
Desenvolvimento das aulas em uma perspectiva crítica.	
Visão ampla de Educação Financeira.	
Desenvolvimento da Educação Financeira por meio de projetos.	Preocupação com o ensino da Educação Financeira.
Preparação dos temas de acordo com o interesse da turma.	
Intenção de propor aulas não tradicionais.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Feito isso, repetiremos as análises para as demais entrevistas, buscando compreender o fenômeno em sua totalidade.

Quadro 9 - Convergências Entrevista 2

<i>Ideias Nucleares</i>	<i>Convergência</i>
Falta de formação em Educação Financeira.	Necessidade de busca por formação.
Educação Financeira como demanda de sala de aula sem a formação necessária.	
Necessidade de o professor buscar formação em Educação Financeira por conta própria.	
Processo de formação por conta própria proporcionando conhecer perspectivas de Educação Financeira.	
Conteúdo de Matemática Financeira proporcionando discussões sobre finanças pessoais.	Conexão entre a Matemática e a Educação Financeira.
Aproximação dos conteúdos de Matemática Financeira da realidade dos estudantes.	

Percepção da importância das discussões para além dos conteúdos de Matemática Financeira.	
Educação Financeira atrelada a conteúdos matemáticos.	
A importância da perspectiva crítica ao desenvolver a Educação Financeira.	Uma abordagem crítica da Educação Financeira.
Visão crítica por meio de reflexões propostas pela Educação Financeira a partir do conhecimento matemático.	
Constituição da visão de Educação Financeira para além de uma única perspectiva.	
Educação Financeira como mecanismo de reflexão.	
Constituição da Educação Financeira por professores para sala de aula.	
Não acesso ao material didático por falta de conhecimento.	Importância da formação atrelada ao material didático.
Educação Financeira questionável apresentada por materiais didáticos.	
Conexão entre a formação e o material didático.	
Consciência da importância da formação para a escolha do material.	
Potencialidade, por meio da Educação Financeira, de trabalhar com temas variados.	Educação Financeira de modo transversal.
Educação Financeira trabalhada na transversalidade.	
Capacidade da Educação Financeira de conectar a Matemática a questões sociais.	

Interdisciplinaridade da Educação Financeira como impulsionadora de reflexões no agir docente.	
--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 10 - Convergências Entrevista 3

<i>Ideias Nucleares</i>	<i>Convergência</i>
Educação Financeira não inclusa na formação do professor de Matemática.	Educação Financeira não faz parte da formação.
Criação de ambientes de Educação Financeira a partir de conteúdos matemáticos.	Desenvolvimento da Educação Financeira e suas relações com a Matemática.
Conexão entre os conteúdos matemáticos e a Educação Financeira.	
Conexão didática entre Matemática e Educação Financeira.	
Produção de conhecimento por meio de ambientes de Educação Financeira.	
Desenvolvimento da Educação Financeira por meio do ensino da Matemática.	
Desenvolvimento da Educação Financeira para além de aspectos puramente matemáticos ou financeiros.	
Produção autoral do material didático.	Necessidade da produção do material didático.
Educação Financeira como convite à reflexão e conectada a conceitos matemáticos.	Construção da Educação Financeira a partir de um convite à reflexão.
Convite à reflexão por meio de discussões pertinentes à Educação Financeira.	
Ambientes de Educação Financeira que proporcionam reflexões para a construção da visão de sociedade.	

Educação Financeira como convite à reflexão, proporcionando autonomia aos estudantes.	
Construção da Educação Financeira por meio de reflexões.	
Educação Financeira em uma perspectiva crítica.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 11 - Convergências Entrevista 4

<i>Ideias Nucleares</i>	<i>Convergência</i>
Educação Financeira para além da familiaridade com o dinheiro.	Educação Financeira e transversalidade.
Educação Financeira como Comportamento, Consumo e Técnicas.	
Interdisciplinaridade a partir da Educação Financeira.	
Desenvolvimento de projetos durante as aulas de Matemática que permitam a discussão de Educação Financeira.	
Educação Financeira como disciplina regular.	
Problematização de interesses dos estudantes.	Construção da Educação Financeira em um movimento de reflexão para além do individual.
Reflexões sobre situações pertencentes à realidade dos estudantes.	
Problematização das experiências financeiras dos estudantes.	
Compreensões para além do individual por meio das problematizações das experiências financeiras.	
Inexistência de formação.	

Ausência de formação docente.	Formação docente.
Importância da formação para o desenvolvimento da Educação Financeira.	
Demanda de sala de aula.	
Limitação de materiais didáticos disponibilizados, causando a necessidade de produção própria.	Impacto da insuficiência do material didático no ensino da Educação Financeira.
Importância do material didático na construção da Educação Financeira.	
Insuficiência de materiais didáticos.	
Elaboração do material a partir do interesse dos estudantes.	Preocupação ao desenvolver o material didático.
Desenvolver o material didático de acordo com o contexto escolar.	
Construção do material didático.	
Conexões entre os conteúdos matemáticos e a Educação Financeira.	Educação Financeira e Matemática.
Educação Financeira desenvolvida a partir de conteúdos matemáticos.	
Propor reflexões aos alunos por meio da conexão entre conteúdo matemático e Educação Financeira.	
A importância de refletir sobre a prática como professor.	Movimento de reflexão como professor.
Autonomia do professor para desenvolver as aulas em um movimento de reflexão.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Dando continuidade ao nosso movimento interpretativo, buscamos nessas convergências o que se mostra sobre a estrutura do fenômeno estudado, em um movimento de extrapolação da compreensão do nível individual para o geral. Para tanto, a partir do quadro 12

apresentado a seguir, estabelecemos as convergências entre o que foi posto anteriormente por cada entrevistado.

Quadro 12 - Categorias de convergência

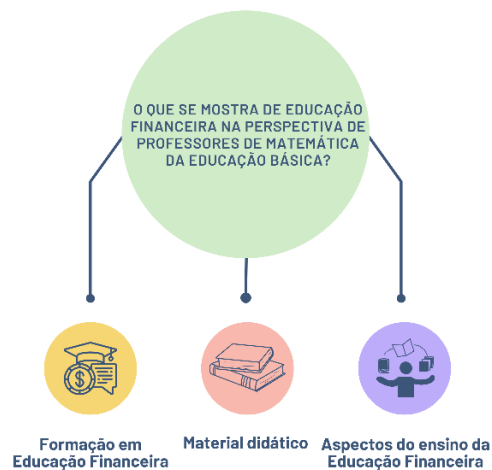
Impacto da não formação no ensino da Educação Financeira.	Formação em Educação Financeira.
Necessidade de busca por formação.	
Importância da formação atrelada ao material didático.	
Ausência da formação docente.	
Educação Financeira não faz parte da formação.	
Consequências da falta do material didático.	Material didático.
Impacto da insuficiência do material didático no ensino da Educação Financeira.	
Preocupação ao desenvolver o material didático.	
Produção autoral do material didático.	
Preocupação com o ensino da Educação Financeira.	Desenvolvimento da Educação Financeira de modo transversal.
Educação Financeira trabalhada de modo transversal.	
Educação Financeira e transversalidade.	
Conexão entre a Matemática e a Educação Financeira.	Educação Financeira e Matemática.
Desenvolvimento da Educação Financeira e suas relações com a Matemática.	
Educação Financeira e Matemática.	
Construção da Educação Financeira a partir de um convite à reflexão.	

Preocupação em desenvolver a Educação Financeira para além de conteúdos matemáticos.	Educação Financeira em uma abordagem crítica.
Construção da Educação Financeira em um movimento de reflexão para além do individual.	
Educação Financeira em uma perspectiva crítica.	
Uma abordagem crítica da Educação Financeira.	
Movimento de reflexão como professor.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Em um segundo momento de redução, entendemos que o *Desenvolvimento da Educação Financeira de modo transversal*, *Educação Financeira e Matemática* e *Educação Financeira em uma abordagem crítica* convergem entre si, constituindo-se em *Aspectos do ensino da Educação Financeira*. Sendo assim, com a Análise Ideográfica, e, conseqüentemente, com a Nomotética, articulamos três categorias abertas que expressam os sentidos do fenômeno investigado, a saber:

Figura 1 - Categorias abertas



Fonte: Elaborada para a dissertação.

Essas categorias são ideias, de acordo com nosso entendimento, que satisfazem as 80 *Ideias Nucleares* e nos dizem da interrogação dessa pesquisa. Na próxima seção, apresentaremos as interpretações dessas categorias abertas.

5 DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS

Nesta seção, discutimos as três categorias abertas articuladas no movimento de análise, intentando compreender aspectos do fenômeno da pesquisa por meio do diálogo com outros autores e textos pertinentes. Esse movimento se deu, em um primeiro momento, com a análise ideográfica, buscando, nas falas dos professores, compreender o que está sendo dito pelo sujeito, na perspectiva da interrogação formulada. Em um segundo momento, realizamos a análise Nomotética, com o intuito de passar do nível individual para o geral, ou seja, articulando convergências de sentidos e significados do que é dito individualmente.

5.1 MATERIAL DIDÁTICO

Segundo Amaral et al. (2022, p. 24), “a literatura relacionada aos diferentes materiais tem revelado o uso de diferentes termos para designar os objetos utilizados por docentes e estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem”. Ao pensarmos sobre os termos *material didático*, relatado ao longo das entrevistas, e *material escolar*, tal como discutido por Lajolo (1996), por exemplo, compreendemos que apresentam proximidades, ou seja, que caminham no mesmo sentido.

A autora afirma que tudo aquilo que favorece a aprendizagem pode ser considerado *material escolar*, definindo-o como um conjunto de objetos compreendidos nas “atividades-fim da escola” (LAJOLO, 1996, p. 3). Amaral et al. (2022) discutem o entendimento de Nerci (1960) sobre o *material didático*, destacando que ele possibilita representar a realidade, auxiliando os estudantes e os motivando na aprendizagem. Nesta mesma direção, Munakata (2016, p. 134) aborda a cultura material, que se refere às “[...] possibilidades de práticas, de usos dos objetos, com fins educativos, o que permite averiguar os conteúdos disciplinares ministrados, a metodologia empregada, as atividades realizadas etc.”. Neste sentido, os materiais didáticos e/ou escolares mencionados pelos autores se mostram elementos de extrema importância no contexto escolar, no sentido de favorecer tanto o ensino quanto a aprendizagem.

No tocante ao material escolar, Lajolo (1996) aponta que, qualquer que seja o conjunto de coisas que o constitui, existem alguns elementos mais essenciais do que outros, pois influenciam mais diretamente na aprendizagem, ressaltando que, entre eles, os livros didáticos se destacam.

Amaral et al. (2022) entendem o livro didático como um material, impresso ou digital, concebido e editado com o intuito de contribuir para os processos educacionais de ensino e de aprendizagem. Para os autores, no momento de sua elaboração, o livro didático é proposto a partir das prescrições curriculares oficiais vigentes, sendo constituído por saberes de certo componente curricular ou área de conhecimento, que:

são dispostos nos LD a partir de ideias e conceitos, bem como por meio de atividades, as quais se espera que possibilitem aos alunos aplicações dos tópicos discutidos previamente (ou não) e também envolvimento em vivências de investigações que vão além do sugerido no material (AMARAL et al., 2022, p. 30).

Significa dizer que se espera que essas ideias e conceitos sejam desenvolvidos, proporcionando aos estudantes a aplicação dos tópicos e o envolvimento em vivências de investigações que extrapolem o que é sugerido no material. Os autores destacam ainda que o livro didático não é produzido de forma neutra, ou seja, que há uma ideologia que o suporta.

Essa forma de compreender o livro didático traz luz a aspectos que vão além de preocupações relacionadas ao ensino, pois esse material promove concepções “ideológicas e visões de mundo de quem os elabora e/ou edita [...]” (AMARAL et al., 2022, p. 30). Desta forma, é necessário um olhar cuidadoso no momento de seleção e de uso desse material, não se atentando somente para os saberes específicos contemplados, mas também para não se reforçar crenças preconceituosas, machistas, racistas, LGBTfóbicas, dentre outras questões que se constituem em discussões da sociedade em geral (AMARAL et al., 2022). Refletindo em específico com relação ao material de Educação Financeira, um outro ponto importante de se atentar se refere às visões reducionistas da temática impostas nos materiais propostos pelos órgãos supracitados, reforçando a relevância de que os professores tenham uma leitura crítica desses materiais, compreendendo quais são as intenções que tais visões estão promovendo, e, conseqüentemente, ampliando as possibilidades de desenvolver a Educação Financeira em uma perspectiva crítica, para além do individual e das preocupações econômicas.

De acordo com Munakata (2016), muitas vezes, os livros didáticos são acusados de cancelar a autonomia do professor, de serem instrumentos da antieducação e da dominação ideológica. Entretanto, o próprio autor afirma que:

não vale a pena, contudo, perder tempo com essas condenações, já que a imensa produção sobre livro didático, a partir dos anos 1990, no Brasil e no exterior, tem mostrado que tomá-lo como objeto de pesquisa não significa, necessariamente, elogiá-lo e que há mais questões a comentar a seu respeito do que simplesmente repudiá-lo (MUNAKATA, 2016, p. 121).

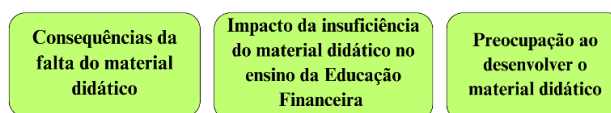
Corroborando esse autor, Lajolo (1996) salienta a importância desse material, indicando que, em países com situação educacional precária, como, por exemplo, o Brasil, ele acaba determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino. Além disso, Munakata (2016, p. 12) aponta o livro didático como portador dos saberes escolares, sendo um dos componentes explícitos da cultura escolar, constituindo-se como importante “veículo de consolidação, difusão universal e perenização das disciplinas escolares”.

Para Choppin (2004), os livros exercem quatro funções essenciais, a saber: *Função referencial*, referente aos “conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p. 553), evidenciando sua importante função de referência para os docentes; *Função instrumental*, em que põe em prática métodos de aprendizagem; *Função ideológica e cultural*, no sentido de ser um instrumento privilegiado de construção de identidade e *Função documental*, que possibilita através de sua “leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Assim, os materiais didáticos, em especial o livro didático, além de se destacarem no ambiente escolar, revela-se “[...] como a principal engrenagem da ação docente” (AMARAL et al., 2022, p. 238). Ressaltamos que não o entendemos como elemento único da cultura escolar, entretanto, sabemos da sua importância e de seu destaque com relação aos materiais didáticos no ambiente escolar e temos a consciência de que já existem no âmbito da Educação Financeira. No entanto, ao nos voltarmos aos dados desta pesquisa, os professores depoentes expõem, além da ausência desses materiais, ou seja, além da carência desses “objetos, com fins educativos”, tal como mencionado por Munakata (2016), as consequências negativas dessa falta durante a preparação de suas aulas e no decorrer delas.

De forma geral, nas entrevistas realizadas, foram apontados aspectos relacionados à ausência dos materiais e, conseqüentemente, às dificuldades no desenvolvimento da temática, que acarretam a necessidade de produção autoral. Essas ideias são trazidas das dezessete primeiras convergências, as quais foram articuladas por três ideias nucleares, sendo elas:

Figura 2 - Articulação das ideias nucleares



Fonte: Elaborada pela autora.

Compreendemos que essas ideias convergem nos aspectos que envolvem o *material didático*, constituindo a referida categoria. Nesta perspectiva, perguntando pelo que está sendo revelado nas falas dos professores sobre o fenômeno focado, destacamos as seguintes Unidades de Significado:

US1.13 Então, eu acho assim: o trabalho do professor, ele é difícil porque você não tem um material. Nem sempre você tem um material específico [...].

US4.5 [...] porque a gente tem pouquíssimos materiais. 2019 tinha poucos, agora, a gente talvez tenha um pouco mais, que foi um tema que tá [sic] aparecendo bastante na mídia [...].

A partir dessas Unidades de Significados, podemos compreender o que os professores dizem sobre a ausência desses materiais e, conseqüentemente, as dificuldades decorrentes desta problemática, como, por exemplo, quando explicitam:

US1.15 [...] Mas como eu não tinha material, eu tinha essa dificuldade de amarrar as coisas em diferentes níveis.

US1.4 Uma sobrecarga de trabalho muito grande [...] eles estão querendo que eu monte/que eu faça meu material para ser vendido na escola, um material autoral. Então, eu estou escrevendo a ementa e até então não tem nada montado para eu seguir. Então, isso dificulta bastante em si meu trabalho [...].

Além da dificuldade no desenvolvimento da temática pela ausência do material, a necessidade de produção é outro ponto evidenciado em diferentes aspectos. Ela emerge na elaboração propriamente dita, bem como nas suas conseqüências, estando relacionada, por exemplo, à sobrecarga de trabalho exposta na US1.15, supramencionada. Tal fator é apontado

pelo estudo de Lapo e Bueno (2013) como influente no desinteresse pela profissão docente, que compromete sua qualidade e atratividade.

Outro elemento evidenciado nessa questão é a relevância de um material como referência para a construção autoral efetiva. Como mencionado anteriormente, apesar de se referir especificamente ao livro didático, o estudo de Choppin (2004) indica essa relevância, aspecto esse também explicitado pelo entrevistado ao dizer que:

US1.19 [...] eu vou vivendo um dia de cada vez na Educação Financeira. Por isso que eu queria primeiro comprar o material antes de eu pensar em criar o meu próprio, para eu refletir o quê de cada material, o que eu gostei e o que que seria legal dentro disso.

Levando em conta esses diferentes aspectos que emergiram dos dados com relação à produção autoral, os professores expõem também como se deu esse processo:

US3.7 [...] Então, em termos de materiais, com o tempo, eu fui produzindo muita coisa. Eu tenho várias atividades. Às vezes, por exemplo, sai uma notícia hoje, eu já uso: gente, olha só, nossa aula é sobre isso, mas [...] olha a notícia que está no jornal hoje. E daí a gente constrói [...].

US4.7 Então, meu primeiro contato foi com esse material do Governo Federal. O que que tinha lá? O que que era interessante? O que era viável dentro do meu contexto? [...]. Então, me debrucei sobre esses materiais, rascunhei, sentava, olhava para o material, reescrevia no papel e, aí, eu fui montando esse primeiro projeto lá para o Ensino Médio [...].

US4.12 [...] coisa que sempre me perguntam: como que sai esses temas? e então, como que você escolhe o que você vai falar? [...] Foi leitura, foi conhecimento de mundo, o que eu considerava importante, o que aparecia nesse material do Governo e a própria demanda da sala de aula.

Nesta perspectiva do processo de produção autoral, é mencionada pelos professores a construção de atividades em parceria com os estudantes. Masetto (2003) ressalta que é a maneira como professores e alunos se relacionam que promove a aprendizagem. Neste contexto, Farias et al. (2014, p. 166) sugere pensar a aula “como um espaço tempo coletivo de formulação de saberes”, ou seja, um espaço tempo que permite criar em conjunto, possibilitando o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes em sala de aula.

A autonomia na elaboração dos materiais é outro fator importante destacado nas entrevistas, podendo se tornar uma problemática, pois:

US1.6 [...] por não ter material, a primeira escola, eu sentia que ela às vezes queria que eu fizesse um pouco mais de coisas na linha deles [...] Aí, eu bati o pé, falei: ó, investimento não é o foco da minha disciplina [...].

Outro ponto explicitado é o material produzido pelo governo como suporte para a construção autoral. No entanto, nem todos os entrevistados mencionam a existência dele e ainda expõem duas problemáticas sobre, sendo elas: o não conhecimento dos professores e/ou a não disponibilização desse material e uma proposta de Educação Financeira questionável.

US2.9 [...] E aí eu fui vendo, assim, que tinha muita coisa já pronta, e que simplesmente as pessoas não conhecem e não tinham acesso [...].

US2.14 [...] na escola não chega, por exemplo, a ENEF. Tem uns livros que são gratuitos, aquela coisa toda, só que é uma Educação Financeira que, se você seguir aqueles manuais, é uma Educação Financeira questionável, que é essa Educação Financeira que te culpabiliza, no sentido de: você tem que fazer dessa forma, que aí você vai chegar lá, você vai ter sucesso se você fizer planejamento, se você fizer investimento. E então, é uma Educação Financeira questionável nesse sentido [...].

Autores como Silva e Powell (2013), Saraiva (2017), Melo e Pessoa (2019), Pessoa, Carvalho e Silva (2019) e Baroni (2021) corroboram essa ideia ao explicitarem a visão reducionista da Educação Financeira desenvolvida pela OCDE e, por conseguinte, pela ENEF e pela BNCC. Isso porque se centram em aspectos econômicos, propondo um olhar para a temática de forma a educar para o dinheiro, pressupondo uma visão mercadológica, sem grandes apontamentos reflexivos ou críticos de temas como desigualdade social, desemprego, deficiências educacionais, dentre tantos outros aspectos que extrapolam o individual. Com isso, compreendemos que, apesar da existência de alguns materiais de Educação Financeira propostos pelo governo⁵³, os quais, no entanto, não chegam nas escolas ou não são de conhecimento dos professores, neles, propõe-se um Educação Financeira questionável, no sentido de colocar o indivíduo como único responsável pelo seu crescimento financeiro, desconsiderando, por exemplo, as obrigações do Estado, o contexto em que ele está inserido, as problemáticas, dentre outros fatores que influenciam diretamente a questão.

As questões em torno dos aspectos relacionados ao material didático supracitados revelam ainda um outro elemento:

US2.15 Então, o **material** é uma das grandes questões e a formação também porque, assim, tem que ter o material, mas tem que ter a **formação** do professor para que ele escolha os melhores materiais ou, não tendo o material, ele saber produzir esse material com o próprio conteúdo que ele vai trabalhando.

US4.23 Formação docente, material didático, eu sinto dificuldade disso [...].

⁵³ Esses materiais podem ser acessados através da plataforma da ENEF: https://www.vidaedinheiro.gov.br/?doing_wp_cron=1692257147.8633399009704589843750. Acesso em 15. jun. 2023.

Significa dizer que a formação se faz necessária também para a produção consciente e/ou escolha do material didático. Esse aspecto é reforçado novamente pelos participantes ao mencionarem que:

US2.9 [...] Não é só o produto ou as coisas que estão ali para o professor usar, tem a cabeça desse professor também. Como que a gente forma a nossa cabeça para escolher essas coisas, porque, muitas vezes, se a gente não tem uma formação [...].

Amaral et al. (2022) mencionam que a escolha do material didático deve ser feita com atenção, de forma criteriosa, tendo visão crítica e conhecimento do contexto escolar em que ele será utilizado, pois, mais especificamente o livro didático, promove concepções ideológicas e visões de mundo de quem os elabora e/ou edita, com aspectos que vão além de apenas preocupações do ensino. Diante disso, compreendemos que a formação é essencial para os professores tornarem-se conscientes tanto na produção quanto na escolha dos materiais didáticos, promovendo uma Educação Financeira em uma perspectiva crítica que, de fato, esteja preocupada em contribuir com o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Tal formação se destacou em nossa análise de dados, constituindo-se em uma de nossas categorias abertas, que será discutida na próxima subseção.

5.2 FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA

De acordo com Bicudo (2012), após serem encontradas as Categorias de Convergência, deve-se iniciar o movimento de compreensão/interpretação dessas categorias, o que possibilita ao pesquisador explicitar o que se mostra do fenômeno interrogado. Com isso, neste movimento de interpretação, evidenciamos, na presente categoria, o termo *formação*, do latim *formatione*, que representa o ato, efeito ou modo de formar, a constituição, o caráter, sendo uma maneira, então, de constituir a mentalidade, o caráter ou o conhecimento profissional de um indivíduo (FERREIRA, 1986).

Segundo Garnica (1995), em uma das obras capitais sobre os estudos humanísticos de Gadamer (1992), *Verdade e Método*, há indicativos da origem do termo *formação* ao se aprimorar os significados de *Bildung*. Isso porque uma das acepções dessa palavra alemã é o equivalente a *formatio*, do latim, do qual herdamos nosso termo *formação* (GARNICA, 1995) e, por essa relação íntima entre *formatio* e *Bildung*, o estudo desse pesquisador recorreu ao filósofo alemão Gadamer (1992), compreendendo que:

[...] ‘formação’, assim, não diz do que deve ser vestido ou empacotado segundo normas alheias ao que se pretende formar. Diz, sim, primeiramente, de um cultivo, um fazer com que o vir-a-ser manifeste-se sendo, na plenitude das potencialidades do que se forma, e transforma-se. A formação de professores, para a qual, aqui, voltamos nossa atenção, deve dizer de um esforço, conjunto, quase uno, de professor e aluno [...] (GARNICA, 1995, p. 67- 68).

Significa dizer que, para o autor, o processo de formação voltado a professores deve ser um movimento colaborativo entre docentes e discentes, desprendido de normas. Nesta perspectiva, Oliveira (2021, p. 43) aponta os processos de formação profissional, inicial ou continuada, como “[...] extremamente importantes, pois permitem ao professor exercer seu ofício com mais propriedade e com mais possibilidade de desenvolvimento no mundo do trabalho”, ou seja, a formação é importante para que o professor atue de forma eficaz tanto em situações de cunho pedagógico quanto de cunho social.

Na mesma direção, Perira e Borba (2016, n.p) afirmam que a prática dos professores no processo de formação “precisa ser contínua, tendo em vista que a profissão exige saberes, dedicação, compreensão e aprimoramento na sua formação”. Corroborando essas autoras, Nacarato, Mengali e Passos (2009) destacam a importância de não ser somente a experiência em sala de aula que forma o professor. Isso porque deve haver uma articulação entre as experiências e um repertório de saberes que abranjam conteúdos, pedagógicos e curriculares.

Ao encontro desses autores, vão os estudos de Gama e Fiorentini (2009) sobre formação de professores, que têm evidenciado a complexidade da prática docente, e, por consequência, a necessidade, em um mundo em constantes mudanças, do aprender contínuo.

O autor Viel (2012, p. 25) discute a questão em torno da formação de professores ao afirmar que “a qualidade da formação que vem sendo ofertada aos futuros professores ou aos professores em exercício não condiz com as atuais necessidades da escola e do trabalho docente”. No entanto, os dados desta pesquisa expõem uma problemática ainda maior do que a qualidade da formação mencionado pelo autor ao se referirem à formação em Educação Financeira, visto que os professores participantes revelam a ausência da temática na formação inicial e sua presença limitada e superficial, quase que inexistente, durante a formação continuada.

De maneira geral, os dados apontam aspectos concernentes à ausência de formação e, consequentemente, aos impactos no ensino da Educação Financeira. Essas perspectivas são trazidas das dezoito primeiras convergências, as quais foram articuladas em cinco ideias nucleares, sendo elas: *Ausência da formação docente*, *Impacto da não formação no ensino da*

Educação Financeira, Necessidade de busca por formação, Importância da formação atrelada ao material didático e Educação Financeira não faz parte da formação.

Nesse movimento de análise, compreendemos que essas ideias convergem para *Formação em Educação Financeira*, constituindo-se nessa categoria. Atentando-nos ao que se mostra nas falas dos professores sobre o fenômeno desta investigação, destacamos as seguintes Unidades de Significado:

US1.1 [...] na minha formação, não tinha nada do tipo porque eu formei 2007/2010. A única coisa relacionada à Educação Financeira que a gente teve na Graduação foi um minicurso, uma oficina, alguns encontros ali, que era de Matemática Financeira. [...] Nada mais foi ofertado nesse sentido.

US2.1 [...] eu gosto muito de falar sobre Educação Financeira e é uma temática que eu tive que ir aprendendo em alguns momentos sozinha. Em outros momentos, eu encontrei pessoas que me ensinaram muito a respeito, mas é uma temática que não fez parte da minha formação, em hipótese alguma, nem a Matemática Financeira e nem a Educação Financeira, nenhuma das duas perspectivas.

Os professores revelam, de maneira clara, que, durante suas formações, a Educação Financeira não foi debatida. O que percebemos nestes trechos é que, na primeira Unidade de Significado, é mencionado que, ao longo de sua formação, houve apenas discussões envolvendo a Matemática Financeira. A autora Baroni (2021) relata em seus estudos que os cursos de formação inicial do professor de Matemática expõem a temática Educação Financeira fortemente ancorada no terreno da Matemática Financeira. Neste contexto, de acordo com Teixeira (2015), algumas pesquisas discutem a relação da Matemática Financeira com a Educação Financeira, destacando o tema como instrumento de trabalho para o exercício da Educação Financeira.

No entanto, compreendemos que é necessário estar atento para que o papel do professor de Matemática não se limite a ensinar cálculos relacionados a negociações financeiras e a consumir, por exemplo, como se o cálculo matemático e o planejamento fossem atos suficientes para a tomada de decisões (BARONI, 2021).

Os outros dois professores participantes reafirmam essa ausência da Educação Financeira na formação inicial ao declararem:

US3.1 Então, assim, eu sou um professor, professor de Matemática. Concomitantemente, eu fui atuando em vários outros projetos. A parte de Educação Financeira, ela vem de forma muito interessante porque, na minha formação no Ensino Médio, eu fiz curso técnico de administração, que era Matemática Financeira. Eu não tive nenhuma cadeira que fizesse conexões diretas, intencionais, com finanças e a Educação Básica.

US4.3 [...] a minha pesquisa tanto de Mestrado e Doutorado não foram nessas áreas e, na Graduação, também eu não tive nenhum contato com a Educação Financeira específico, uma disciplina, nada. É, por conta própria, né, é uma formação que eu busco porque não tenho nenhuma.

Além de os professores apontarem a ausência da Educação Financeira durante seus estudos superiores, na US4.3, compreendemos a necessidade, exposta pela professora, de buscar uma formação por conta própria. Esse aspecto também foi relatado por outro professor ao dizer:

US1.8 [...] até entrei na questão de organização financeira, na questão de investimentos e de renda fixa [...]. Mas foram todas coisas que eu tive que aprender ali para fazer com eles.

Entendemos que a demanda de formação por conta própria ou, nas palavras do professor, “tive que aprender”, expõe também os impactos no desenvolvimento da Educação Financeira consequentes da ausência de formação. Esses impactos são salientados na Unidade de Significado a seguir:

US4.22 [...] eu percebo a dificuldade, eu fico assim, preocupada, porque formação a gente não tem pra [sic] isso. O professor que foi lá pra [sic] eletiva do Ensino Médio é um professor de Matemática, isso é fato, dificilmente não é alguém da área. Ele tá [sic] assim: por onde eu começo? [...] Porque, assim, a gente tem uma ideia de Educação Financeira ainda muito em cima de finanças, de finanças pessoais. Mas não é só isso. A gente consegue ampliar, só que a gente só consegue ampliar quando eu entendo a Educação Financeira de uma outra forma. Mas quem que vai me dizer que a Educação Financeira é de outra forma se eu não tiver formação?

Neste trecho, a professora relata a dificuldade de desenvolvimento da temática em um contexto em que não há formação, além de mencionar que, no geral, a visão dos docentes é limitada às finanças pessoais, cuja ampliação se mostra problemática justamente pela não disponibilização dessas formações. Neste mesmo sentido, o estudo de Souza (2015) enfatiza que, ademais de existirem poucas iniciativas de formação em Educação Financeira nas instituições brasileiras, a maioria tem como foco a educação para finanças pessoais e para conceitos dos mercados de capitais.

A tendência de limitar as discussões sobre Educação Financeira a essas questões advém das propostas da OCDE e da ENEF, ambas apontando para uma concepção voltada ao indivíduo e ao consumo. Nesta pesquisa, compreendemos que a Educação Financeira deve ser discutida na Educação Básica, a partir de uma perspectiva crítica que ultrapasse discussões econômicas

e proporcione reflexões para além do individualismo. Com isso, salientamos a importância da formação de professores, em especial em Educação Financeira.

O estudo de Hammond (2000) reafirma a importância da formação ao indicar que professores mais preparados para ensinar são mais bem-sucedidos e confiantes com os alunos. Outrossim, expõe que uma grande contribuição da formação docente “é que ela desenvolve as habilidades dos professores para examinar o ensino sob a perspectiva dos alunos, que trazem diferentes experiências e referências à sala de aula” (HAMMOND, 2000, p.231). Nesta mesma direção, Nóvoa (2002) aponta que o aprender contínuo é essencial, concentrando-se em dois pilares, quais sejam a própria pessoa, como agente, e a escola, como local de crescimento profissional permanente.

Outro elemento destacado pelos participantes da pesquisa com relação à problemática está associado à reflexão da prática docente em um movimento permanente de formação:

US4.18 Então, a gente trabalha Educação Financeira assim. É claro que existe disposição, eu acho que eu não preciso fazer isso em sala de aula, se você for ver, pro [sic] vestibular, eu não preciso. É quando eu começo a refletir sobre o meu papel enquanto professora, enquanto educadora, então isso vai mexendo um pouco na minha prática.

De acordo com Freire (1996), na formação permanente dos professores, “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 22). Neste sentido, consideramos que há a necessidade de se pensar uma formação para os professores de Matemática que atuarão com Educação Financeira, uma vez que esse movimento se mostra essencial para o desenvolvimento do tema na Educação Básica, com vistas a construir uma Educação Financeira que, de fato, esteja preocupada com o desenvolvimento das pessoas e das sociedades.

5. 3 ASPECTOS DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Nesta categoria, atentamo-nos para a forma como os professores participantes da pesquisa expressaram suas preocupações e olhares para a Educação Financeira, em especial suas perspectivas para o desenvolvimento desse tema. Ressaltamos que tais perspectivas são trazidas das quarenta e cinco primeiras convergências, as quais foram articuladas em doze ideias nucleares que, no primeiro momento da análise nomotética, reduziram-se a três, sendo elas: *Desenvolvimento da Educação Financeira de modo transversal, Educação Financeira e*

Matemática e Educação Financeira em uma abordagem crítica. Durante o movimento de análise entendemos que essas três ideias nucleares convergem entre si, constituindo-se em *Aspectos do ensino da Educação Financeira.*

As discussões desta categoria estão apoiadas em nossas compreensões, anteriormente expostas, sobre Educação Financeira, particularmente sobre a Educação Financeira problematizadora, abordando tópicos como a Educação Financeira trabalhada de modo transversal, o desenvolvimento da Educação Financeira e suas relações com a Matemática, e a construção da Educação Financeira em um movimento de reflexão para além do individual.

Ao longo das entrevistas, os participantes demonstraram em suas falas uma preocupação com o ensino da Educação Financeira, tanto no que se refere às consequências com relação à formação e aos materiais didático, discutidos anteriormente, quanto com o próprio desenvolvimento da temática em sala de aula. Neste processo de desenvolvimento, a transversalidade é exposta como um elemento essencial, uma vez que a Educação Financeira demonstra potencialidade para trabalhar com temas variados e dialogando com diferentes áreas do conhecimento, como aponta Baroni (2021). Esta perspectiva é evidenciada nas falas dos entrevistados ao exporem:

US4.24 Eu acho que a Educação Financeira, ela permite que a gente conecte os conteúdos. Então, você consegue falar de História, Geografia e Matemática juntos. Ela te permite falar de dinheiro, que eu acho isso extremamente importante também. Ela te permite falar sobre gestão. Então, gestão de tempo, gestão de recursos, gestão de emoções. Para mim, são os quatro motivos de trabalhar a Educação Financeira na sala de aula: conexão, dinheiro, gestão e coletividade. Interdisciplinaridade a partir da Educação Financeira.

US2.19 Não é só a Educação Financeira, mas a Educação Financeira acoplada às várias áreas do conhecimento. E a Educação Financeira ajuda a gente a pensar um pouco sobre isso, ela não é a salvadora de nada não, mas é aquele ponto de luz que ajuda a gente a pensar dentro da nossa disciplina enquanto a gente está ensinando conteúdo, enquanto a gente está construindo, enquanto a gente está compartilhando informações, enquanto a gente está ampliando visões [...]. Educação Financeira de forma interdisciplinar, como impulsionadora de reflexões no agir docente.

Na primeira Unidade de Significado, a entrevistada aponta, de acordo com sua perspectiva, quatro pontos de relevância ao se desenvolver Educação Financeira no contexto escolar. São eles: *Conexão, dinheiro, gestão e coletividade*, destacando ainda a temática como potencializadora de conexões entre conteúdos, proporcionando interdisciplinaridades e reflexões tanto individuais quanto coletivas. No que se refere à segunda Unidade de Significado evidenciada, a Educação Financeira é indicada como um campo interdisciplinar, uma

ferramenta que fomenta o movimento de reflexão do professor dentro de sua prática como docente.

Nesta mesma direção, Campos (2015) defende a inserção da Educação Financeira na escola “como um tema transversal que aborde as diversas questões financeiro-econômicas e eventos da atualidade [...]” (CAMPOS, 2015, p. 223). Corroborando esse autor, Hartmann (2021) entende que a Educação Financeira deve ser abordada de forma transversal ou interdisciplinar, não sendo tratada somente na sala de aula de Matemática. Por isso, é necessário refletir e discutir sobre os conteúdos dessa área, de modo que se supere essa relação única, por meio de conexões com outras disciplinas.

De acordo com Tomaz e David (2008), a interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma abordagem para o processo de ensino, em que é possível ter inter-relações entre as disciplinas e outras áreas do conhecimento científico. Para Fazenda (1979), essa relação se dá por meio da comunicação de ideias ou mesmo da integração de conceitos, afirmando ainda que o termo é utilizado para caracterizar a colaboração entre diferentes disciplinas ou setores heterogêneos de uma única ciência.

Os estudos de Baroni (2021) assinalam a importância da presença da Educação Financeira em diversos espaços, possibilitando ações “transdisciplinares, que alcancem mais do que o diálogo entre diferentes disciplinas, mas a superação das fronteiras estabelecidas entre elas na cultura escolar” (BARONI, 2021, p. 238). Outras investigações também foram realizadas nessa direção, como, por exemplo, as de Frederic (2018) e Silva (2016). A primeira desenvolveu atividades transdisciplinares com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental e a segunda teve os cenários para investigação (SKOVSMOSE, 2000) considerados para projetos transdisciplinares de Educação Financeira, os quais motivaram docentes e aprendizagem. Frente a esses aspectos, apresentamos ainda outras visões docentes relacionadas a essas ponderações:

US2.11 Então, assim, envolve uma série de questões e que a Educação Financeira precisa olhar. Precisa olhar para essa questão do trabalho, para essa questão da informalidade, para essa questão do acesso à educação, porque muitas vezes para você ter acesso ao trabalho, você tem que ter acesso à educação.

US4.24 Eu acho que a Educação Financeira, ela permite que a gente conecte os conteúdos. Então, você consegue falar de História, Geografia e Matemática juntos. Ela te permite falar de dinheiro, que eu acho isso extremamente importante também. Ela te permite falar sobre gestão. Então, gestão de tempo, gestão de recursos, gestão de emoções [...].

As compreensões estabelecidas nas Unidades de Significado US2.11 e US4.24 reforçam a importância de a Educação Financeira ser desenvolvida de modo transversal, trabalhando com questões sociais, como o trabalho, o acesso à educação, isto é, com questões para além de finanças pessoais e de consumo, centrando-se no indivíduo. Para Delespote e Sá (2023), ela possibilita o desenvolvimento da concepção crítica em diversos temas, principalmente naqueles relacionados ao mundo do trabalho, afirmando que, para isso se efetivar, é necessário que a temática seja abordada junto a questões que tratem de mudanças e impactos na vida dos trabalhadores. Apesar de corroborarmos essas falas e os autores supracitados, devemos ressaltar que, ao nos referirmos à Educação Básica, lembramos que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), embora indique a Educação Financeira como transversal e integradora, liga esses assuntos, majoritariamente, à área de Matemática. Desta forma, destacamos Unidades de Significado que expõem essa conexão entre a Educação Financeira e a Matemática, uma vez que o ato de educar financeiramente na Educação Básica foi atribuído especialmente aos professores de Matemática.

US2.18 Eu acho que a transversalidade traz essa riqueza nesse sentido. [...] A minha defesa da Educação Financeira é de que ela abra um espaço dentro da disciplina de Matemática para a gente conectar com essas questões socioeconômicas, políticas e ambientais que a gente vive. A Educação Financeira na Educação Básica, eu acredito na importância dela, é nesse sentido, nessa abertura de espaço para a discussão e por trazer temas relevantes e que fazem com que a pessoa perceba qual é o lugar dela no mundo. Matemática com questões sociais.

US3.2 A gente pode aproveitar os conteúdos [...]. E que, quando eu vou falar de Educação Financeira, eu posso aproveitar uma aula de Matemática Financeira, mas eu posso aproveitar uma aula de frações. Eu posso aproveitar progressão geométrica quando estou falando de juros compostos, mas eu posso aproveitar proporcionalidade direta e inversa [...]. E, em todos esses contextos, eu posso criar ambientes de Educação Financeira [...].

A entrevistada indica, na US2.18, a potencialidade da Educação Financeira de abrir espaços dentro da disciplina de Matemática, proporcionando ao professor conectar as questões socioeconômicas, políticas e ambientais da sociedade em geral, possibilitando ainda a discussão de temas relevantes para além do individual e reflexões sobre o lugar “*no mundo*” dos estudantes. O docente expõe também, na Unidade de Significado seguinte, que é possível criar ambientes de Educação Financeira por meio de inúmeros conceitos matemáticos.

Os estudos de Junior e Jurkiewicz (2016, p. 83) esclarecem a concepção de Ambiente de Educação Financeira Escolar (AEFE) pelos autores, ressaltando que eles são criados “quando professores, alunos e/ou pesquisadores, convidam professores, alunos e/ou

pesquisadores a pensar sobre questões financeiras que envolvam ideias matemáticas, mas que não se limitem a elas”. Significa dizer que esses ambientes são formados a partir do momento em que os estudantes são convidados a pensarem sobre situações financeiras em uma perspectiva ampla, não se referindo a espaços físicos, mas sim a momentos, a situações em que convites à reflexão são realizados, desenvolvendo a Educação Financeira a partir deles. Para os autores, o professor de Matemática tem a possibilidade de criar esses momentos durante a aula, conectando a Educação aos conteúdos matemáticos. Neste sentido, destacamos Unidades de Significado que apontam justamente essa conexão:

US4.16 [...] eu trabalho Educação Financeira com Comportamento, com Educação Ambiental, com Política, tudo isso faz parte. Então, por exemplo, eu trabalhei com gráficos. É um assunto muito potente, né [sic], dentro de Matemática, e que eu consigo, sim, falar sobre Educação Financeira. Então, eu fiz algumas conexões ao trazer os gráficos, de gráficos que retratassem um assunto específico. Então, eu pego o conteúdo de Matemática dentro do meu planejamento [...] e vou vendo como que a Educação Financeira pode se conectar com eles. Então, os mais clássicos: gráficos, estatística, porcentagem, juros, [...], os que as conexões são mais visíveis, por exemplo.

US3.13 Então, tem que discutir renda, tem que discutir trabalho, tem que discutir planejamento, tem que discutir orçamento, gestão, consumo, cultura, sustentabilidade [...]. E aí, a gente vai discutir sobre investimento, vai discutir sobre previdência, vai discutir sobre seguro, sobre proteção, sobre risco, sobre tributo, e buscando produzir conexões didáticas com a Educação Básica por meio do ensino da Matemática.

As Unidades de Significado apresentadas ressaltam as possibilidades de desenvolver a Educação Financeira por meio do ensino da Matemática. No entanto, apesar de os professores demonstrarem essa conexão, compreendemos em suas falas uma preocupação em desenvolvê-la para além da disciplina em si, demonstrando um entendimento sobre a necessidade de promover discussões que não se reduzam a ensinar a consumir e a calcular elementos envolvidos nas negociações financeiras. Com isso, ressaltamos a importância de algumas percepções dos professores, conforme disposto nas Unidades de Significado a seguir:

US1.5 [...] porque eu acredito que a Educação Financeira é um olhar mais amplo, no sentido de escolhas, consumo, consciência [...].

US2.10 [...] Tem que ter essa visão crítica e tem que lembrar dessa realidade na qual o aluno vive, de que existe uma desigualdade enorme, ele precisa compreender que desigualdade é essa e que sistema é esse em que ele vive, e que engrenagens esse sistema tem para que ele possa sobreviver nisso. Porque não é só viver, é sobreviver mesmo, e de que forma ele pode também interferir nisso: a minha vida está ruim por quê?

US3.8 Educação Financeira para mim [...] começa por ser uma prática de educar, a partir do qual você convida à reflexão sobre temas envolvendo aquisição, uso, distribuição e poupança do dinheiro, bem como as consequências das atitudes, numa

perspectiva multidisciplinar, visando trazer para essa discussão aspectos éticos, humanistas, sustentáveis, levando-me também em consideração que as nossas escolhas e atitudes têm consequências individuais, mas também têm consequências coletivas.

Compreendemos, a partir dessas Unidades de Significado, de modo geral, que os professores assumem um olhar mais amplo com relação à Educação Financeira, no sentido de não se limitar à Matemática Financeira, destacando ser essencial convidar os estudantes a refletirem e a constituírem uma visão crítica, em um movimento de compreender questões como o consumo, o contexto em que eles vivem, as escolhas e as desigualdades, buscando melhorias individuais e coletivas. Nesta mesma direção, estão nossas compreensões de como a Educação Financeira deveria ser desenvolvida na Educação Básica, qual seja expandindo o campo financeiro, convidando os alunos a pensarem criticamente sobre as situações econômicas e sociais que os cercam, visando à melhoria da qualidade de vida no âmbito pessoal, familiar e social.

Ressaltamos novamente que essas concepções vão de encontro com a visão proposta pela OCDE e, conseqüentemente, pela ENEF e pela BNCC, uma vez que essas organizações propõem uma Educação Financeira mercadológica. Sendo assim, estamos de acordo com Mazzi e Baroni (2021) quando defendem que, para além dos cálculos e dos conceitos da Matemática Financeira, do ensino para o consumo, das técnicas para ganho de capital e das discussões sobre produtos financeiros, é necessário que a Educação Financeira tenha um olhar problematizador para toda a estrutura capitalista e para seus impactos na sociedade. Desse modo, ela:

[...] tem que se pautar pela ética nas relações pessoais, favorecendo uma formação para a análise crítica da realidade da vida financeira, de modo a problematizá-la, propondo sempre que possível, modos de superar as injustiças e as desigualdades sociais (MAZZI; BARONI, 2021, p. 49).

Trata-se de uma Educação Financeira que esteja, de fato, preocupada com os indivíduos, proporcionando-lhes uma formação que favoreça a análise crítica da realidade da vida financeira, problematizando e buscando superar as desigualdades sociais. Para Skovsmose (2021), é importante que a temática não conserve uma aceitação da ordem econômica, mas que ajude a determinar uma posição crítica.

Neste contexto, os estudos de Baroni (2021), baseados nas ideias de Paulo Freire, discutem, dentre outras coisas, a criticidade na Educação Financeira no contexto dialógico. Isso porque a autora aponta o diálogo como presença decisiva “sobre a vida financeira e da autonomia nos processos de planejamento e tomada de decisão, [...] a ética e os mecanismos de

funcionamento desse mundo” (BARONI, 2021, p. 90-91). Nesta mesma direção, os professores participantes evidenciaram a importância de preparar os temas de acordo com o interesse da turma, expondo uma preocupação em propor aulas não tradicionais, desenvolvidas em conjunto com os estudantes, o que demonstra um ambiente no qual o diálogo docente-discente se sobressai. Esses elementos são expostos nas Unidades de Significado abaixo:

US1.11 [...] Eu vou puxando algumas questões do que eles têm ou o que eles não têm ou o que, o que seria legal deles terem. [...] Então, eu vou pegando alguns termos ali durante as aulas, [...] eu tento ir amarrando isso e, com o interesse da turma, vou puxar nas próximas aulas. [...] Às vezes, muda numa sala para outra. Às vezes, eu tenho discussões diferentes do mesmo tema [...].

US1.12 [...] eu vou fazer um paralelo de acordo com o interesse deles [...] e, às vezes, eu dou alguns temas para eles fazerem algo diferente. [...] Eu trabalhei com a temática de sonhos, [...] fugir ali de só falar os sonhos de ser algo tradicional, de fazer uma planilha [...]. Então, eu pedi pra [sic] eles fazerem um cartaz. [...] No cartaz, eles são bem criativos. [...].

Com isso, destacamos a relevância de se constituírem ambientes que, a partir do diálogo, proporcionem aos estudantes refletirem e tomarem decisões que possam transformar suas realidades, contribuindo para uma formação crítica. Isso porque, segundo o dicionário de Paulo Freire:

o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo, podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. [...]. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso ethos cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017, p. 117).

O diálogo se faz necessário para se alcançar a criticidade, permitindo-nos refletir de maneira individual e coletiva, possibilitando transformações na sociedade em que estamos inseridos. Corroborando esses autores, Milani et al. (2017) afirmam que Alrø e Skovsmose (2004), inspirados por Freire, conceituam o diálogo como uma maneira de conversação com características especiais que visam à aprendizagem crítica.

Nesta mesma direção, para os professores participantes do estudo, o diálogo e, por conseguinte, a reflexão e a problematização são aspectos imprescindíveis no desenvolvimento da Educação Financeira na Educação Básica, o que expõe a preocupação dos sujeitos dessa pesquisa em promover uma Educação Financeira problematizadora, que convide a ações e a diálogos críticos no tocante ao contexto social, financeiro e econômico dos indivíduos, visando à melhoria da qualidade de vida das pessoas e da sociedade em que vivem.

Por fim, evidenciamos que corroboramos os apontamentos que abarcam a criticidade e os aspectos sociais em Educação Financeira, além de sua abordagem de forma transversal, perpassando os diversos campos do conhecimento em prol da constituição de uma Educação Financeira que supere as ideais de cunho individual, contribuindo para a formação de cidadãos e de sociedades conscientes e críticos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desta dissertação, percorremos a interrogação “*O que se mostra de Educação Financeira na perspectiva de professores de Matemática da Educação Básica?*”, conectada ao objetivo de compreender como o tema se apresenta neste contexto. Além desse objetivo geral, traçamos quatro específicos, a saber: conhecer a formação/carreira dos professores, principalmente no que diz respeito à Educação Financeira; discutir como os professores compreendem a Educação Financeira na Educação Básica; compreender como se dá o ensino no que se refere à Educação Financeira; e identificar quais são os materiais utilizados pelos docentes. Diante disso, nesta seção, sintetizamos os caminhos que trilhamos em busca da compreensão de nosso fenômeno.

Inicialmente, intentamos compreender a Educação Financeira em seu desenvolvimento, apresentando um histórico sobre sua constituição, que se deu não de forma isolada, mas a nível internacional, a partir do *Financial Education Project*, elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico em 2003. Esse foi o primeiro grande estudo internacional sobre a temática, o qual acarretou o esforço em prol de discussões acerca da Educação Financeira e a implementação de políticas públicas tanto no âmbito internacional quanto influenciando-nos a nível nacional.

Nesta perspectiva de compreender a Educação Financeira, apresentamos o entendimento da OCDE a respeito do tema e a forma como a Organização influencia a Estratégia Nacional de Educação Financeira e a Base Nacional Comum Curricular, propondo uma Educação Financeira individualista e passiva, reduzida ao ato de poupar e de gastar da melhor forma possível, isto é, uma Educação Financeira preocupada em educar para o mercado. Por isso, expomos outras perspectivas, que compreendem a Educação Financeira como problematizadora e, de modo esperançoso, transformadora, a qual deve ser abordada de maneira que possa ser refletida e discutida, expandindo o campo de conhecimento financeiro para além do individualismo. Sendo assim, a nosso ver, a Educação Financeira deve ir além das discussões econômicas e das questões voltadas às finanças pessoais, abordando temas como desigualdade social, desemprego, deficiências educacionais, consumo, meio ambiente, entre outros aspectos que extrapolem o individual, de modo a possibilitar contribuições com relação a compreensões mais amplas do mundo e em diálogo com outras áreas.

Refletimos ainda sobre os caminhos percorridos pela temática na Educação Básica, inicialmente com a instituição da ENEF em 2010, em que ações para a implementação do tema

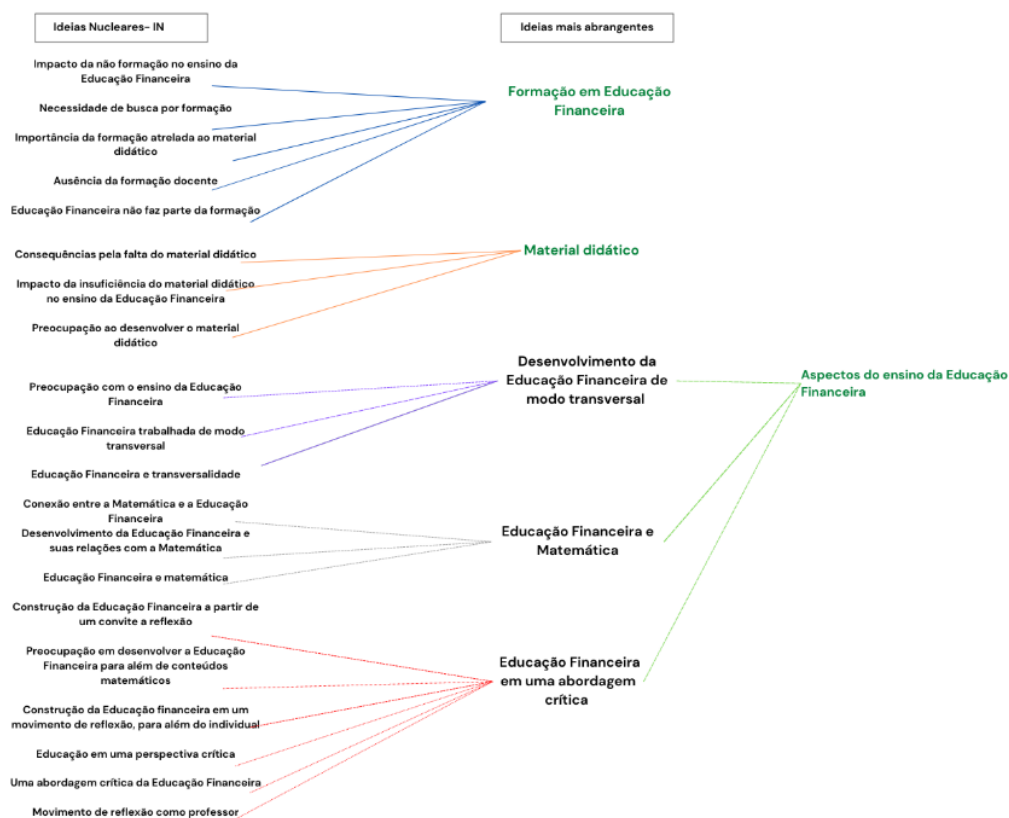
no currículo foram desenvolvidas, e com a instituição da BNCC em 2017, momento em que a Educação Financeira passa a ser obrigatória nos currículos. Considerando esse contexto escolar, buscamos destacar o papel do professor de Matemática, pois, apesar de a temática ser considerada transversal pela BNCC, ela aparece quase que de forma exclusiva no componente curricular de Matemática, evidenciando seu protagonismo nessa área, atribuindo, por conseguinte, o ato de educar financeiramente especialmente ao professor de Matemática. Com isso, a necessidade e a importância da formação docente são reforçadas, uma vez que é essencial que os professores compreendam, em um primeiro momento, o que é a Educação Financeira, para, depois, realizarem práticas sobre ela, contribuindo com o desenvolvimento de indivíduos responsáveis e conscientes.

Explicitados os aspectos da Educação Financeira tanto em seu movimento de constituição quanto no contexto da Educação Básica, a partir de uma pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica, buscamos adentrar em nosso fenômeno, por meio das perspectivas de professores de Matemática que lecionam, de forma direta ou não, no Ensino Básico, ressaltamos novamente, que são professores-pesquisadores que já publicaram sobre Educação Financeira. Essas perspectivas são evidenciadas em quatro entrevistas realizadas e gravadas através do *Google Meet*, no período de abril a novembro de 2022. De posse das transcrições dos discursos de cada participante, imergimos no movimento de análise interpretativa das descrições, o qual integra dois momentos distintos, mas não separados um do outro: a Análise Ideográfica e a Análise Nomotética, permitindo-nos inferir três categorias de discussão, quais sejam *Material didático*, *Formação em Educação Financeira* e *Aspectos do ensino Educação Financeira*.

Significa dizer que, ao nos interrogarmos sobre “*O que se mostra de Educação Financeira na perspectiva de professores de Matemática da Educação Básica?*”, compreendemos a existência de problematizações com relação ao material didático e à formação docente, percebemos as conexões entre a Educação Financeira e a Matemática, as potencialidades da temática de ser trabalhada de modo transversal, bem como a importância do seu desenvolvimento em uma perspectiva crítica.

Para a obtenção dessas categorias, ou seja, no processo de análise Nomotética, em que saímos do individual para o geral, realizamos dois momentos de redução, destacados, mais uma vez, na figura 4 abaixo.

Figura 3 - Categorias de Convergência



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A categoria *Material didático* nos permitiu compreender que os materiais didáticos se mostram elementos de extrema importância no contexto escolar, favorecendo o ensino e a aprendizagem. Além disso, expôs-se as dificuldades no desenvolvimento da Educação Financeira no contexto da Educação Básica, uma vez que eles não são disponibilizados aos professores, prejudicando a progressão da temática e ocasionando a necessidade de produção autoral, a qual acaba gerando uma sobrecarga de trabalho aos docentes.

Observamos ainda, nas falas dos participantes, a necessidade de um material como referência para a construção autoral efetiva. Com isso, atentar-se às visões reducionistas da temática impostas por recursos propostos pelos órgãos já supracitados se faz imprescindível, visto que materiais com perspectivas distintas não são viabilizados. Neste sentido, é essencial que os docentes tenham uma leitura crítica desses materiais, compreendendo quais as intenções

de tais visões, de modo a ampliar as possibilidades de desenvolver a Educação Financeira em uma perspectiva crítica, para além do individual e das preocupações econômicas.

Ainda durante a discussão dessa categoria, entendemos a formação como essencial para que os professores se tornem conscientes tanto na produção quanto na escolha dos materiais didáticos, promovendo uma Educação Financeira que, de fato, esteja preocupada em contribuir com o desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Tal problemática foi intensificada na categoria “*Formação em Educação Financeira*”, visto que, nas falas dos sujeitos, é relatada uma dificuldade na elaboração da temática em um contexto em que os profissionais não são preparados para ela, expondo a ausência do tema na formação inicial e a presença limitada e superficial, quase que inexistente, durante a formação continuada. Além disso, ressaltamos que, no geral, têm-se uma visão limitada de Educação Financeira, reduzindo-a a finanças pessoais, e cuja ampliação se mostra problemática justamente pela não disponibilização de formações.

Na categoria seguinte, “*Aspectos do ensino da Educação Financeira*”, percebemos que os professores participantes consideram o diálogo e, por conseguinte, a reflexão e a problematização imprescindíveis no desenvolvimento da Educação Financeira. Isso porque, nela, evidencia-se a preocupação dos sujeitos dessa pesquisa em promover uma Educação Financeira problematizadora, pois, apesar das possibilidades de conexão com a Matemática, ou seja, apesar da potencialidade do tema de ser trabalhado de forma transversal, é necessário um convite a ações e a diálogos críticos no que se refere aos contextos social, financeiro e econômico dos indivíduos, para além de cálculos financeiros, em busca de uma Educação Financeira que supere os ideais de cunho individual, contribuindo para formação de cidadãos e de sociedades conscientes e críticas.

De acordo com Sachs et al. (2023), as ideias do mundo dos negócios, disseminadas por meio de supostos empresários bem-sucedidos, estão sendo trazidas para dentro das escolas e formalizadas como uma política pública para a Educação. Os autores revelam ainda aspectos da implementação da Educação Financeira no Estado do Paraná, onde o tema passou a compor a Matriz Curricular dos três anos do Ensino Médio. Dentre eles, são ressaltadas as perspectivas de Educação Financeira adotadas pela unidade federativa, as quais, segundo os autores, apresentam uma função clara de naturalizar as lógicas do capitalismo.

Nesta mesma direção, com a reformulação do Ensino Médio no Estado de São Paulo em 2024 – o chamado Novo Ensino Médio –, a Educação Financeira passará a ser inserida como disciplina e será cursada por todos os alunos a partir do 1º ano. Dessa forma, ressaltamos a preocupação com a formação dos professores que trabalham e trabalharão com a Educação

Financeira, evidenciando a importância de que esses docentes sejam preparados. Ademais, há uma preocupação com quais concepções de Educação Financeira serão constituídas nesse contexto escolar.

Diante disso, compreendemos a relevância da Educação Financeira em uma perspectiva problematizadora, que permita questionar e problematizar a realidade, possibilitando aos cidadãos desenvolverem sua criticidade, estarem atentos e não aceitem tudo que lhes é imposto, vislumbrando superar as desigualdades sociais. Assim, esperamos que os resultados encontrados por meio das categorias em questão, bem como das ideias nelas expostas, possam contribuir para reflexões e ações almejando reverter esse cenário de ausência, tanto com relação aos materiais didáticos, quanto com relação à formação docente em Educação Financeira. Outrossim, apoiamos a constituição de uma Educação Financeira por professores, a qual tenha um olhar problematizador de toda a estrutura capitalista e de seus impactos na sociedade (MAZZI; BARONI, 2021).

A partir dessas considerações, o que ainda pode ser realizado para que, além da reversão desse cenário de ausência de materiais didáticos e de formação, haja a efetivação de uma Educação Financeira problematizadora e transformadora na Educação Básica?

Como trabalhos futuros, sugerimos investigar a prática de professores que trabalham com a Educação Financeira na Educação Básica, buscando compreender de que forma o tema está sendo desenvolvido em sala de aula. Assim, refletir-se-à sobre o ensino da temática, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Recomendamos pesquisas que envolvam professores que não trabalharam com a Educação Financeira anteriormente e estão assumindo a disciplina pela primeira vez, procurando compreender como a temática se desenvolve nesse contexto.

Além do exposto, sugerimos também a realização de pesquisas que analisem materiais didáticos elaborados por docentes, procurando por visões de Educação Financeira distintas das concepções da OCDE, da ENEF e da BNCC, colaborando para a evolução do tema no ambiente escolar. Sugerimos a realização de pesquisas que trabalhem com formação inicial e continuada de professores, em especial dos professores de Matemática, refletindo sobre o trabalho com a Educação Financeira na Educação Básica em uma perspectiva crítica, para além de cálculos financeiros.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1210 p.

AMARAL, R.B. et al. **Livro didático de Matemática: compreensões e reflexões no âmbito da educação matemática**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2022. 270 p.

ASSIS, M. R. S.; COUTINHO, C. Q. S. A importância das crenças sobre educação financeira na formação inicial ou continuada de professores que ensinam Matemática. In: CAMPOS, C. R.; COUTINHO, C. Q. S. **Educação Financeira no contexto da Educação Matemática: pesquisas e reflexões**. Taubaté: Akademy, 2020.

ASSIS, A. M. R.B. et al. Reflexões sobre educação financeira escolar: o que é discutido em cursos de formação de professores dos anos iniciais e como ocorre na prática? **EM TEIA**, Pernambuco, v. 12, n. 2, p. 01- 24, 2021.

BARONI, A. K. C. **Educação financeira no contexto da educação matemática: possibilidades para a formação inicial do professor**. 2021. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2021.

BARONI, A. K. C.; HARTMANN, A. L. B.; CARVALHO, C. C. S. **Uma abordagem crítica da Educação Financeira na formação do professor de matemática**. Curitiba-PR: Appris, 2021. 245 p.

BAUMANN, R. O que esperar da membresia na OCDE? **Revista tempo do mundo-rtm**, n. 25, p. 30-49, abr. 2021.

BICUDO, M. A. V. O estar-com o outro no ciberespaço. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 140-156, jun. 2009.

BICUDO, M. A. V. A pesquisa em educação matemática: a prevalência da abordagem qualitativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 15-26, 2012.

BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. 150 p.

BICUDO, M. A. V. O professor de matemática nas escolas de 1º e 2º graus. In: _____. **Educação Matemática**. São Paulo: Moraes, 1987. p. 45-57. Disponível em: <http://www.mariabicudo.com.br/resources/CAPITULOS_DE_LIVROS/O%20professor%20de%20matem%C3%A1tica%20nas%20escolas%20de%20primeiro%20e%20segundo%20grau.u.pdf>. Acesso em: 22 set. 2022.

BICUDO, M. A. V. Pesquisas em educação matemática. **Pró- posições (UNICAMP)**, Campinas, v. 4, n. 10, p. 18-23, 1993.

BICUDO, M. A. V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 15-22.

BRASIL. Decreto n. 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF**. Vida e dinheiro, 2018. Disponível em: <https://www.vidaedinheiro.gov.br/wpcontent/uploads/2019/09/relatorio-anual-afefbrasil-2018.pdf>. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC – Contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília: MEC/SEB, 2019.

BRASIL. Decreto n. 10.939, de 09 de junho de 2020. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira - FBEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020.

BRASIL. **Plano Diretor da ENEF: Anexos**. 2011b. Disponível em: http://www.vidaedinheiro.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Plano-Diretor-ENEF-anexos-ATUALIZADO_compressed.pdf. Acesso em: set. 2022.

CAMPOS, A. R. **A Educação Financeira em um curso de orçamento e economia doméstica para professores: uma leitura da produção de significados financeiro-econômicos de indivíduos-consumidores**. 2015. 242. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 243 p.

COLTRO, A. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 1, p. 37 - 45, 1º trim. 2000. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c11-art05.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2023.

DALE, G. A. Existencial phenomenology: emphasizing the experience of the athlete in sport psychology research. **The Sport Psychologist**, v.10, p. 307-321, 1996.

DELESPOSTE, T.; SÁ, L. C. **Um olhar sobre a Educação Financeira em Livros Didáticos de Matemática a partir das novas morfologias do trabalho**. In: SEMANA DA MATEMÁTICA DO IFES, 9., Vitória - ES, 2023.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1979. 165 p.

FARIAS, I. M. et al. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2014.

FERREIRA, A.B. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERRY, G. **El trajeto de la formation**. Paris: Dunod, 1983.

FINI, M. I. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que tem a Fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. **A pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994. p. 23-33.

FRANZONI, P.; QUARTIERI, M. T. Educação financeira e sustentabilidade na formação inicial dos futuros professores de Matemática. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 188-212, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3865/3570>. Acesso em: 04 abr. 2021.

FREDERIC, D. J. A. **Contribuições da Educação Estatística, Socioemocional e Financeira para a saúde do cidadão**. 2018. 128 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 233 p.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 115 p.

GAMA, R. P.; FIORENTINI, D. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v.11, n.2, p.441-461, 2009.

GARNICA, A. V. M. **Fascínio da técnica, declínio à crítica**: um estudo sobre a prova rigorosa na formação do professor de Matemática. 1995. 258f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 1995. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/45_7_Tese_Garnica.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2022.

GODINHO, R. O. **A OCDE em rota de adaptação ao cenário internacional**: Perspectivas para o relacionamento do Brasil com a Organização. Brasília, FUNAG, 2018. 301 p.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2013. 103 p.

GUEDES, J.A.S. **Guerra Fria**: História e historiografia. Curitiba: Appris, 2020.

HAMMOND, L. D. A importância da formação docente. **Journal of Teacher Education**. v. 51, n. 3, p. 166-173, mai./jun. 2000. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299>>. Acesso em: 21 out. 2023.

HARTMANN, A. L. B. **A Educação Financeira nos cursos de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista**. 2021. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JUNIOR, I. M.; JURKIEWICZ, S. Representações temporais e o valor do dinheiro no tempo:

conexões entre a Educação Financeira e o Ensino de Matemática. **BoEM**, Joinville, v. 4, n. 7, p. 116-138, 2016.

LALOJO, M. LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**. Brasília, n. 69, p. 03-09, jan./mar. 1996.

LAMEIRA, V. J. UMA REVISÃO SOBRE A ECONOMIA BRASILEIRA E O MERCADO FINANCEIRO APÓS O PLANO REAL: As mudanças e a evolução do mercado de capitais entre 1995 e 2002. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, São Paulo, n. 35, p. 96 - 110, maio/agosto, 2004

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/529/531>. Acesso em 08 abr. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991. 257 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACHADO, O. V. M. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a Fenomenologia como suporte. In: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994. p. 35-46.

MASETTO, M. T. **Aula: ambiente de aprendizagem e de trabalho profissional do docente. Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. 204 p.

MATOS, A. R. et al. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. **Estudos de Psicologia**, Rio Grande do Norte, v. 18, n. 2, p. 369-377, 2013.

MARTINS, A. Q. N. **A formação da estratégia nacional de educação financeira do governo brasileiro**. 2013. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Pública) Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2013.

MAZZI, L. C.; BARONI, A. K. C. Diálogos possíveis entre Educação Financeira e Educação Matemática Crítica. In: BARONI et al. **Uma abordagem crítica da educação financeira na formação do professor de matemática**. Curitiba: Appris, 2021. p. 37-53.

MAZZI, L. C.; DOMINGUES, N. S. Educação Financeira na Educação Básica: um foco nas percepções dos estudantes. **EM TEIA**, v. 12, n.2, p. 02-24, 2021

MAZZI; L. C.; OLIVEIRA, V.; LIMA, A. D. O que pode Educação financeira na escola? In: MAZZI; L. C.; LIMA, A. D.; OLIVEIRA, V. **EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA ESCOLA: teorias e práticas para a Educação Básica**. No prelo.

MELO, D. P.; PESSOA, C. A. S. Educação financeira no Ensino Médio: possibilidades. **Revista brasileira de Educação em ciências e Educação Matemática (eBECEM)**, Cascavel, v. 3, n. 2, p. 488-513, ago. 2019.

MELO, D. P.; VIEIRA, G. S.; AZEVEDO, S. S. L. C. N.; PESSOA, C. A. S. Diálogos entre a educação financeira escolar e as diferentes áreas do conhecimento na BNCC do Ensino Fundamental. **EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnologia Iberoamericana**, Recife-PE, v. 12, n. 2, 2021.

MENECUCCI, F. A. **Neoliberalismo, Consumismo e Educação Financeira**: reflexões de cidadãos-professores-estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. 2022. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2022.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Pernambuco, v. 25, n. 3 (75), p. 45-62, 2014.

MONTEIRO, A. A.; MONTEIRO, I. C. C.; AZEVEDO, T. C. A. VISÕES DE AUTONOMIA DO PROFESSOR E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. **Ensaio**, Belo Horizonte, v.12, n.03, p. 117-130, 2010.

MORAES, F. A.; FREITAS, C. C. G. Curso de Educação Financeira Escolar: produto educacional para a formação de professores. **EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnologia Iberoamericana**, Recife-PE, v. 12, n. 2, p. 02-28, 2021.

MICHAELIS: Moderno dicionário de língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em: 07 set. 2022.

MILANI, R. et al. O diálogo nos ambientes de aprendizagem nas aulas de matemática. **RPEM- Revista paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão-PR, v. 6, n. 12, p. 221-245, 2017.

MISKULIN, R.G.S.; PAULIN, J.F.V. Educação a Distância Online e Formação de Professores: práticas de pesquisas em Educação Matemática no estado de São Paulo. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 29, n. 53, p. 1084-1114, 2015.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre-RS, v. 20, n. 50, p. 119-138, 2016.

MUNDY, S. Financial Education Programmes in school: Analysis of selected current programmes and literature draft. Recommendations for best practices. **OCDE journal: General papers**, v. 3, p. 03-66, 2008.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L.; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. s.d. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955743/mod_resource/content/1/Antonio%20Nova%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20profiss%C3%A3o%20docente.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2002.

OCDE. **Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies**. 2005a. Disponível em: <https://epdf.pub/queue/improving-financial-literacy-analysis-of-issues-and-policies.html>. Acesso em: 22 mai. 2012.

OCDE. **Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness**. **Directorate for Financial and Enterprise Affairs**. 2005b. Disponível em: <http://www.oecd.org/finance/financial-education/35108560.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2022.

OCDE. **PISA 2012 Financial Literacy Assessment Framework**. 2012. Disponível em: <https://www.oecd.org/finance/financial-education/PISA2012FrameworkLiteracy.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

OCDE. **Better Policies for better lives**. 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

OLIVEIRA, P. S. **Métodos para encontrar retas tangentes ao longo da história**. 2021. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso – (Graduação em Licenciatura em Matemática) -

Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Guaratinguetá, 2015.

OLIVEIRA, S. S.; STEIN, N. R. A Educação Financeira na Educação Básica: um novo desafio na formação de professores. **Universo Acadêmico**, Taquara, v. 8, n. 1, p. 11-31, jan./dez. 2015. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/1_a_educacao.pdf. Acesso em: 04 abr. 2021.

OLIVEIRA, V. **Cálculo mental e a produção do conhecimento matemático**. 2015. 75 f. Trabalho de Conclusão de Curso –(Graduação em Licenciatura em Matemática) - Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Guaratinguetá, 2015.

PAULO, R. M.; AMARAL, C. L. C.; SANTIAGO, R. A. A pesquisa fenomenológica: explicitando uma possibilidade de compreensão do ser-professor de Matemática. **Rev. Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, n. 3, p. 71-86, 2010.

PESSOA, C. A. S.; JUNIOR, I. M.; KISTEMANN, M. A. Cenários sobre educação financeira escolar: entrelaçamentos entre a pesquisa, o currículo e a sala de aula de matemática. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 9, n. 1, 2018.

PERIRA, M. P.; BORBA, V. M. L. **A prática do professor de Matemática dos anos iniciais: da formação inicial ao cotidiano da ação educativa**. Educação Pública. 2016. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/13/a-prtica-do-professor-de-matematica-dos-anos-iniciais-da-formao-inicial-ao-cotidiano-da-ao-educativa>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PRESTES, M. L. A. A pesquisa qualitativa na educação. **Educ.e Filos**, Uberlândia, v. 4, n. 7, p. 91-104, jul./dez. 1989. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1869/1554>>. Acesso em: 21 jun. 2023.

RANIERRE, L. P.; BARREIRA, C. R. A. **A entrevista fenomenológica**. Anais IV SIPEQ – ISBN. 2010. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IVSIPEQ/Anais/artigos/46.pdf>. Acesso em 13 jun. 2023.

SACHS, L. et al. Crítica da Educação Financeira na Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 37, n. 76, p. 449-478, 2023.

SARAIVA, K. S. Os sujeitos endividados e a Educação Financeira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 157-173, 2017.

SAVOIA, 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.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Education Researcher, Thousand Oaks**, Califórnia, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

SILVA, A. M.; KISTEMANN, M. A.; VITAL, M. C. Um estudo sobre a inserção da Educação Financeira como tema curricular nas escolas públicas brasileiras. In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2014, Braga. **Anais...** Braga: Editora, 2014. p. 35-46.

SILVA, A. D. P.; PESSOA, C. A. S.; CARVALHO, L. M. T. L. EDUCAÇÃO FINANCEIRA EM AULAS DE MATEMÁTICA: o que eu vejo é o sistema monetário!?. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - ENEM, 13, 2019, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, 2019. p. 1-14.

SILVA, A. M.; POWELL, A. B. Um programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica. In: ENEM, 11, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora, 2013.

SILVA, A. M.; POWELL, A. B. Educação Financeira na Escola: A perspectiva da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **BOLETIM GEPEM**, Rio de Janeiro, v., n. 66, p. 3-19, 2014.

SILVA, E. C. **Educação financeira nas escolas**: a importância da Educação Financeira nos anos iniciais da escolarização. 2016. 48 f. Monografia. Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2016.

SILVA, I. T. da. **Programa de educação financeira nas escolas de ensino médio: uma análise dos materiais propostos e sua relação com a matemática**. 2017. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SILVA, P. O. **Métodos para encontrar retas tangentes ao longo da história**. 2021. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Guaratinguetá, 2021.

SILVA, R. M. da. **Cenários para investigação de temas de Educação Financeira em uma Escola Pública de Duque de Caxias**. 2016. 130 p. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica), Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Duque de Caxias, 2016.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. **Bolema**, Rio Claro, v. 13, n. 14, p. 66-91, 2000.

SKOVSMOSE, O. **Critical Mathematics Education: Advances in Mathematics Education**. São Paulo: Springer, 2022. 271 p.

SKOVSMOSE, O. Prefácio. In: BARONI, A. K. C.; HARTMANN, A. L. B.; CARVALHO, C. C. S. **Uma abordagem crítica da Educação Financeira na formação do professor de matemática**. Curitiba-PR: Appris, 2021.

SOARES, D. A. **Sonhos de adolescentes em desvantagem social: vida, escola e Educação Matemática**. 2022. 263 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2022.

SOUZA, A. S. **Design e desenvolvimento de um curso de formação continuada para professores em Educação Financeira**. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática), - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

SOUZA, J. S. **Abdução e a produção do conhecimento matemático**. 2020. 111 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2020.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 541 p.

TEIXEIRA, J. **Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre Educação Financeira e Matemática Financeira**. 2015. 159 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

TEIXEIRA, W. C.; KISTEMANN, M.A.JR. Uma investigação sobre a inserção da Educação Financeira em um curso de serviço de Matemática Financeira para graduandos de um curso de Administração. **Educação Matemática Pesquisa**, v.19, n.1, p. 223-249, 2017.

TOMAZ, V. S.; DAVID, M. M. M. S. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TORO. **O que é a BM & F (bolsa de mercadorias & futuros)? descubra!** 2023. Disponível em: <<https://blog.toroinvestimentos.com.br/bolsa/bmf-bolsa-de-mercadorias-futuros>>. Acesso em: 04 abr. 2023.

VIEL, S. R. **Um olhar sobre a formação de professores de Matemática a distância**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

VIEIRA, G.; PESSOA, C. Educação financeira pelo mundo: como se organizam as estratégias nacionais? **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 658-688, 2020.

VILLANI, M.; OLIVEIRA, D. A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out./dez. 2018.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Tradução de Daniela Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre-RS: Penso, 2016. 286p.