



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO



## Teorias de aprendizagem nos trabalhos científicos sobre jogos e Educação Financeira no Ensino Médio: uma análise dos referenciais teóricos

*Learning Theories in Scientific Papers on Games and Financial Education in Secondary Schools: An Analysis of the Theoretical Frameworks*

**Gian Molinari Martini**

Mestre em Educação Matemática

Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil

[gianmolinari@hotmail.com](mailto:gianmolinari@hotmail.com)

<https://orcid.org/0009-0007-5790-2741>

**Maria Cecília Pereira Santarosa**

Doutora em Ensino de Física

Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil

[maria-cecilia.santarosa@ufsm.br](mailto:maria-cecilia.santarosa@ufsm.br)

<https://orcid.org/0000-0002-7656-9100>

**Vania Bolzan Denardi**

Doutora em Ensino de Matemática

Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul – Brasil

[vania.denardi@ufsm.br](mailto:vania.denardi@ufsm.br)

<https://orcid.org/0000-0003-0100-4559>

### Resumo

O presente artigo analisa a presença e a ausência de teorias de aprendizagem como referenciais teóricos em dissertações que investigam o uso de jogos didáticos para o ensino de Educação Financeira no Ensino Médio. A pesquisa foi realizada por meio de um mapeamento bibliográfico nas bases Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco Nacional de Teses e Dissertações da CAPES. Observou-se que a maioria dos trabalhos analisados é oriunda de programas de Mestrado Profissional, que priorizam a

elaboração de produtos educacionais. Apenas três dissertações apresentaram fundamentação teórica sólida em teorias de aprendizagem, favorecendo maior rigor metodológico e interpretações mais aprofundadas dos processos de ensino e aprendizagem. Esses trabalhos destacaram a importância da articulação entre teoria e prática para a construção de propostas pedagógicas mais consistentes, capazes de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Por outro lado, este estudo reconhece, conforme defendido por D'Ambrosio (1996), a autonomia dos pesquisadores que optaram por não utilizar teorias de aprendizagem em seus referenciais teóricos, valorizando a liberdade intelectual e a criatividade prática como elementos importantes para a inovação científica. Conclui-se que futuras pesquisas devem buscar o equilíbrio entre fundamentação teórica e intencionalidade pedagógica para fortalecer a qualidade das propostas educacionais e contribuir para uma Educação Financeira transformadora no Ensino Médio.

**Palavras-Chave:** revisão bibliográfica; jogos; teorias de aprendizagem; Educação Financeira.

### **Abstract**

This article analyzes the presence and absence of learning theories as theoretical references in dissertations that investigate the use of educational games for teaching financial education in high school. The research was conducted through a bibliographic mapping in the Digital Database of Theses and Dissertations (BDTD) and the National Database of Theses and Dissertations of CAPES. It was observed that most of the works analyzed originate from Professional Master's programs, which prioritize the development of educational products. Only three dissertations presented a solid theoretical foundation in learning theories, favoring greater methodological rigor and more in-depth interpretations of teaching and learning processes. These works highlighted the importance of the articulation between theory and practice for the construction of more consistent pedagogical proposals, capable of promoting meaningful and contextualized learning. On the other hand, this study recognizes, as argued by D'Ambrosio (1996), the autonomy of researchers who chose not to use learning theories in their theoretical frameworks, valuing intellectual freedom and practical creativity as important elements for scientific innovation. It is concluded that future research should seek a balance between theoretical foundations and pedagogical intentionality in order to strengthen the quality of educational proposals and contribute to transformative financial education in secondary schools.

**Keywords:** literature review; games; learning theories; Financial Education.

## **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, a Educação Financeira tem se consolidado como uma dimensão essencial para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos tomar decisões conscientes em relação à

gestão de recursos. No contexto escolar brasileiro, essa relevância foi reforçada pela incorporação do tema à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como competência geral a ser trabalhada de forma transversal.

A Educação Financeira, recebeu ainda mais destaque pela criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que, desde 2010, define a Educação Financeira como o processo pelo qual indivíduos e comunidades desenvolvem compreensão sobre conceitos e produtos financeiros. Assim, fortalecendo sua capacidade de realizar escolhas responsáveis que impactem positivamente o bem-estar individual e coletivo.

No ambiente escolar, a Educação Financeira enfrenta desafios que vão além da mera transmissão de conteúdos: requer abordagens que favoreçam a compreensão crítica e a aplicação prática dos conhecimentos, considerando o contexto sociocultural dos estudantes. Entre as estratégias pedagógicas utilizadas, os jogos educacionais têm se destacado por sua capacidade de integrar teoria e prática, estimular o engajamento e possibilitar a simulação de situações reais sem riscos financeiros.

Conforme Mendes *et al.* (2020), tais recursos promovem um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, interdisciplinar e significativo, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais alinhadas às demandas do século XXI. Entretanto, a literatura aponta que, apesar do crescimento de pesquisas que utilizam jogos como ferramenta didática no ensino de Educação Financeira no Ensino Médio, muitas vezes a fundamentação teórica, especialmente no que se refere às teorias de aprendizagem, é pouco explorada ou explicitada.

A ausência compromete a coerência metodológica e dificulta a compreensão de como os pressupostos teóricos sustentam as escolhas pedagógicas, a seleção de instrumentos de coleta e a análise de dados. Nesse sentido, Moreira (2023) destaca que a adoção consciente de uma teoria de aprendizagem não apenas fortalece o embasamento conceitual, mas também orienta o planejamento, a mediação e a avaliação, integrando dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem.

Considerando que as teorias de aprendizagem podem se apoiar em diferentes filosofias, compreender quais delas fundamentam trabalhos acadêmicos sobre Educação Financeira e jogos no Ensino Médio é importante para mapear tendências, lacunas e possibilidades de avanço na área. Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar os

referenciais teóricos presentes em dissertações que investigam o uso de jogos no ensino de Educação Financeira no Ensino Médio, com ênfase na identificação, ou não, de teorias de aprendizagem que sustentem as propostas.

A seguir, são discutidos o papel das teorias de aprendizagem no campo educacional e a utilização de jogos e a Educação Financeira. Na sequência, apresenta-se a metodologia utilizada para a seleção e análise do *corpus*, os resultados encontrados e, por fim, as considerações finais, nas quais se sintetizam os principais achados e reflexões.

## **JOGOS E EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ÂMBITO ESCOLAR**

A Educação Financeira no contexto escolar tem se mostrado essencial para preparar os estudantes para a vida adulta, promovendo a compreensão de conceitos como orçamento, poupança, investimentos, crédito responsável e planejamento financeiro. Conforme discutido, a Educação Financeira pode ser incorporada tanto por meio de componentes curriculares específicos quanto integrada em disciplinas já existentes, como Matemática, Economia e Ciências Sociais (Lopes; Kistemann Jr.; Baganha, 2023).

No ambiente escolar, a Educação Financeira vai além do ensino de conceitos técnicos relacionados ao dinheiro e às finanças; ela desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, preparando-os para tomar decisões conscientes e responsáveis em suas vidas pessoais e sociais. Ao proporcionar o acesso ao conhecimento financeiro desde cedo, a escola contribui para a construção de uma cultura de planejamento, poupança, investimento e consumo crítico, aspectos essenciais para o desenvolvimento de cidadãos autônomos e socialmente responsáveis (Rocha, 2023).

A preparação é vital para que os alunos enfrentem os desafios econômicos da vida adulta com maior segurança e capacidade de adaptação, reduzindo o risco de endividamento e promovendo uma melhor qualidade de vida. Além disso, a Educação Financeira integrada ao currículo escolar estimula habilidades transversais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a tomada de decisões e a consciência ética, que são pilares da formação integral do aluno (Kistemann Jr.; Coutinho; Figueiredo, 2020).

Quando os estudantes compreendem o impacto das decisões financeiras em suas vidas e na sociedade, desenvolvem uma visão mais ampla e crítica do mundo, ampliando sua capacidade de atuação cidadã. Nesse sentido, a Educação Financeira contribui não apenas para a competência econômica individual, mas também para o exercício da cidadania plena, fundamentada na responsabilidade social, na ética e na sustentabilidade econômica.

Ao articular a Educação Financeira com práticas pedagógicas inovadoras, como o uso de jogos e simulações, a escola cria um ambiente que favorece o engajamento dos alunos, fortalecendo a construção de saberes contextualizados e relevantes para a realidade dos estudantes (Oliveira, 2023). A integração amplia o potencial formativo da Educação Financeira, tornando-a um componente para o desenvolvimento humano integral, que considera tanto as dimensões cognitivas quanto sociais, emocionais e éticas.

A utilização de jogos educacionais emerge como uma estratégia eficaz para o ensino da Educação Financeira, proporcionando uma abordagem prática, interativa e lúdica. Jogos de tabuleiro, simuladores do mercado financeiro e simulações de orçamento pessoal são ferramentas que facilitam a compreensão de conceitos financeiros complexos, como riscos, investimentos e controle de gastos (Santicioli, 2020).

Além disso, os projetos de empreendedorismo que desafiam os alunos a planejar negócios e tomar decisões financeiras simuladas contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais na área (Silva e Lübeck, 2022). Embora a Educação Financeira seja amplamente reconhecida em documentos oficiais como a BNCC e a ENEF, sua efetiva implementação enfrenta desafios, como a falta de formação adequada dos professores, ausência de metodologias práticas e desmotivação dos alunos (Baroni, 2021).

Nesse cenário, os jogos podem assumir um papel essencial ao tornar o aprendizado mais atrativo, contextualizado e capaz de promover a reflexão crítica dos estudantes sobre suas próprias finanças e o funcionamento do mercado financeiro. A integração dos jogos como recurso pedagógico na Educação Financeira conecta-se diretamente a teorias de aprendizagem que valorizam a participação ativa do estudante e o aprendizado contextualizado.

Por exemplo, a perspectiva construtivista defende que o conhecimento é construído por meio da interação do sujeito com o ambiente, e os jogos oferecem esse

ambiente simulado e controlado para que os alunos experimentem e aprendam a partir de suas próprias decisões financeiras. A dimensão sociointeracionista também é contemplada, pois os jogos frequentemente envolvem colaboração, negociação e discussão entre pares, ampliando o aprendizado para além do individual.

Assim, a articulação entre Educação Financeira e jogos educacionais configura uma abordagem pedagógica capaz de promover o protagonismo do estudante, a contextualização do conhecimento e o desenvolvimento de competências financeiras. Habilidades essas, essenciais para a vida em sociedade, alinhando-se a teorias contemporâneas de aprendizagem que enfatizam a prática, o diálogo e a reflexão crítica.

## **TEORIAS DE APRENDIZAGEM**

As teorias de aprendizagem são construções humanas que tentam interpretar de maneira sistemática o fenômeno da aprendizagem, buscando explicar o que é, como ocorre e por que funciona. Elas organizam conhecimentos sobre a aprendizagem, estabelecem relações entre variáveis relevantes e procuram prever comportamentos e resultados educacionais (Moreira, 2023). Em outras palavras, uma teoria de aprendizagem representa o ponto de vista de um autor ou pesquisador sobre o processo educativo, resumindo e sintetizando informações complexas em modelos compreensíveis que orientam a prática pedagógica.

Assim, as teorias de aprendizagem explicam como os indivíduos adquirem, processam e retêm informações e são baseadas em estudos e pesquisas científicas que exploram o processo de aprendizagem em diferentes contextos e idades (Vasconcelos; Praia; Almeida, 2003). Elas fornecem uma estrutura essencial para que educadores e pesquisadores compreendam as variadas formas de aprendizagem e desenvolvam métodos pedagógicos eficazes e adequados às necessidades específicas de cada situação (Díaz, 2011).

As teorias de aprendizagem abrangem uma variedade de perspectivas, cada uma com suas próprias ideias sobre como a aprendizagem ocorre, o que faz com que a compreensão dessas teorias se torne fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas (Santos *et al.*, 2021). De modo geral, as teorias de aprendizagem podem ser

organizadas em torno de três filosofias principais: o behaviorismo, o cognitivismo (com destaque para o construtivismo) e o humanismo (Moreira, 2015). Apesar de algumas teorias não se enquadrarem rigidamente em apenas uma dessas correntes, elas oferecem perspectivas complementares para entender a complexidade do processo educativo.

O behaviorismo, historicamente marcado pelo trabalho de Skinner, foca no comportamento observável e mensurável do indivíduo. Nele, a aprendizagem é entendida como uma mudança no comportamento resultante da associação entre estímulos e respostas, sendo o ambiente externo o principal agente dessa transformação. Por meio de reforços e punições, o comportamento é modelado para aumentar a frequência das respostas desejadas e reduzir as indesejadas. Essa perspectiva enfatiza a avaliação objetiva por meio da observação das condutas aprendidas (Moreira, 2023).

O cognitivismo, por sua vez, amplia o olhar para os processos mentais que ocorrem entre estímulo e resposta, valorizando o papel da mente na aprendizagem. Ele estuda como a informação é percebida, interpretada, organizada e armazenada na estrutura cognitiva do indivíduo, considerando aspectos como atenção, memória, raciocínio e resolução de problemas (Fonseca, 2014; Moreira, 2023). Essa abordagem científica busca compreender a natureza dos processos internos de aprendizagem, adotando uma perspectiva objetiva e experimental para estudar a mente.

Dentro do cognitivismo, o construtivismo destaca-se por enfatizar que o conhecimento não é simplesmente recebido passivamente, mas construído ativamente pelo aprendiz. Autores como Piaget e Vygotsky apontam que a aprendizagem ocorre a partir da interação do sujeito com o meio. Seja com objetos, no caso de Piaget, ou com outros sujeitos, como enfatizado por Vygotsky. Assim, o conhecimento é fruto de processos interpretativos e sociais (Moreira, 2023).

A construção ativa do conhecimento implica que a aprendizagem é um processo dinâmico e singular para cada indivíduo, no qual o significado é criado a partir de experiências prévias e contextos específicos. O construtivismo, portanto, rejeita a ideia do aprendiz como mero receptor de informações e valoriza sua autonomia e protagonismo (Carvalho Neto *et al.*, 2023).

A relevância das teorias cognitivas e construtivistas no contexto contemporâneo reside no reconhecimento do aluno como um agente ativo e protagonista do processo de

aprendizagem, rejeitando a visão do receptor passivo de informações. Tal abordagem favorece aprendizagens profundas e duradouras e fundamenta metodologias pedagógicas modernas, como a aprendizagem baseada em problemas, colaborativa, instrução diferenciada e o uso de tecnologias digitais (Santos, Santos e Botêlho, 2019).

Por fim, o humanismo emerge como uma filosofia educacional que reconhece o aprendiz como um ser integral, incluindo aspectos cognitivos, afetivos e sociais, e valoriza a autorrealização e o crescimento pessoal. Ao contrário das abordagens que focam exclusivamente no comportamento observável ou nos processos mentais, o humanismo enxerga a aprendizagem como um fenômeno que envolve sentimentos, atitudes e valores, destacando a importância do desenvolvimento emocional e da autonomia do sujeito (Moreira, 2023).

Autores como Carl Rogers foram pioneiros na aplicação do humanismo na educação, defendendo o ensino centrado no aluno, no qual a empatia, a aceitação incondicional e a liberdade de escolha são essenciais para promover um ambiente propício ao crescimento pessoal e à aprendizagem significativa. Essa perspectiva valoriza a integração entre pensar, sentir e agir, reconhecendo que o aprendizado não se limita à aquisição de conhecimentos, mas abrange mudanças profundas nas atitudes e comportamentos do indivíduo (Moreira, 2023).

Portanto, compreender as teorias de aprendizagem, considerando as filosofias subjacentes que as fundamentam, é importante não apenas para embasar teoricamente pesquisas em educação, mas também para orientar práticas pedagógicas que respeitem a complexidade e diversidade dos processos de aprendizagem. Ao reconhecer que as diferentes abordagens oferecem contribuições distintas, educadores e pesquisadores ampliam suas possibilidades de análise, planejamento, mediação e avaliação do ensino.

## **ALGUMAS TEORIAS DE APRENDIZAGEM**

Diversas teorias de aprendizagem, desenvolvidas ao longo do século XX, contribuíram para a compreensão dos processos pelos quais os indivíduos constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades e formam atitudes. Entre elas, destacam-se

abordagens oriundas do behaviorismo, do cognitivismo e do humanismo, cada uma com diferentes pressupostos e implicações pedagógicas (Moreira; Massoni, 2015).

A Epistemologia Genética de Jean Piaget apresenta uma explicação sistemática para o desenvolvimento do conhecimento a partir da interação ativa entre o sujeito e o objeto de estudo. Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios sequenciais (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal), cada um caracterizado por estruturas cognitivas específicas. O processo de aprendizagem é explicado pelos mecanismos de assimilação e acomodação, que permitem a constante reorganização e complexificação da estrutura cognitiva (Moreira, 2023).

A Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky enfatiza a natureza social e cultural da aprendizagem, reconhecendo a interação com outros indivíduos e com instrumentos culturais como elementos centrais do desenvolvimento humano. Seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) descreve a distância entre o que o aprendiz já consegue realizar de forma independente e o que pode atingir com apoio de um mediador mais experiente. Nesse sentido, a linguagem e outras ferramentas simbólicas assumem papel fundamental na internalização de conhecimentos e no avanço cognitivo (Moreira; Massoni, 2015).

A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel defende que a aprendizagem ocorre de modo mais eficaz quando novos conteúdos são incorporados à estrutura cognitiva do aluno de forma não arbitrária e substantiva, ou seja, estabelecendo relações claras com conhecimentos prévios relevantes. Para facilitar esse processo, Ausubel propõe o uso de organizadores prévios, recursos introdutórios que preparam o aprendiz para a assimilação de novos conceitos. A teoria diferencia claramente a aprendizagem significativa da aprendizagem mecânica, sendo a primeira mais duradoura e integradora (Moreira, 2010).

No campo do cognitivismo, Jerome Bruner contribuiu com a ideia de que a aprendizagem se dá por descoberta, defendendo que o aluno deve ser incentivado a organizar e reestruturar a informação por meio da resolução de problemas e da formulação de hipóteses. Bruner também destacou a importância das representações mentais, enativa, icônica e simbólica, e o papel do professor como mediador na construção de significados (Moreira; Massoni, 2015).

No enfoque humanista, Carl Rogers propôs a aprendizagem centrada no aluno, priorizando a autonomia, a liberdade de escolha e a relevância pessoal dos conteúdos. Rogers argumenta que a aprendizagem é mais efetiva quando vinculada à experiência direta e significativa para o aprendiz, integrando aspectos cognitivos e afetivos (Moreira; Massoni, 2015).

Seguindo a linha humanista, Paulo Freire contribui com a pedagogia da libertação, enfatizando uma educação dialógica e problematizadora, que rompe com a "educação bancária" baseada na memorização mecânica. Para Freire, o amor e o respeito são fundamentos para uma educação que estimula a criticidade e a autonomia do educando, promovendo sua participação ativa e reflexiva no processo educativo (Moreira, 2023). A teoria freireana é conhecida como Pedagogia do Oprimido.

A teoria de Joseph Novak, inspirada em Ausubel, reforça a importância da aprendizagem significativa, defendendo que a construção de mapas conceituais auxilia na organização e integração dos conhecimentos. Novak também se aproxima do humanismo ao considerar a aprendizagem como um processo que envolve pensar, sentir e agir de forma integrada (Moreira; Massoni, 2015).

Porém, vale destacar que a teoria de Novak não se encaixa rigidamente em apenas uma das correntes, mas, ela dialoga com o cognitivismo, incorporando elementos do construtivismo e influências humanistas. Da mesma maneira, a teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner em 1983, pode encaixar-se nessa perspectiva.

Segundo Albino e Barros (2021), a teoria das Inteligências Múltiplas, surgiu como contraponto à concepção tradicional de inteligência, historicamente medida por testes de Quociente Intelectual (QI) centrados em habilidades lógico-matemáticas e linguísticas. Fundamentada em investigações sobre o desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas, a teoria defende que a inteligência é a capacidade de resolver problemas ou criar produtos valorizados em determinado contexto cultural, possuindo bases biológicas e sendo potencializada pelo ambiente (Albino; Barros, 2021).

Gardner identificou, inicialmente, sete inteligências: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal às quais acrescentou, posteriormente, a inteligência naturalista. Essas inteligências são

relativamente independentes, embora atuem de forma integrada, e sua manifestação varia conforme estímulos e experiências vivenciadas pelo indivíduo (Albino; Barros, 2021).

A perspectiva de Gardner ampliou o conceito de inteligência ao reconhecer diferentes formas de competência humana, contemplando talentos artísticos, habilidades sociais, destrezas corporais e sensibilidade ao mundo natural. Além disso influenciou práticas educacionais que valorizam a diversidade de potencialidades presentes nos alunos (Albino; Barros, 2021).

Conforme Moreira e Massoni (2015), entre as contribuições de origem behaviorista, destaca-se Skinner, que desenvolveu o condicionamento operante, explicando a aprendizagem como função das consequências de um comportamento. Por meio de reforços positivos ou negativos, a frequência de uma resposta pode aumentar ou diminuir, orientando práticas instrucionais baseadas no controle das contingências ambientais.

As teorias, apesar de suas diferenças, oferecem perspectivas complementares para a compreensão da aprendizagem. Ao integrá-las, educadores e pesquisadores podem ampliar seu repertório teórico e metodológico, favorecendo práticas pedagógicas mais adequadas aos contextos e necessidades dos aprendizes (Moreira; Massoni, 2015).

## PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é de natureza bibliográfica, uma vez que, há uma investigação de trabalhos já publicados dentro do âmbito científico (Gil, 2022). Dentre os aspectos positivos da pesquisa bibliográfica, está o fato de abranger uma amplitude maior de dados a serem analisados. Apesar disso, Gil alerta que “[...] pode ocorrer que os dados disponibilizados em fontes escritas tenham sido coletados ou processados de forma inadequada” (2022, p. 44).

Também é possível caracterizá-la como do tipo mapeamento, pois tem como finalidade mapear e organizar as informações sobre estudos anteriores para identificar lacunas no conhecimento e tendências de pesquisa. Fiorentini *et al.* (2016, p. 18), declara que:

[...] Em síntese, entendemos o mapeamento da pesquisa como um processo sistemático de levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período de tempo. Essas informações dizem respeito aos aspectos físicos dessa produção (descrevendo onde, quando e quantos estudos foram produzidos ao longo do período e quem foram os autores e participantes dessa produção), bem como aos seus aspectos teórico-metodológicos e temáticos.

Em relação à abordagem investigativa, enquadra-se em uma pesquisa qualitativa devido a busca por compreender o significado por trás dos dados através de descrições verbais e à interpretação de informações para identificar conceitos e conexões (Gil, 2021).

O presente mapeamento utilizou como base de pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>1</sup>, além da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>2</sup>. Como fonte de inspiração, essa investigação tem o livro intitulado “Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática: período 2001 – 2012” escrito por Fiorentini *et al.* (2016).

No primeiro momento foram testadas diversas palavras-chave (descritores), como: jogo, financeira e Ensino Médio; jogo, financeira e matemática; lúdico, Ensino Médio e Educação Matemática; entre outras. Se determinou que o melhor caminho a ser trilhado, na crença do primeiro autor, seria em torno dos termos “jogo” e “educação financeira” e portanto verificar as teorias de aprendizagem utilizadas.

Com o intuito de evitar a geração de um grande volume de resultados dentro da BDTD e da CAPES foram empregadas aspas somado ao operador booleano “AND” nos descritores (“jogo” AND “educação financeira”). O operador AND, que representa convergência, é utilizado para recuperar trabalhos cujos títulos, resumos ou palavras-chave contenham todos os termos ou descritores da pesquisa (Gil, 2022).

Como resultado, encontrou-se, na CAPES, 33 resultados (2 teses e 31 dissertações) e na BDTD 17 resultados (2 teses e 15 dissertações e), visto que na plataforma da BDTD constavam 18 resultados, mas um dos trabalhos era repetido.

---

<sup>1</sup> A busca fora realizada no dia 27 de maio de 2025 e o acesso à plataforma da CAPES pode ser feito através do link disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 27 de mai. de 2025.

<sup>2</sup> Acesso a BDTD disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 27 de mai. de 2025. Consulta dos descritores efetuada no dia 27 de mai. de 2025.

Após esse procedimento, ao comparar os trabalhos da CAPES e da BDTD, notou-se que havia uma intersecção de 11 trabalhos entre os sites. Desta forma, somando as duas plataformas, obteve-se um total de 39 resultados, nos quais, foram lidos os resumos, as palavras-chave, os títulos e a área de atuação dos Programas de Pós-Graduação (PPG) vinculados, aplicando-se os seguintes critérios de exclusão de maneira a refinar o corpus de análise:

a) Teses e dissertações que não fossem voltados para Programas de Pós-Graduação em Educação, Ensino ou ligados à área da Matemática. Alguns PPG focavam na área do designer, administração, ciências da comunicação, economia no setor público, engenharia elétrica e computação, indústria criativa, letras e planejamento regional e gestão de cidade. Nesta etapa foram excluídos 8 trabalhos.

b) Jogos de educação financeira que não eram voltados para o Ensino Médio. Já que alguns autores aplicaram os jogos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em cursos do Ensino Superior e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Esta fase permitiu a retirada de mais 14 trabalhos.

c) Trabalhos que não foram possíveis de obter acesso devido à falta de disponibilidade na internet. Através deste critério, houve um corte de 2 trabalhos. Tentou-se entrar em contato com os autores das obras excluídas neste item por meio dos dados contidos na Plataforma Lattes, entretanto, não houve retorno.

d) Obras que não estivessem voltadas para a temática envolvida neste mapeamento. Uma única tese contida na BDTD foi retirada, pois, tratava de questões articuladas à astronomia e não lidava com Educação Financeira.

Assim, esta nova filtragem atingiu um total de quatorze dissertações que foram lidas e fichadas, conforme uma adaptação de Fiorentini, Passos e Lima (2016). Nesta ficha, foram elencadas informações como a problemática, a questão de pesquisa, os objetivos, a metodologia, os sujeitos e o contexto de pesquisa, os principais referenciais teóricos e seus respectivos autores, as conclusões e resultados relevantes do mapeamento, bem como as categorias e os eixos de análise utilizados.

Boa parte dessas informações serviram de suporte para análise dos dados deste mapeamento. Sobre a importância do fichamento, Gil (2022, p. 70) destaca que:

Esse procedimento, quando bem conduzido, reverte-se em ganho de tempo e qualidade. A confecção de fichas evita problemas muito comuns, como o esquecimento de referências bibliográficas ou da autoria de uma citação importante, ou a indisponibilidade da informação contida num livro ou periódico obtido por empréstimo. Assim, convém estabelecer um sistema de fichamento com a finalidade de: a) identificação das obras consultadas; b) anotação das ideias que surgiram durante a leitura; c) registro dos conteúdos relevantes das obras consultadas; d) registro dos comentários acerca das obras; e) organização das informações para a organização lógica do trabalho.

No decorrer do processo de fichamento, foram excluídas outras 3 dissertações. Duas delas, inicialmente, não foram possíveis restringir sem antes lê-las e determinar o nível escolar ao qual se aplicavam. Contudo, após a interpretação das referidas obras, detectou-se que na primeira o jogo EduCoelho (plataforma de alfabetização financeira) fora aplicado para três turmas pertencentes ao Ensino Superior. O autor, em suas conclusões, recomendou o uso desse jogo para alunos ingressantes no Ensino Médio e até mesmo nas séries finais do Ensino Fundamental.

A segunda exclusão foi realizada porque, embora apresente no título a expressão “Ensino Médio”, a aplicação do jogo denominado “investindo na vida”, teve como sujeitos de pesquisa discentes do Ensino Superior de Eletroeletrônica. Portanto, ambos os trabalhos se encaixam no critério de exclusão descrito no item “b)” acima.

Kishimoto *et al.* (2023, p. 18) estabelece que “[...] o jogo pode ser visto como: 1. O resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; 2. Um sistema de regras; e 3. Um objeto”. A terceira dissertação excluída fora feita então, devido ao termo “jogo” não se referir a uma atividade de entretenimento, competição ou a uma ferramenta de suporte educacional no ensino-aprendizagem.

Em vez disso, o autor está usando a palavra "jogo" de forma figurativa para descrever a dinâmica financeira ou o processo de lidar com questões de consumo que envolvem parcelamento e financiamento por meio de um simulador habitacional da Caixa Econômica Federal. Por intermédio dessa triagem final, tem-se um total de 11 dissertações que são apresentadas no Quadro 1 e compõem o *corpus* de análise deste mapeamento.

Neste quadro, apresenta-se um número para cada Pesquisa (P), na qual, no decorrer deste artigo, passaremos a tratar como P1, P2, P3... P11. O Título das obras e seus respectivos Autores, as Instituições de Ensino Superior (IES) e os Programas de Pós-

Graduação (PPG) em que estão vinculadas, o Nível (N), se é Mestrado Acadêmico (MA) ou Mestrado Profissional (MP) e o Ano de defesa do trabalho está disposto no quadro 1.

Quadro 1: *Corpus* de Análise

P	TÍTULO	AUTOR (A)	IES	PPG (N)	ANO
1	Entendendo a Matemática Financeira por meio de um Material Didático: O Caso de uma Turma do Terceiro ano de ensino médio da Escola Wallace Castelo Dutra em São Mateus – ES.	LUPPI, Almir Rogério	UFES	Ensino na Educação Básica (MA)	2018
2	Educação Financeira em Jogo: Desenvolvimento de um Jogo Educacional para o Ensino Médio.	FRATA, Kelly Regina	UENP	Ensino (MP)	2021
3	Educação Financeira: O Jogo como Estratégia de Conscientização sobre Relações de Consumo e Economia.	SANTOS JR, Osmar Vieira dos	UNIGRANRIO	Ensino de Ciências (MP)	2021
4	Educação Financeira no Ensino Médio: Uma Proposta Assistida por Jogos Sérios.	SANTICIOLI, Johnata Souza	IFRS	Informática na Educação (MP)	2020
5	Educação Financeira nas Escolas: Uma Exigência Contemporânea. E Agora como Fazer?	SOUZA, Amélia Jandrea de	IFAM	Ensino Tecnológico (MP)	2021
6	Educação financeira: Uma Experiência com uso de um Quiz Gamificado no Ensino Médio Integrado.	POSSAR, Paulo Cesar	IFSP	Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (MP)	2022
7	Investir ou Perder, A Maratona da Vida: Um Estudo sobre Investimentos Financeiros com Alunos do Ensino Médio.	CORREIA, Ricardo Felipe Ramos	UFRPE	Programa de Mestrado Profissional em Matemática – PROFMAT (MP)	2023
8	Educação Financeira e Educação Socioemocional Integradas no Processo de Ensino e Aprendizagem no Ensino Médio.	SILVA, Luciene dos Santos	IFSP	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MP)	2021
9	Percepções e Reflexões de Professores sobre o uso de Jogos Digitais como Estratégia para o Ensino e a Aprendizagem de Juros Simples e Compostos.	RAMOS, Janaina Barboza	UNIAN - SP	Educação Matemática (MA)	2022

10	Atividades Visando à Inclusão da Educação Financeira no Currículo de Matemática no Ensino Básico.	SARLO, Jonatas Campos	UENF	Programa de Mestrado Profissional em Matemática – PROFMAT (MP)	2019
11	Imersão ao Contexto do Empreendedorismo Subsidiado por um Jogo de Negócios Mediado em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	XAVIER, Bruno Delmondes	IFMS	Educação Profissional e Tecnológica (MP)	2021

Fonte: Elaborado pelos Autores

Embora não se tenha usufruído de um filtro de delimitação temporal no processo de pesquisa, evidencia-se que as obras até aqui publicadas, juntamente com os critérios de exclusão descritos acima, ligados à educação, ao ensino e à aprendizagem matemática, o tema “jogos de educação financeira no ensino médio” parece ser recente. Destaca-se isso, uma vez que, neste mapeamento, o trabalho mais “antigo” vem a ser do ano de 2018.

Entende-se que há grandes contribuições neste ramo de pesquisa emergentes dos mestrados profissionais, que forneceram nove trabalhos (cerca de 82%) para análise dos dados, já os mestrados acadêmicos, contribuíram com dois trabalhos (em torno de 18%). Isso porventura ocorre porque um dos objetivos de alguns mestrados profissionais é constituir ferramentas, neste caso jogos, que possam ser desfrutados, principalmente por professores e educandos, no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando as Instituições de Ensino Superior que compõem o *corpus* examinado, percebe-se que aproximadamente 45,5% dos trabalhos (P4, P5, P6, P8 e P11) estão ligados a Instituto Federal – IF, enquanto em volta de 54,5% dos trabalhos (P1, P2, P3, P7, P9 e P10) pertencem a Universidades Federais ou Privadas. Todo o enredo apresentado enriquece as reflexões que serão delineadas a seguir sobre as informações obtidas nas dissertações mapeadas.

## UM OLHAR PARA OS REFERENCIAS TEÓRICOS

A aplicação de uma teoria de aprendizagem pode conferir credibilidade ao trabalho, pois possibilita uma inspeção aprofundada. Além disso, orienta a seleção de métodos de pesquisa, instrumentaliza a construção dos instrumentos, define o

delineamento do levantamento de dados, estabelece estratégias de análise e determina os sujeitos e o contexto a serem investigados.

Ao olharmos para os referenciais teóricos dos trabalhos que compõe o *corpus* de análise, notou-se que apenas três embasaram-se em teorias de aprendizagem. A dissertação P4, utiliza a Teoria da Epistemologia Genética proposta por Jean Piaget, tendo-o como um dos seus principais autores.

Essa produção promove relações entre os quatro estágios cognitivos (sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal) sugeridos pela teoria piagetiana junto aos estágios do letramento financeiro (consumidor sensorial, consumidor pré-poupador, poupador concreto e investidor formal) de Peres *et al.* (2019). Embora em seu referencial teórico Piaget (1971) lhe proporcione grandes contribuições, na maior parte da análise dos seus resultados de pesquisa o bojo está em Peres *et al.* (2019).

A correlação entre os estágios do desenvolvimento cognitivo e os perfis financeiros construídos por Peres *et al.* (2019) permite compreender o letramento financeiro como um processo não linear e não automático em relação ao avanço da idade. O processo exige mediações pedagógicas para que o sujeito amplie sua capacidade de compreender, planejar e agir financeiramente.

A partir da Epistemologia Genética, a pesquisa P4 evidencia que, mesmo indivíduos situados no estágio operatório formal, do ponto de vista da maturidade cognitiva, podem agir como “consumidores sensoriais” quando o conteúdo é desconhecido ou distante de sua realidade cotidiana. Esse dado reforça a importância da assimilação progressiva e da reconstrução ativa dos esquemas mentais frente aos novos conhecimentos. Além disso, o uso da teoria piagetiana permitiu visualizar o letramento financeiro como um processo de desenvolvimento que envolve não apenas a aquisição de informações, mas também a transformação de comportamentos e atitudes.

Isso é particularmente evidente na maneira como os sujeitos evoluem de uma relação imediatista com o dinheiro (inteligência prática do “aqui e agora”) para uma postura mais reflexiva e estratégica, na qual metas financeiras de curto, médio e longo prazo são traçadas de forma consciente (Santicioli, 2020). Portanto, essa dissertação não apenas mobiliza uma teoria de aprendizagem, mas articula-a a uma proposta de

desenvolvimento progressivo de competências financeiras, o que potencializa seu valor formativo e sua contribuição à área da Educação Financeira.

Já o trabalho P8 tem por alicerce em seu referencial teórico a Teoria das Inteligências Múltiplas, na qual a autora fundamenta-se em Howard Gardner, impulsor desta teoria. A obra P8 comenta sobre os tipos de inteligências que o ser humano pode apresentar (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal), apoiado nos escritos de Gardner (1995 e 2010).

A pesquisa articula a Teoria das Inteligências Múltiplas com cinco aspectos destacados pelo “*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*”: autoconhecimento, consciência social, tomada de decisão responsável, habilidades de relacionamento e autocontrole. O objetivo foi estimular, nos sujeitos da pesquisa, o desenvolvimento de aptidões relacionadas ao equilíbrio e à consciência financeira.

Embora a escolha da teoria de Gardner como base seja pertinente, por valorizar a diversidade de potencialidades humanas e reconhecer que as inteligências não se restringem ao domínio lógico ou verbal, na análise dos dados percebe-se a ausência de um aprofundamento teórico mais consistente sobre seus fundamentos. Faltou, por exemplo, uma reflexão mais clara sobre como as inteligências interpessoal e intrapessoal se manifestaram nos comportamentos dos estudantes durante a proposta pedagógica, ou de que maneira as atividades favoreceram o exercício da inteligência linguística ou lógico-matemática em contextos de tomada de decisão financeira.

Além disso, a pesquisa poderia ter explorado o potencial da Teoria das Inteligências Múltiplas para dialogar de forma mais crítica com pressupostos da Economia Comportamental.

A última composição que apresenta uma teoria de aprendizagem em seu referencial teórico, vem a ser o P11. O autor remete a Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, relatando conceitos como os signos, instrumentos, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Níveis de Desenvolvimento Real e Potencial e a importância da linguagem e da interação social na vida dos indivíduos que fazem parte da sociedade em geral.

O pesquisador costura em sua dissertação a Teoria Histórico-Cultural e a “Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerz” composta por cinco passos (observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e alocação à realidade), com desígnio para o empreendedorismo. Freire (1987) é citado algumas vezes em seu referencial, ao relacionar a uma metodologia voltada a problemas reais, opondo-se a “educação bancária”. Na análise dos dados, o dissertante, traz novamente citações referentes Vygotsky (1991) destinadas a Teoria Histórico Cultural.

A presença de Freire no referencial, especialmente com sua crítica à “educação bancária” e defesa de uma educação voltada à problematização do mundo vivido, reforça o compromisso do trabalho com uma prática educativa emancipadora, na qual o sujeito é agente de sua própria formação. A aproximação entre Freire e Vygotsky, neste contexto, não se dá por coincidência, mas pela afinidade teórica quanto à valorização da experiência concreta, da linguagem como forma de mediação e da necessidade de romper com práticas transmissivas e descontextualizadas.

Na análise dos dados, a recorrência às contribuições de Vygotsky (1991) reforça a coerência entre referencial teórico e prática investigativa, revelando que o autor busca interpretar os resultados à luz da relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, defendida pelo pensador russo. Assim, o trabalho P11 não apenas mobiliza uma teoria de aprendizagem robusta em sua fundamentação, como também articula uma proposta metodológica ativa, que coloca o sujeito aprendiz no centro do processo educativo, respeitando seu nível de desenvolvimento real e provocando avanços na sua ZDP.

Apesar das demais pesquisas (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P9 e P10) não apresentarem em seus referenciais teóricos articulações com alguma teoria de aprendizagem, nada obstante, gostaríamos de destacar três dissertações. A primeira, P6, apresentou pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa.

Embora não disserte em seu referencial teórico sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa, tomou em alguns momentos de análise dos resultados e ao explicar as etapas da pesquisa, encontradas no percurso metodológico, elementos da teoria ausubeliana. Entre eles, o fato do novo material a ser introduzido seja potencialmente significativo, uma das condições para que a aprendizagem seja significativa, destrincha

também a importância dos conhecimentos prévios como ancora para que o educando chegue ao novo conhecimento.

O dissertante, comenta também sobre a segunda condição de uma Aprendizagem Significativa, ou seja, o aluno ter disposição para aprender, além de enaltecer a transcendência dos organizadores prévios. A dissertação (P6) contempla o nome de Moreira (2010; 2012) ao referir os elementos da Teoria da Aprendizagem Significativa.

As outras duas pesquisas em destaque, são respectivamente a P1 e a P8, na qual já comentamos acima, porém merece novamente uma atenção. Ambas as pesquisas trabalham com pressupostos da Educação Matemática Crítica (EMC)<sup>3</sup> idealizada por Ole Skovsmose, ainda que não seja uma teoria de aprendizagem, é uma tendência dentro da Educação Matemática, que pode servir de aporte teórico.

Na dissertação P1, o autor, utiliza conjecturas de realidade e semirrealidade descritas por Skovsmose (2014), englobadas pela EMC. Ao aplicar suas atividades no desenvolvimento da investigação, cria-se uma ponte entre algumas situações financeiras bancárias e a matemática financeiras aplicada que pode ser vista pelos educandos como algo utilizável e necessário ao seu dia a dia.

Essa obra, não traz de forma clara qual é o seu referencial teórico, embora venhamos acreditar que sejam alguns documentos nacionais que norteiam a Educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para o Ensino Médio e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio). Sendo assim, sentimos falta de uma exploração a parte teórica da EMC e até mesmo da Educação Financeira.

Percebe-se também que não há nem uma explicação conceitual dos próprios termos que fundamentam parte da proposta didática, como realidade e semirrealidade. A ausência dessa contextualização compromete a consistência teórica do trabalho, uma vez que conceitos centrais à análise e construção do material didático são aplicados sem que o leitor compreenda, com clareza, sua origem, função e implicações pedagógicas.

---

<sup>3</sup> Para mais informações sobre a EMC, recomendamos a leitura do livro escrito por Skovsmose: “Um Convite à Educação Matemática Crítica” - Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.

Dando sustentação a EMC, o trabalho P8, goza de autores como Melo e Pessoa (2019) e Skovsmose (2014), sugerindo uma união entre a Educação Matemática Crítica e a Educação Financeira Escolar. Os conceitos de Matemacia, Mileu, realidade, semirrealidade, entre outros abrangidos pela EMC, são apresentados pela autora com propósito de conduzir a uma tomada de decisão financeira consciente pelos estudantes e o combate ao consumismo, temas esses, que costumam vagar em nossa atualidade.

Nota-se que a pesquisa P8, possui uma espinha dorsal sólida ao utilizar uma Teoria de Aprendizagem (Teoria das Inteligências Múltiplas) somada a uma Tendência em Educação Matemática (EMC). Desta forma, adornando, além do referencial teórico, sua análise dos dados e conclusões e ao mesmo tempo a procurando por um ensino e aprendizagem efetivo.

Tal combinação promove um ambiente formativo capaz de integrar dimensões cognitivas, emocionais e críticas, favorecendo o desenvolvimento de uma postura investigativa e ética diante dos desafios financeiros do cotidiano. Dessa forma, a pesquisa P8 se destaca por articular, de modo coerente, diferentes aportes teóricos e metodológicos, promovendo uma educação financeira crítica, contextualizada e humanizada.

Em defesa as dissertações que não apresentaram em seu referencial teórico uma teoria de aprendizagem, trazemos abaixo, uma fala de D´Ambrosio (1996, p. 81 e 82):

[...] Ao se dizerem seguidores de um teórico consagrado julgam estar se prestigiando. E poucos têm coragem de ancorar suas teorizações nas suas próprias reflexões e práticas. O que se vê nas dissertações e teses reforça esse quadro. Tipicamente, os primeiros capítulos são revisões bibliográficas e descrição de pressupostos teóricos, onde se fala o que outros falaram. No meio da dissertação ou tese o candidato descreve sua pesquisa, normalmente aplicando em outra situação o que autores prestigiados já fizeram. E finalmente, muito timidamente e geralmente em poucas páginas, o autor "força" algumas conclusões para não contrariar muito o que outros disseram.

Através da percepção de D´Ambrosio (1996), queremos dizer que não é um erro abster-se ou que há uma obrigatoriedade em utilizar uma teoria da aprendizagem no referencial teórico de um trabalho científico, embora acredita-se em seus benefícios. O escritor, ao arquitetar sua obra literária, deve ter a liberdade de expressar suas opiniões e até mesmo ousar em contrariar o que grandes literatos desenvolveram, para que não

somente a teoria, mas também a prática possa ser modelada, otimizando os estudos científicos, em especial, no ensino e aprendizagem da Matemática.

Nesse movimento de diálogo entre teoria e prática, a própria vivência da pesquisa pode contribuir para aprimorar ou até mesmo reformular conceitos teóricos existentes. Assim, conforme propõe D'Ambrosio (1996), a teoria não deve ser encarada como algo estático e intocável, mas como um campo aberto ao questionamento e à transformação, impulsionado pelas práticas pedagógicas que emergem das realidades concretas da sala de aula.

Segundo Santarosa (2013) outro ponto importante a ser destacado é que a maior parte dos trabalhos mapeados são originários de Mestrados Profissionais. “[...] Se o interesse do educador é investigar a aprendizagem a partir do ensino, deve estar atento para os fundamentos que relacionam o desenvolvimento e a pesquisa no contexto da investigação” (Santarosa, 2013, p. 76).

De forma geral Mestrados Profissionais preocupam-se com a elaboração de um “produto final” a partir de projetos de desenvolvimento. Já projetos de pesquisas, os quais deveriam ser originários dos Mestrados acadêmicos, buscam a produção de conhecimento sobre educação em ciências, incluindo a investigação do processo de aprendizagem. Com base na análise descrita até aqui, traremos a seguir algumas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir sobre o papel das teorias da aprendizagem na construção de propostas pedagógicas com jogos voltadas à Educação Financeira no Ensino Médio, a partir da análise das dissertações que compuseram o *Corpus* de Análise. A discussão não pretende desmerecer os trabalhos analisados, até porque projetos de desenvolvimento, geralmente realizados nos Mestrados Profissionais, não têm como objetivo primário a investigação do processo de aprendizagem, apesar de algumas pesquisas neste âmbito apontarem resultados também neste nível.

Nosso objetivo aqui é apontar uma oportunidade de aprofundamento e qualificação das pesquisas futuras. As teorias de aprendizagem, quando devidamente discutidas, podem oferecer ao pesquisador um conjunto robusto de ferramentas

conceituais para compreender os processos de ensino e aprendizagem. Além de orientar a escolha de metodologias, estruturar instrumentos avaliativos e interpretar os dados de forma mais profunda e crítica.

No entanto, também se reconhece, como defende D'Ambrosio (1996), a importância de preservar a autonomia dos pesquisadores, valorizando a ousadia teórica e a criatividade prática, inclusive fora dos modelos consagrados. A liberdade intelectual deve caminhar ao lado da responsabilidade epistemológica, de modo que cada escolha feita em um trabalho científico possa ser compreendida, justificada e relacionada com o contexto educacional em que se insere.

Além disso, evidenciou-se que o uso de jogos, por si só, não garante a promoção de aprendizagem. A intencionalidade pedagógica, o contexto de aplicação e a forma como se articula o jogo com os objetivos educacionais são fatores decisivos para seu êxito formativo. Assim, mais do que apenas adotar jogos, é essencial planejar suas mediações, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, os processos de reflexão envolvidos e a construção de sentido ao longo da experiência.

Outro aspecto observado é que, nas dissertações que mobilizaram teorias de aprendizagem, como a Epistemologia Genética, a Teoria Histórico-Cultural ou a Teoria das Inteligências Múltiplas, houve uma maior preocupação em compreender o processo de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e em construir práticas educativas coerentes com esse entendimento.

A articulação entre teoria e prática possibilitou interpretações mais refinadas dos dados e maior clareza quanto ao impacto das propostas pedagógicas na formação dos estudantes. De modo semelhante, as produções que se ancoraram na Educação Matemática Crítica, ainda que não configure uma teoria de aprendizagem, apresentaram um olhar atento às dimensões éticas, sociais e políticas do ensino.

Desta forma, apontando caminhos potentes para o ensino da Educação Financeira em uma perspectiva emancipatória. Portanto, considera-se que os aportes teóricos não devem ser vistos apenas como um “ritual acadêmico”, mas como ferramentas alternativas para pensar o ensino de maneira intencional, fundamentada e transformadora.

A partir dos achados deste estudo, recomenda-se que futuras pesquisas com jogos voltados à Educação Financeira valorizem a articulação entre prática pedagógica e fundamentação teórica, especialmente com teorias que dialoguem com os objetivos formativos pretendidos. Isso pode fortalecer não apenas a legitimidade acadêmica dos trabalhos, mas, sobretudo, sua potência educativa no contexto escolar.

Por fim, compreende-se que a consolidação de uma Educação Financeira que seja significativa e humanizada no Ensino Médio exige um movimento dialógico entre teoria e prática. No qual, as experiências vividas em sala de aula alimentem e tensionem os marcos conceituais existentes, contribuindo para o avanço das pesquisas na área e para a construção de uma escola mais reflexiva, justa e comprometida com a formação integral dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- ALBINO, L. M. de; BARROS, S. G. **A teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação.** Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate, v. 7, n. 1, p. 148-168, jan./dez. 2021.
- BARONI, A. K. C. **Educação Financeira no Contexto da Educação Matemática: Possibilidades para a Formação Inicial do Professor.** Rio Claro: UNESP. 253 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). 2021.
- CARVALHO NETO, R. *et al.* **Metodologias ativas: teorias da aprendizagem.** Humanidades & Inovação, v. 10, n. 9, p. 141–153, 2023.
- D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática.** Campinas: Papirus, 1996.
- DÍAZ, F. **O processo de Aprendizagem e seus Transtornos.** Salvador: EDUFBA, 2011.
- ENEF – Estratégia Nacional de Educação Financeira. **Brasil: implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira.** 2010. Disponível em: [https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia\\_nacional\\_Educacao\\_Financeira\\_ENEF.pdf](https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf). Acesso em: 18 jun. 2025.
- FIORENTINI, D. *et al.* **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática: período 2001–2012.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016. 488 p. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/biblioteca/fev-2017/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

FRATA, K. R. **Educação financeira em jogo**: desenvolvimento de um jogo educacional para o Ensino Médio. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

FONSECA, V. da. **Papel das Funções Cognitivas, Conativas e Executivas na Aprendizagem**: Uma Abordagem Neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, v. 31, n. 96, p. 236–253, 2014.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. Barueri, SP: Atlas, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri, SP: Atlas, 2022.

KISHIMOTO, T. M. *et al.* **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

KISTEMANN JR., M. A.; COUTINHO, C. Q. e S.; FIGUEIREDO, A. de C. **Cenários e Desafios da Educação Financeira com a Base Curricular Comum Nacional (BNCC)**: Professor, Livro Didático e Formação. Em Teia | *Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, v. 11, n. 1, 2020.

LOPES, F.; KISTEMANN JR., M. A.; BAGANHA, R. J. **Reflexões sobre os Pressupostos Teóricos na Formação do Professor de Matemática que atua com Educação Financeira**. *TANGRAM - Revista de Educação Matemática*, v. 6, n. 4, p. 141–160, 2023.

LUPPI, A. R. **Entendendo a matemática financeira por meio de um material didático**: o caso de uma turma do terceiro ano de Ensino Médio da Escola Wallace Castelo Dutra em São Mateus – ES. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

MENDES, L. O. R. *et al.* **Jogos e Aprendizagem Significativa**: uma revisão sistemática no Encontro Nacional de Educação Matemática. *Educação Matemática em Revista*, São Paulo, v. 25, n. 66, p. 52–68, 31 mar. 2020.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa Crítica**. Versão revisada e estendida de conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000. Publicada nas Atas desse Encontro, pp. 33- 45, com o título original de Aprendizagem significativa subversiva. Publicada também em *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, nº 6, pp. 83-101, 2005, com o título *Aprendizaje Significativo Crítico*. 1ª edição, em formato de livro, 2005; 2ª edição 2010.

MOREIRA, M. A.; MASSONI, N. T. **Interfaces entre teorias de aprendizagem e ensino de Ciências/Física**. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro/RJ. Livros Técnicos e Científicos – LTC, 2023.

OLIVEIRA, Josiany Santos de. **Educação Financeira: Um Estudo da Matemática Financeira sob uma Perspectiva Crítica**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática), 2023.

POSSAR, P. C. **Educação financeira: uma experiência com uso de um quiz gamificado no Ensino Médio Integrado**. 2022. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Sertãozinho, 2022.

RAMOS, J. B.. **Percepções e reflexões de professores sobre o uso de jogos digitais como estratégia para o ensino e a aprendizagem de juros simples e compostos**. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2022.

ROCHA, Maria Aparecida Alves. **Educação Financeira: Uma Proposta Didática para o Ensino de Matemática**. Sinop: UNEMAT, 2023. 120f.: Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática), 2023.

SANTAROSA, M. C. P. **Investigação da aprendizagem em Física Básica Universitária a partir de um ensino que integra situações e conceitos das disciplinas de Cálculo I e de Física I**. 2013. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTICIOLI, J. S. **Educação financeira no Ensino Médio: uma proposta assistida por jogos sérios**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Informática na Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SANTOS, A. O. *et al.* **O Ensino e Aprendizagem de Matemática: Contribuições de Novak e a Teoria dos Mapas Conceituais**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 46, 2021.

SANTOS JUNIOR, O. V. dos. **Educação financeira: o jogo como estratégia de conscientização sobre relações de consumo e economia**. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, RJ, 2021.

SANTOS, M. F.; SANTOS, F. K. S. dos; BOTÊLHO, L. A. V. **Aprendizagem Colaborativa na Formação e Prática Docente em Geografia: Diálogos, Rupturas e Caminhos Contemporâneos**. Revista de Geografia, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 254–273, 2019.

SARLO, J. C. **Atividades visando à inclusão da educação financeira no currículo de matemática no ensino básico.** 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2019.

SILVA, A. J. da; LÜBECK, M. **Empreendedorismo na Escola: Uma Possibilidade para Projetar e Realizar Sonhos.** *Ideação*, v. 24, n. 1, p. 63–79, 2022.

SILVA, L. dos S. **Educação financeira e educação socioemocional integradas no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio.** 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo, 2021.

SOUZA, A. J. de. **Educação financeira nas escolas: uma exigência contemporânea. E agora, como fazer?** 2021. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. **Teorias de Aprendizagem e o Ensino/Aprendizagem das Ciências: Da Instrução à Aprendizagem.** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 7, n. 1, p. 11–19, 2003.

XAVIER, B. D. **Imersão ao contexto do empreendedorismo subsidiado por um jogo de negócios mediado em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

*Submetido em 19/06/2025.*

*Aprovado em 13/08/2025.*

Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. Texto da Licença: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

