



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



Educação Financeira numa perspectiva para a confluência

Financial Education from a Perspective of Convergence

Paula Monteiro-Baptista

Doutora em Ensino de Matemática
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil
paulamonteirob@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9247-8778>

Lilian Nasser

Doutora em Educação Matemática
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil
lnasser.mat@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6050-4807>

Resumo

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutoramento e traz uma análise das orientações para promover a Educação Financeira no Brasil, provenientes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir dos resultados dessas análises, surge a denúncia do quanto essas orientações ignoram a perspectiva da diversidade da população brasileira, como a de povos historicamente marginalizados, focando apenas na perspectiva neoliberal. Dessa forma, na busca de insurgir as colonialidades de poder e de saber, a diretriz deste trabalho é dada pela *confluência* de Nêgo Bispo e, ao término do documento, é apresentada uma definição do que é um indivíduo educado financeiramente numa perspectiva para a *confluência*, isto é, uma Educação Financeira que tem como diretriz o respeito aos mais diversos *modos de vida*.

Palavras-Chave: Educação Financeira; ENEF; BNCC; colonialidade e contracolonialidade; confluência.

Abstract

This work is an excerpt from a doctoral research and brings analysis of the guidelines to promote Financial Education in Brazil, coming from the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the National Strategy for Financial Education (ENEF) and the National

Common Curriculum Base (BNCC). From the results of these analyses, it emerges the denunciation of how much these guidelines ignore the perspective of the diversity of the Brazilian population, such as that of historically marginalized people, focusing only on the neoliberal perspective. Thus, in order to rise up the colonialities of power and knowledge, the guideline of this work is given by the *confluence* of Nêgo Bispo and, at the end of the document, a definition of a financially educated individual from a perspective of *confluence* is presented, that is, a Financial Education that has as a guideline the respect for the most diverse *ways of life*.

Keywords: Financial Education; ENEF; BNCC; Coloniality and Countercoloniality; Confluence.

INTRODUÇÃO

Os pesquisadores Pessoa, Muniz e Kistemann (2018) sinalizam que a definição de Educação Financeira – doravante EF – apresentada pelo Banco Central do Brasil, assim como pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), promove uma EF padronizada, com a implementação de ações para que o sistema financeiro fique em equilíbrio, incentivando a “como aprender a consumir produtos financeiros e lidar com o dinheiro” (Pessoa; Muniz; Kistemann, 2018, p. 4).

Na busca de insurgir as colonialidades de poder e de saber dessa perspectiva, tomamos como diretriz a *confluência* de Nêgo Bispo, definida por ele como “a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. [...] A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia.” (Santos, 2023, p. 15). A saber, Antônio Bispo dos Santos é filósofo, escritor, líder quilombola e ativista político brasileiro, conhecido popularmente como Nêgo Bispo.

Dessa forma, para apresentar como vislumbramos uma pessoa educada financeiramente numa perspectiva para a *confluência*, na segunda seção, apresentaremos as orientações que constam em documentos normativos para a EF nas escolas do Brasil. Percebemos a importância de trazer tais orientações para que fique evidente o que é outorgado pelas instituições governamentais responsáveis por isso e como esse processo ocorreu, de forma cronológica. Dessa forma, inicialmente, discorreremos sobre como a OCDE encaminhou o projeto *Financial Education Project* desde o biênio 2003-2004, tendo como base o artigo de Silva e Powell (2015), e como esse projeto tem influência aqui no Brasil, por meio da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). Depois, retratamos como o tema EF é apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), seguido de análises de pesquisadores da Educação Matemática. Na terceira

seção, consta a fundamentação teórica, tendo como base a interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009) como reação às colonialidades de poder e de saber. Já na quarta seção, é apresentada a definição proposta por esta pesquisa sobre uma Educação Financeira numa perspectiva para a *confluência*. Na última seção, considerações finais são apresentadas.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral sinalizar o quão preocupante é a propagação da Educação Financeira (EF) limitada a educar indivíduos a não se endividarem e a consumirem produtos financeiros. Traz uma denúncia do quanto governos e instituições pautadas em ideais neoliberais se beneficiam dessa ação, tentando tornar nebulosa a percepção de uma EF para a justiça social a partir de reflexões mais críticas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o método adotado foi a análise documental da ENEF e BNCC, documentos normativos da EF nas escolas brasileiras, segundo o *contracolonialismo* (Santos, 2023) e a interculturalidade crítica (Walsh, 2009).

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS DO BRASIL

Esta seção traz um recorte das orientações deliberadas por instituições ou que constam em documentos normativos para a EF nas escolas do Brasil. Nesta seção, também é apresentada a importância da EF nas escolas do Brasil ser ampliada para além de saber operar com dinheiro e com produtos financeiros, atendendo aos interesses das instituições financeiras, como proposto por diversos pesquisadores da área, tais como Silva e Powell (2013, 2015); Pessoa, Muniz e Kistemann (2018); Hartmann e Maltempo (2022); Kistemann, Giordano e Souza (2023); Mazzi, Hartmann e Pessoa (2024).

Os autores Silva e Powell (2013, 2015) investigaram documentos e informações, do período de 2003 a 2012, acessíveis digitalmente, sobre a concepção e a implantação de um projeto de EF pela OCDE que englobava não apenas países membros. Essa investigação tinha como objetivo fazer uma análise do que foi proposto pela Organização sobre fornecer aos cidadãos dos países membros uma EF, além de encaminhar tal tema para a escola.

Com esse objetivo, a Organização aprovou, para o biênio 2003-2004, o projeto *Financial Education Project*. Um relatório sobre a primeira fase do projeto foi publicado

em 2005. Nesse documento, foi disponibilizada a definição de EF que, mais tarde, serviu como orientação para a proposta da ENEF no Brasil:

A educação financeira é o processo pelo qual os consumidores/investidores financeiros melhoram sua compreensão de produtos e conceitos financeiros e, por meio de informações, instrução e/ou aconselhamento objetivo, desenvolvem as habilidades e a confiança para se tornarem mais conscientes dos riscos e oportunidades financeiras, fazerem escolhas informadas, saberem onde procurar ajuda e tomar outras medidas eficazes para melhorar o seu bem-estar financeiro (OCDE, 2005, p. 26, tradução nossa).

Já o encerramento do projeto *Financial Education Project* ocorreu com a publicação da versão final do documento *Diretrizes para a Educação Financeira na Escola e Orientação sobre o Quadro de Aprendizagem* em 2011. Essa publicação aconteceu pela *Rede Internacional sobre Educação Financeira da OCDE*, rede composta por governos que estavam interessados em implementar a EF, buscando a promoção e facilitando a cooperação internacional. O significado de Educação Financeira e Literacia Financeira foi, assim, caracterizado pela OCDE:

O termo “educação financeira nas escolas” é usado nestas diretrizes para se referir ao ensino de conhecimentos, compreensão, habilidades, comportamentos, atitudes e valores financeiros que permitam aos alunos tomar decisões financeiras inteligentes e eficazes em suas atividades diárias e quando se tornarem adultos. Literacia (ou capacidade) financeira é usada para se referir aos resultados pretendidos dos programas educativos (OCDE, 2014, p.166, tradução nossa).

No documento, consta que é recomendada a inserção da EF nos currículos escolares como parte de uma estratégia nacional.

A educação financeira deveria idealmente ser integrada no currículo escolar como parte de uma estratégia nacional coordenada para a educação financeira envolvendo a comunidade em geral. Os programas escolares devem permitir que todas as crianças de um país ou jurisdição sejam expostas a esse tema por meio do currículo escolar. A introdução da educação financeira deve ser precedida e baseada em uma avaliação e análise da situação e do nível de educação financeira fornecida através dos currículos existentes e o nível atual de literacia financeira de crianças e jovens (OCDE, 2014, p.167, tradução nossa).

Além disso, o documento sinaliza quais assuntos devem ser abordados nos quadros de aprendizagem de EF para que a formação do estudante seja mais eficaz, obedecendo ao nível e à idade escolar: “dinheiro e transações; planejamento e gestão das finanças; riscos e recompensas; cenário financeiro”. O cenário financeiro inclui temas como: “direito dos consumidores e uma compreensão mais ampla dos sistemas financeiro, econômico e social” (OCDE, 2014, p.167, tradução nossa).

Vale destacar, com preocupação, o que foi sinalizado por Mundy (2008) sobre como algumas empresas do setor privado, como empresas que prestam serviços financeiros, por exemplo, estão agindo em relação à EF: se configurou como “um dos principais temas de suas atividades de responsabilidade social corporativa” (Mundy, 2008, p.65, tradução nossa). Consoante aos autores Silva e Powell (2015, p. 4), analisamos como preocupante o fato de os principais agentes da implementação, do desenvolvimento e da manutenção da EF nas escolas brasileiras não serem os profissionais da educação e os responsáveis pelo sistema escolar, com sua experiência pedagógica.

Em 2010, aqui no Brasil, foi instituída a ENEF por decreto presidencial, nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010, que tinha como finalidade promover “a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência e solidez do sistema financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores” (Brasil, 2010). Como já mencionado acima, a ENEF adota, com adaptação para a realidade brasileira, o conceito de EF definido pela OCDE em 2005:

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. 3).

Como é possível observar na citação acima, a formação de sociedades responsáveis financeiramente está pautada na EF de cada indivíduo a partir da “compreensão dos conceitos e dos produtos financeiros”. Dessa forma, a EF fica restrita a atender às questões de mercado. Porém, como defendem as autoras Vieira, Silva e Pessoa (2021, p. 9) sobre a EF, “ela deve ter preocupações sobre consumo e consumismo, sobre as influências da mídia e das propagandas, sobre a preservação ambiental e sobre questões éticas”.

Com a intenção da ENEF de levar a EF para as escolas, a proposta *Orientações para Educação Financeira nas Escolas* foi produzida sob a supervisão de profissionais da educação associados ao *Instituto Unibanco*, que contava com um modelo norteador para educar financeiramente os alunos do ensino médio (Silva; Powell, 2013, p. 10).

Outros materiais que tiveram o envolvimento de uma instituição do mercado financeiro na sua produção foram os Livros de Educação Financeira (Ensinos Fundamental e Médio). Tais materiais foram publicados em 2014 e fazem parte do *Programa Educação Financeira nas Escolas*, a partir da parceria entre a “Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros (BM&FBOVESPA) com o Grupo de Apoio Pedagógico (GAP) do Ministério da Educação, que assessora o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF)” (Vieira; Silva; Pessoa; 2021, p. 3).

A *conexão didática* é um dos quatro princípios para a EF nas escolas do Brasil propostos pelos autores Muniz e Jurkiewicz (2016). Para esse princípio, os autores defendem que o que eles propõem se distingue do que é oferecido por bancos e por outros agentes financeiros, uma vez que a sua proposta está voltada para “questões de ensino e aprendizagem de Matemática (inclusive), sem desconsiderar os diversos contextos, comportamentos e áreas do conhecimento presentes na sociedade” (Muniz; Jurkiewicz, 2016, p. 82).

Já em 2020, o decreto nº 7.397/10 foi revogado pelo decreto nº 10.393, de 9 de junho de 2020, que instituiu a nova ENEF, assim como o Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF). A nova ENEF tem como finalidade promover “educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal no país”. Ao colegiado de articulação FBEF, por sua vez, compete:

- I - implementar e estabelecer os princípios da ENEF;
- II - divulgar as ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal propostas por seus membros, por outros órgãos e entidades públicas ou por instituições privadas;
- III - compartilhar as informações sobre as ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal produzidas pelos órgãos e entidades representados, para identificar as oportunidades de articulação; e
- IV - promover a interlocução entre os órgãos ou as entidades públicas e as instituições privadas para estimular e, sempre que possível, integrar as ações de educação financeira, securitária, previdenciária e fiscal (Brasil, 2020).

De acordo com Mazzi, Hartmann e Pessoa (2024), o decreto de 2010 possuía uma tendência para o mercado financeiro, voltado para a inclusão da população no sistema bancário. Por sua vez, o decreto de 2020 reforça as características do anterior, dando “ênfase na educação previdenciária e com destaque para a previdência privada” (Mazzi; Hartmann; Pessoa, 2024, p. 8). Além disso, “reduz a participação da sociedade civil nas ações de Educação Financeira e se distancia da formação cidadã e de uma Educação Financeira voltada para a escola” (Ibidem, p. 8).

É notório o quanto governos e instituições financeiras querem promover uma Educação Financeira previdenciária apenas para atender seus interesses. Ailton Krenak, filósofo, escritor, líder indígena, ambientalista e Imortal da Academia Brasileira de Letras, em seu livro *A vida não é útil*, relata que, para a sociedade de mercado, em uma concepção foucaultiana, o humano só é útil se estiver produzindo e afirma que, com o “avanço do capitalismo, foram criados os instrumentos de deixar viver e de fazer morrer: quando o indivíduo para de produzir, passa a ser uma despesa. Ou você produz as condições para se manter vivo ou produz as condições para morrer” (Krenak, 2020, p. 46). Em seguida, o autor indígena conclui que “governos burros” podem ter se aproveitado da pandemia do Coronavírus, deixando morrer as pessoas do grupo de risco, “os governos estão achando que, se morressem todas as pessoas que representam gastos, seria ótimo” (Ibidem, p. 46).

Como é possível observar no que já foi apresentado até agora nesta seção, até a publicação da versão final do documento do projeto que se iniciou em 2003, *Financial Education Project*, foram nove anos de pesquisas, de análises e de estudos. Já para a instituição da ENEF, tivemos um decreto, em 2010, que foi revogado no governo de 2020, estabelecendo um novo decreto, ambos tendo como diretriz as orientações da OCDE. Mas, neste momento, questionamos: quanto o cidadão e a sociedade brasileira podem se beneficiar com tais orientações oriundas de pesquisas realizadas pela OCDE de forma generalizada, que não tiveram como foco o Brasil? Os autores Hartmann e Maltempì (2022) apresentam a seguinte análise sobre o que é proposto pela OCDE quanto à EF: “não explicita oportunidades para discutir a utilização do dinheiro no contexto social e os mecanismos de funcionamento do mercado” (Hartmann; Maltempì, 2022, p.2), relatando que a Organização incentiva apenas a abordagem focada no indivíduo, suas finanças pessoais e sua relação com consumo.

Dando continuidade à pesquisa sobre instituições e sobre documentos que são orientadores para a EF nas escolas brasileiras, chegou o momento de apresentar uma análise sobre a BNCC. Durante a produção desta pesquisa, um dos fatores que muito incomodou sobre a BNCC foram as denúncias de que a Base facilitou que materiais sobre EF, e outros temas, fossem produzidos na busca por uma “isonomia curricular” (Alvarez, 2019, p. 41) para todo este imenso país que tem como característica a grande diversidade de seu povo. Ou seja, a mesma Base para trabalhar com estudantes das grandes cidades,

assim como dos povos ciganos, pantaneiros, caiçaras, de comunidades quilombolas, ribeirinhos, entre outros. Dessa forma, antes de iniciar, traremos uma reflexão a partir de um texto da escritora nigeriana Chimamanda Adichie.

Em seu livro *O perigo de uma história única*, Chimamanda Adichie relata que, quando tinha uns 7 anos de idade, começou a escrever histórias a lápis e com desenhos de giz de cera que eram sobre pessoas brancas com olhos azuis que gostavam de brincar na neve, comer maçã e ficavam felizes em dias de sol. Vale ressaltar: com aquela idade, Chimamanda ainda não tinha saído de seu país, que tem clima tropical, mas tinha o hábito de ler livros infantis americanos e britânicos. A escritora denuncia: "o que isso demonstra, acho, é quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância" (Adichie, 2019, p. 13). Na fase infantil, ela estava convencida de que precisavam estar presentes, nos livros, os estrangeiros e a ausência de identificação da sua realidade, pela própria natureza do livro. A sua percepção da literatura mudou com a descoberta de autores africanos: "percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura" (Ibidem, p. 14). A autora conclui que esses autores africanos a salvaram de ter uma história única sobre o que são os livros.

O parágrafo acima não é apenas sobre livros!

A BNCC, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, é um documento normativo que tem como propósito "garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos" (Brasil, 2018, p.5)

Muniz e Chavante (2024) apresentaram a *live* "Educação Financeira como Objeto de Conhecimento em Livros Didáticos da Educação Básica" no dia 14/09/2024. Durante essa *live*, instigada pelas falas dos palestrantes, a primeira autora deste artigo fez uma busca da palavra *financeira* no documento da BNCC e compartilhou algumas observações com os palestrantes. Como esse estudo mostrou-se interessante para esta pesquisa, ele foi ampliado e, nos parágrafos que seguem, ele será apresentado. A busca dessa palavra disponibiliza 12 resultados, sendo o primeiro, afirmando que a temática de Educação Financeira é um tema contemporâneo, assim como outros, que deve ser

trabalhado de forma transversal e integradora, delegando às escolas e aos sistemas de ensino a incorporação aos currículos:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2018, p. 19-20).

Dos 12 resultados da busca da palavra *financeira* na BNCC, três resultados aparecem em um único parágrafo, que está na área de conhecimento da Matemática, apresentado a seguir:

[...] o estudo de conceitos básicos de economia e finanças, visando à educação financeira dos alunos. Assim, podem ser discutidos assuntos como taxas de juros, inflação, aplicações financeiras (rentabilidade e liquidez de um investimento) e impostos. Essa unidade temática favorece um estudo interdisciplinar envolvendo as dimensões culturais, sociais, políticas e psicológicas, além da econômica, sobre as questões do consumo, trabalho e dinheiro. É possível, por exemplo, desenvolver um projeto com a História, visando ao estudo do dinheiro e sua função na sociedade, da relação entre dinheiro e tempo, dos impostos em sociedades diversas, do consumo em diferentes momentos históricos, incluindo estratégias atuais de *marketing*. Essas questões, além de promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, podem se constituir em excelentes contextos para as aplicações dos conceitos da Matemática Financeira e também proporcionar contextos para ampliar e aprofundar esses conceitos (Brasil, 2018, p. 268).

Já os sete resultados seguintes são as habilidades da área de Matemática, sendo quatro para o Ensino Fundamental e três para o Ensino Médio. É possível observar que Educação Financeira ou Matemática Financeira aparecem como contexto nas habilidades EF05MA06, EF06MA13, EF07MA02, EF09MA05, EM13MAT304, EM13MAT305 e EM13MAT503. Fazendo uma análise dessas habilidades, tivemos a impressão de que as habilidades podem ser abordadas no contexto da Educação Financeira, como se ela fosse um plano de fundo para se aprender algoritmos sobre porcentagens e funções.

A palavra *financeira* apareceu pela décima segunda vez no parágrafo da área de Ciências Humanas e Sociais no Ensino Médio. Vale ressaltar que apenas nesse parágrafo – em um documento que possui 600 páginas –, a Educação Financeira foi associada ao estudo de forma crítica:

Há hoje mais espaço para o empreendedorismo individual, em todas as classes sociais, e cresce a importância da educação financeira e da compreensão do sistema monetário contemporâneo nacional e mundial, imprescindíveis para uma inserção crítica e consciente no mundo atual. Diante desse cenário, impõem-se novos desafios às Ciências Humanas, incluindo a compreensão dos impactos das inovações tecnológicas nas relações de produção, trabalho e consumo (Brasil, 2018, p. 568).

Analisamos, com muita preocupação, a ausência do estímulo na BNCC ao estudo crítico de Educação Financeira na área da Matemática. Isso, porque constrói a ideia de que, no âmbito da BNCC, não é legitimado à Matemática o espaço de criticidade, como mencionado na *live* (Muniz; Chavante, 2024). Por outro lado, também não achamos que a citação apresentada, de fato, corrobora uma reflexão crítica. Assim, reforçamos a preocupação dos autores Mazzi, Hartmann e Pessoa (2024) sobre como a BNCC aborda, no trecho acima, o empreendedorismo nas camadas sociais diversificadas, ignorando a ampla diferença entre “empreendedor com condições financeiras e o *empreendedor* (sim, destacado em itálico, pelo caráter esdrúxulo do que este termo significa) que vende docinhos de porta em porta, por exemplo, para compor o apertado ou zerado orçamento doméstico” (Mazzi; Hartmann; Pessoa, 2024, p. 9, grifos dos autores do texto).

Além disso, vale destacar que a expressão “Educação Financeira” aparece apenas nas habilidades do Ensino Fundamental. Já no Ensino Médio, aparece “Matemática Financeira”. Assim, é possível concluir que não há uma unidade ou uma cadência na BNCC sobre Educação Financeira *versus* Matemática Financeira.

Dando continuidade à análise da BNCC, foi possível observar que a palavra *financeira* aparece apenas nas habilidades da Matemática, mas que palavras próximas a ela aparecem nas habilidades dos seguintes componentes curriculares: em Geografia aparece a palavra *financeiro* na habilidade (EF09GE12) sobre o processo de urbanização; em Ciências Sociais e suas Tecnologias aparece a palavra *financeiros* na habilidade (EM13CHS202) sobre os impactos das tecnologias na dinâmica e estruturação de grupos contemporâneos e em Linguagens e suas Tecnologias aparece a palavra *financiados* na habilidade (EM13LP37) sobre os diferentes projetos editoriais.

Fazendo uma análise dessas três habilidades que aparecem em outros componentes curriculares, é possível observar que, assim como nas sete habilidades da área da Matemática, a opção de se trabalhar de forma crítica o tópico de financeira fica mesmo a cargo dos docentes e das instituições de ensino. Como enfatiza Bigode (2019),

mesmo que a Base não seja currículo, ela pode limitar a Matemática: “o documento não consegue esconder sua orientação ideológica expressa numa visão que reduz a matemática a uma coleção estanque de itens que não passam de descritores de avaliação, agora rebatizados de habilidades” (Bigode, 2019, p. 123). Já o autor Alvarez (2019, p. 43) afirma que a BNCC quer firmar “a consolidação de habilidades (somente na área de linguagem são mais de 40) e, por isso, é apresentada como oportunidade de oferecer às crianças e jovens aquilo que interessa. Interessa a quem?”.

Além disso, sobre a EF na BNCC, os autores Hartmann e Maltempo (2022, p. 3) relatam que “faltam orientações claras de como introduzir a EF aliada à Matemática e, também, aos outros componentes curriculares da Educação Básica, tendo em vista a defesa de ser um tema capaz de perpassar todo currículo”.

Como já mencionado, quando foi iniciado o discorrer sobre a BNCC neste artigo, percebemos como um problema a BNCC, enquanto base comum, ter estimulado a produção de muitas coleções de materiais sobre EF. A pretexto de atender a BNCC, esses materiais tinham a intenção de vender um produto pronto para as escolas – padronizando o trabalho sobre o tema. Como apontado pelo autor Alvarez, no texto *Capítulos do desmonte do ensino*, no âmbito da educação, a BNCC é um exemplo do quanto a ação governamental mostrou-se permeável aos interesses privados. No início, a base comum foi proposta sugerindo valores democráticos para assegurar “isonomia curricular a todas as escolas, independentemente das desigualdades regionais”, mas, no decurso, “esses princípios democratizantes foram sendo substituídos por uma concepção gerencial de escola apoiada no controle de processos via produção de materiais didáticos” (Alvarez, 2019, p. 41).

Consideramos que os materiais produzidos para controle de processos não foram elaborados para atender à pluralidade da EF necessária para as diversas comunidades de estudantes deste país, como, por exemplo, a todos os *Povos e Comunidades Tradicionais reconhecidos nacionalmente* que são definidos, segundo o Decreto nº 6.040 de 2007, como:

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (Brasil, 2007).

Provavelmente, não deve ser difícil encontrar um material padronizado de EF com abordagem sobre uma compra em rede de *fast food* ou de uma propaganda em rede social ou de uma compra internacional que foi taxada, ou seja, abordando assuntos que podem ser distantes da realidade de muitos cidadãos. Em contrapartida, como encontrar materiais padronizados que atendam à diversidade dos estudantes brasileiros? Analisamos que o problema esteja nessa padronização que corrobora uma normatividade e, por consequência, ocasiona muitos silenciamentos. Silenciamentos que, provavelmente, validam o epistemicídio, descrito pela Djamila Ribeiro, em seu livro *Pequeno Manual Antirracista*, como o “apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos” (Ribeiro, 2019, p. 61).

O que percebemos, na verdade, são as diversificadas possibilidades de aprendizado com os *Povos e Comunidades Tradicionais reconhecidos nacionalmente*, sobre uma EF que trabalha em prol do meio ambiente. Rufino (2019, p. 75), por exemplo, defende que “a luta por outras educações, experiências, linguagens e gramáticas é uma luta pela vida”. Segundo Kistermann Jr. (2020 *apud* Mazzi; Hartmann; Pessoa, 2024, p. 6), a EF também deve compactuar com a promoção de questionamentos sobre o “*progresso econômico* ambicionado por governos que não incluem em suas agendas o crescimento econômico sustentável e que privilegie a alteridade e respeito aos povos” (grifos dos autores do texto).

Para citar um exemplo inspirador sobre aprendizado com os grupos culturalmente diferenciados, no livro *A terra dá, a terra quer*, o autor Nêgo Bispo apresenta a seguinte reflexão: “Por que existe tanto lixo? Porque as pessoas acumulam mais do que o necessário, e o tempo passa. Elas precisam de certa quantidade de frutos, mas compram mais do que o necessário” (Santos, 2023, p. 27). Assim sendo, o autor considera que o desperdício é uma consequência da *cosmofobia*, caracterizada por ele como a “responsável por esse sistema cruel de armazenamento, de desconexão, de expropriação e de extração desnecessária” (Ibidem, p. 27). Dando prosseguimento, o autor relata ter aprendido com a avó que é para jogar no mato tudo aquilo que você não precisa e apodrece, caso contrário, é para guardar até o dia que servir. Mais à frente, o autor relata, nesse livro, ter se surpreendido quando, ao fazer uma trilha em Goiás, viu uma placa que dizia “Lixo orgânico” – a placa estava ali para atender aos órgãos ambientais e suas

exigências—, e concluiu “Ora, se é orgânico, não é lixo! O lixo é sintético! O que apodrece é orgânico e retroalimenta a terra, como ensinava a minha avó” (Ibidem, p. 100).

Existe uma grande possibilidade do não incentivo a uma educação crítica por conformidade para um projeto muito maior, o de moldar a educação que é oferecida à população para atender interesses não-educacionais. Como relata Bigode (2019), em 2015 com a publicação e, logo após, o rápido engavetamento do documento *Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica: Subsídios ao currículo nacional*, ficou evidente que os propósitos do MEC estavam dialogando com seus novos parceiros, os reformadores educacionais: “os princípios do texto eram incompatíveis com os propósitos do MEC, que àquela altura já vinha sendo pautado por seus novos parceiros, representantes de instituições associadas a empresas do setor financeiro, industrial e grupos de mídia” (Bigode, 2019, p. 124).

O que é preocupante quanto ao documento normativo BNCC é que toda a produção nacional de mais de 40 anos no campo curricular e da educação como um todo ter sido “desconsiderada no corpus teórico do documento [BNCC], bem como a pluralidade epistemológica do mundo, e as diferentes formas de compreensão e de ação sobre ele que caracterizam nossa sociedade multicultural e multiétnica” (ANPED, 2015, p. 3).

Ao encerrar esta seção, queremos trazer a seguinte ponderação sobre a OCDE, assim como a ENEF e a BNCC, que muito dialoga com tudo o que foi apresentado nos parágrafos acima, feita pelos autores Mazzi, Hartmann e Pessoa (2024, p. 9), de que elas estão “alinhadas com ideias neoliberais, de responsabilização e culpabilização do indivíduo sobre suas finanças, desresponsabilizando governos, vendendo a ideia de que é suficiente ser empreendedor e saber gerir recursos”.

Como é mencionado por Lima e Frant (2020), a população brasileira precisa prestar atenção ao que é legitimado pelo governo, já que ele limita domínios de atuação econômica, uma vez que “condições e requisitos para o exercício das funções econômicas [...] estão sob a regulação do mercado e do Estado, que através dos membros da sociedade definem os limites de atuação, os direitos de propriedade ou as regras de proibição” (Lima; Frant, 2020, p. 3).

Para salientar como o Estado e o mercado financeiro já apresentaram limites de forma absurda por conformidades de interesse, as autoras citaram algo que a sociedade

brasileira jamais deve esquecer: há dois séculos, seres humanos foram escravizados nesta terra, com a legitimação do império brasileiro. E vale ressaltar que esse cenário só foi alterado após diversas ações e movimentos abolicionistas. Dessa forma, a sociedade também precisa estar sempre atenta ao que o governo legitima sobre EF, embora as condições sejam diferentes hoje em dia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A cultura e a matemática dos *Povos e Comunidades Tradicionais reconhecidos nacionalmente* foram e ainda são desvalorizadas desde a invasão do Brasil que ocorreu em 1500. Como defende Rufino (2019, p. 74-75), desde a propagação do colonialismo, modelos de “gerenciamento da vida foram codificadas, perpetradas e propagadas por aqui [...] assim, podemos dizer que, ao longo de mais de cinco séculos, se molda nas forjas da empresa colonial uma educação que atende às demandas desse regime de ser/saber/poder”.

Em países colonizados, a matemática foi, por muito tempo, apresentada como uma ciência de criação do homem eurocentrado, como é exposto em Gerdes (2012, p. 93). Sendo assim, foram excluídas ou apresentadas, por meio de memorização, as práticas matemáticas dos povos colonizados – depreciando, assim, as tradições Africanas e Ameríndias, os povos originários, por exemplo. Tal discurso excludente é legitimado pela colonialidade do saber, que é apresentada pelos autores Quintero, Figueira e Elizalde (2019) como uma colonialidade representada pelo caráter:

eurocêntrico do conhecimento moderno e sua articulação às formas de dominação colonial/imperial. Essa categoria conceitual refere-se especificamente às formas de controle do conhecimento associadas à geopolítica global traçada pela colonialidade do poder. Nesse sentido, o eurocentrismo funciona como um locus epistêmico de onde se constrói um modelo de conhecimento que, por um lado, universaliza a experiência local europeia como modelo normativo a seguir e, por outro, designa seus dispositivos de conhecimento como os únicos válidos (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019, p. 7).

Já para Quijano (2005), a colonialidade do poder estabelecida sobre a ideia de raça é uma estratégia de controle, associada à geopolítica global e essa colonialidade deve ser admitida como:

fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação

do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais (Quijano, 2005, p.136).

De acordo com Mignolo (2020, p. 212), a colonialidade do poder “é o fio condutor que liga a modernidade/colonialidade do século XVI à sua versão atual, do final do século XX”. Dessa forma, a importância deste artigo apresentar uma definição do que é um indivíduo educado financeiramente numa perspectiva para a *confluência* busca o insurgir as colonialidades de poder e de saber. Para além disso, ressalta a luta contra a colonialidade do poder imposta pelo interesse de dominação e de exploração de grupos hegemônicos para que, um dia, seja possível alcançar de forma idônea a interculturalidade, não a funcional, mas a interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009):

A interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade -, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso (Walsh (2009, p. 21).

Ademais, a autora defende que as instituições sociais, com seus interesses e com suas necessidades, é que são atendidas pelo interculturalismo funcional. Em oposição a essa ideia, a autora ostenta a interculturalidade crítica como “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (Walsh, 2009, p. 22).

Em Gerdes (2012, p. 94), o autor enfatiza sobre a dificuldade da reconstrução de tradições matemáticas de povos que sofreram com a colonização e/ou com a escravatura, já que muitas foram destruídas. Nesse sentido, em uma de suas últimas entrevistas, para Costa (2021, p.8), D’Ambrosio afirmou que “a colonização das mentes tentou apagar, eliminar memórias das raízes e das tradições”, remetendo ao epistemicídio, como proposto em Ribeiro (2019, p. 61).

Para o autor quilombola Nêgo Bispo, o antídoto para a *cosmofobia* é o *contracolonialismo*, termo que ele define como “é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender”, e complementa “o contracolonialismo praticado pelos africanos vem desde a África” (Santos, 2023, p. 58). Nesse livro, Nêgo

Bispo já havia anunciado que “não precisamos destruir os colonialistas. Deixemos que vivam, desde que vivam com o sol deles e não venham roubar o nosso sol ou o nosso vento” (Ibidem, p. 54). O autor prefere o termo *contracolonialismo*, já que considera o debate decolonial limitado, que ele compreende como “a depressão do colonialismo, como a sua deterioração” (Ibidem, p. 53).

Para Costa (2021), D’Ambrosio defendeu a importância da recuperação do orgulho das raízes, dos costumes e dos valores de muitos povos. D’Ambrosio afirma:

Em toda minha experiência de me dirigir a povos indígenas, africanos, imigrantes e outros, tenho enfatizado a enorme importância de recuperar a sua historicidade, a dignidade das suas origens, manter vivas certas tradições, sobretudo a língua, isto é, ter consciência das suas raízes e orgulho delas (Costa, 2021, p. 7).

Dessa forma, concordante aos movimentos de resistência dedicados à defesa de povos reprimidos no decorrer dos séculos e à valorização de suas respectivas tradições e culturas, este artigo busca destacar a importância do estabelecimento, principalmente em sala de aula, de relações sociais respeitadas às mais diversas formas de *modos de vida* também pela Educação Financeira.

SER EDUCADO FINANCEIRAMENTE NUMA PERSPECTIVA PARA A CONFLUÊNCIA

*Aprender mesmo a gente aprende quando o saber não é mercadoria.
Quando é com mestres e mestras, eles não cobram.
Eles ensinam para manter o conhecimento vivo.
Quando você compartilha o saber, o saber só cresce.
É como as águas que ‘confluenciam’.
Quando o rio encontra o outro rio,
ele não deixa de ser rio.
Ele passa a ser um rio maior
Négo Bispo*

Percebemos a Educação Financeira como algo orgânico – produtos, investimentos, problemas ambientais e até golpes que existem hoje, mas não existiam há 10 anos. Por exemplo, Lima e Frant (2020) citam o golpe conhecido como *phishing*, uma fraude eletrônica que tenta roubar dados pessoais e informações confidenciais como senhas, dados bancários, número de cartão de crédito etc.

A definição sobre o que é um indivíduo educado financeiramente numa perspectiva para a *confluência* foi escrita na busca pelas autoras de transgredir da interculturalidade funcional para a interculturalidade crítica, partindo de uma associação à educação popular “em termos éticos, políticos e epistemológicos” já que esse modelo de educação “traduz um caminho, um processo pedagógico, de *constituição de sujeitos críticos* de sua herança cultural e de suas práticas de vida, de sua leitura de mundo. Tem suas raízes históricas na luta pela superação da opressão, manipulação e dominação” (Figueiredo; Frantz, 2018, p. 676, grifo autores).

Dessa forma, diante de tudo o que já foi discutido até aqui, consideramos como justificada a diretriz adotada para este artigo e apresentamos a seguinte definição:

Quadro 1: Definição

Uma pessoa, sendo importante parte da dinâmica de uma ecologia, é educada financeiramente, numa perspectiva para a confluência, quando sabe zelar (na concepção de proteger) os seus recursos (para além de monetários), para a emancipação coletiva, respeitando qualquer elemento deste planeta, propiciando, assim, uma vida sustentável, hoje e no futuro, de acordo com seus valores éticos – impedindo, além disso, que qualquer outra pessoa tenha seus recursos ameaçados.

Fonte: Monteiro-Baptista (2024, p. 58)

Destaca-se que, na definição acima, *recursos* não sendo apenas capital associado ao dinheiro na concepção bancária. Na expressão *recursos*, leia-se qualquer forma que, para aquele indivíduo ou para o coletivo, como *bens que podem gerar rendimentos/desdobramentos outros*. Por exemplo, *zelar* para que continue tendo peixe no rio de uma aldeia de pescadores – observe que não basta esse zelo nas redondezas da aldeia, ele precisa ocorrer bem antes da nascente. Vale ressaltar que o recurso peixe pode ser convertido ou não naquele dinheiro da concepção bancária, tanto em uma aldeia de pescadores quanto em uma aldeia indígena. Vale reforçar, além disso, que, em uma aldeia indígena ou em uma comunidade quilombola, o peixe não é *recurso*, é *membro*, ou seja, faz parte daquele coletivo. Além disso, é possível que exista/existam aldeias de pescadores com a crença de que o peixe é um *membro* e não um *recurso*. A ideia

apresentada com a definição acima não é limitar possibilidades, mas expandir para além das normatividades.

Destaca-se também que o trecho *para a emancipação coletiva* deve ser lido, respeitando o que é, para cada coletivo, a emancipação. Dessa forma, justifica-se que não foi usada a palavra prosperidade na possibilidade de limitar todo o processo em produto, evitando, assim, uma ideologia da prosperidade que é explorada por muitos *coaches* financeiros.

Além disso, a expressão *qualquer elemento deste planeta* não está limitada a seres humanos ou a membros da fauna e da flora – por isso a palavra organismo não foi usada. Pode ser, por exemplo, uma pedra ou o ar que, inclusive, muitos poluem por vislumbrarem apenas a riqueza na concepção bancária.

Os algoritmos matemáticos necessários para operar produtos financeiros também estão garantidos na definição acima em *sabe zelar os seus recursos* – para quem tem como capital a moeda.

Por outro lado, a minoria de indivíduos da sociedade brasileira que está em uma situação financeira confortável não pode sobrepôr ou minimizar a progressão de recursos dos cidadãos que estão nas classes com baixa renda mensal familiar. O autor quilombola Nêgo Bispo relata que “no dia em que os quilombos perderem o medo das favelas, que as favelas confiarem nos quilombos e se juntarem às aldeias, todos em confluência, o asfalto vai derreter” (Santos, 2023, p. 45).

Falando sobre a previdência, tema bastante abordado pela EF que atende aos interesses de instituições financeiras e de governos, os indivíduos que apoiam e que seguem o capitalismo não precisam ensinar o que acreditam que é fazer uma reserva para a aposentadoria aos quilombolas – e não podem achar que têm o direito de fazer isso–, eles já sabem. Precisam, no entanto, assegurar que, para a promoção de suas convicções capitalistas (e da sua aposentadoria), não podem reduzir, silenciar ou aniquilar o que é a aposentadoria do outro. Um rio é um *recurso* em algumas aldeias de pescadores, por exemplo.

Outro caso são os investidores do agronegócio ou do extrativismo que tentam se apropriar de reservas indígenas para a exploração sem zelo algum com a terra. Na concepção da Educação Financeira numa perspectiva para a *confluência*, proposta neste artigo, por mais que eles tenham vários investimentos rendendo muito dinheiro

diariamente, esses investidores não são considerados educados financeiramente, já que estão destruindo um constituinte de outro coletivo: a terra. De autoria desconhecida, uma famosa frase que coaduna com essa ideia é: “há homens tão pobres, mas tão pobres, que nada possuem além do dinheiro” (Autor desconhecido).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da seção anterior, tomamos a liberdade de uma interpretação e colocamos, como epígrafe, uma declaração do Nêgo Bispo que muito dialoga com pontos que foram expostos na segunda e na terceira seções deste artigo: ensinar e aprender precisam estar nas mãos dos que estão para compartilhar o saber, não para vendê-lo, quiçá rifá-lo! Seja o saber nos espaços das sabenças vivas (quilombos, aldeias, terreiros e outros), seja o saber da escola, seja o saber acadêmico, que seja saber!

Porém, sinalizamos que é uma liberdade de interpretação, porque, para Nêgo Bispo, o que é ensinado na escola, que ele chama de *escola escriturada*, tem seu valor limitado. Nêgo Bispo (Krenak; Santos, 2021; Santos, 2023; Santos; Silva, 2022) não se identifica como humano, mas como quilombola. Além disso, nos classifica como *humanistas* e afirma que destruímos tudo a nossa volta e vivemos em espaços em que só cabem humanos, já que nem animais possibilitamos que convivam conosco. Ademais, declara que a globalização que os humanistas buscam não é para o *diversal*, mas para unificar, transformar o todo em um. E ele está certo!

Diante disso, entre termos como inspiração as ideias propostas pela OCDE, ENEF e BNCC, que são lideradas por instituições que se fundamentam no neoliberalismo, optamos por termos como inspiração as cosmologias dos povos e das comunidades tradicionais, buscando uma *confluência* com eles – mesmo sabendo que estamos iniciando neste aprendizado, tendo muito ainda a ler, a estudar e, principalmente, a colocar em prática.

A definição sobre o que é um indivíduo educado financeiramente como foi apresentada nesta pesquisa pode parecer utópica, mas analisamos que não menos utópico é um documento único, que normatiza o currículo para educar todos os estudantes brasileiros em suas diversidades, a BNCC. A autora Chimamanda defende que “quando

rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lutar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (Adichie, 2019, p. 33).

Para encerrar, reforçamos que não podemos esquecer o que o grande pesquisador Paulo Freire nos orientou sobre a educação, que ela deve ser uma prática para a liberdade.

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.
(Paulo Freire, 1984, p. 89)

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.

ALVAREZ, Gilberto. Capítulos do desmonte do ensino. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (orgs.). Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320 p. p 41 - 44.

ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. ABCD, Associação Brasileira de Currículo. Ofício nº 01/2015 – GR: Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular, 2015. Disponível em: <https://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

BIGODE, Antônio José Lopes. Base, que base? O caso da matemática. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (orgs.). Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320 p. p 123 - 144.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41- 44. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79631-rcp002-17-pdf/file>. Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL: Implementando a estratégia nacional de educação financeira. 2011. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_EN_EF.pdf. Acesso: em 17 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 10.393, de 9 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, DF, 10 de junho de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10393.htm#art10. Acesso em: 17 out. 2024.

COSTA, Cláudio Fernando da. Ubiratan D'Ambrosio e a decolonialidade na Etnomatemática. Revista de Educação Matemática, São Paulo, SP, v. 18, Edição Especial, pp. 01-14, 2021.

FIGUEIREDO, José Wnilson; FRANTZ, Walter. Interculturalidade crítica e educação popular em diálogo. Roteiro, Santa Catarina, [S. l.], v. 43, n. 2, p. 673–706, 2018. DOI: 10.18593/r.v43i2.16105. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16105>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GERDES, Paulo. Etnomatemática: Cultura, Matemática, Educação. Coletânea de textos 1979-1991. ISTEAG, Belo Horizonte, Boane, Moçambique, 2012, 172 p.

HARTMANN, Andre Luis Berres; MALTEMPI, Marcus Vinícius. Educação Financeira à luz da Educação Matemática Crítica: teoria, pesquisas stricto sensu no Brasil (2012 - 2021) e direcionamentos. Revista Brasileira De Ensino De Ciência E Tecnologia, Curitiba, v. Especial, p. 01-21, 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/15644>. Acesso em: 23 abr. 2025.

KISTEMANN JR, Marco Aurélio; GIORDANO, Cassio Cristiano; DOS SANTOS SOUZA, Fabiano. Pensamento Financeiro e Letramento Estatístico: teorizações iniciais, desafios e possibilidades. *TANGRAM - Revista de Educação Matemática*, Mato Grosso do Sul, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 162–184, 2023. DOI: 10.30612/tangram.v6i1.16819. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/tangram/article/view/16819>. Acesso em: 23 abr. 2025.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 128 p.

KRENAK, Ailton; SANTOS, Antônio Bispo dos. Palestra Ciclo Outras Economias – Cosmologias do dinheiro. Youtube: canal MUDA Outras Economias, 2021. Disponível em https://www.youtube.com/live/ueQAV_4fWbY?si=s3dMfNdnmNHIIWZA. Acesso em: 02 nov. 2024.

LIMA, Adriana de Souza; FRANT, Janete Bolite. Literacia Financeira no PISA: uma estratégia neoliberal em larga escala. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação Matemática do Rio de Janeiro, IX SPEM, Edição Virtual, dez. 2020. Anais IX SPEM, Rio de Janeiro: SBEM-RJ, 2020, p. 1-14.

MAZZI, Lucas Carato, HARTMANN, André Luis Berres, PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos. Educação Financeira e Justiça Social: reflexões no âmbito da Educação Matemática. *Bolema: Boletim De Educação Matemática*, 38, 2024, e240044. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v38a240044>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MIGNOLO, Walter D.. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial, *Revista Lusófona de Educação*, n. 48, p. 187-224, 2020.

MONTEIRO-BAPTISTA, Paula. O uso de instrumentos avaliativos na disciplina de educação financeira em uma turma da licenciatura em matemática: possibilidades e transgressões. 2024. 235f. Tese (Doutorado) – Instituto de Matemática, Programa de Pós Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

MUNDY, Shaum. Financial Education Programmes in school: Analysis of selected current programmes and literature draft Recommendations for best practices. *OCDE Journal: General Papers*, Volume 2008 Issue 3. OCDE, 2008. Disponível em https://doi.org/10.1787/gen_papers-v2008-art18-en. Acesso em: 14 nov. 2024.

MUNIZ JUNIOR, Ivail; JURKIEWICZ, Samuel. Tomada de Decisão e Trocas Intertemporais: uma contribuição para a construção de ambientes de educação financeira escolar nas aulas de matemática. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, Rio de Janeiro, [S. l.], v. 6, n. 3, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/4071>. Acesso em: 23 abr. 2025.

MUNIZ JUNIOR, Ivail; CHAVANTE, Eduardo. Palestra Educação Financeira como Objeto de Conhecimento em Livros Didáticos da Educação Básica. Youtube: canal Laboratório de Ensino de Matemática, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/H-EfjefwymU?si=U6X-CNi12MILZibA>. Acesso em: 04 nov. 2024.

OECD. Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies, OECD Publishing, Paris, 2005. Disponível em <https://doi.org/10.1787/9789264012578-en>. Acesso em: 14 nov. 2024.

OECD. INFE Guidelines for Financial Education in Schools, in *Financial Education for Youth: The Role of Schools*, OECD Publishing, Paris, 2014. Disponível em <https://doi.org/10.1787/9789264174825-6-en>, Acesso em: 14 nov. 2024.

PESSOA, Cristiane Azevedo dos santos; MUNIZ JÚNIOR, Ivail; KISTEMANN JR., Marco Aurélio. Cenários sobre educação financeira escolar: entrelaçamentos entre a pesquisa, o currículo e a sala de aula de matemática. Em *Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, [S. l.], v. 9, n. 1, 2018. DOI: 10.36397/emteia.v9i1.236528. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/emteia/article/view/236528>. Acesso em: 23 abr. 2025.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. Trad. Sérgio Molina e Rubia Goldoni. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos; SILVA, Givânia Maria da. Fuga, escola e oráculo. In: Firmeza, Y. [et al.]. (Org.). Composto escola: comunidades de sabenças vivas. 1ed. São Paulo: N-1 Edições, 2022, p. 74-104.

SANTOS, Antônio Bispo dos. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SILVA, Amarildo Melchiade; POWELL, Arthur Belford. Um programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11., 2013, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontificia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 1-17.

SILVA, Amarildo Melchiade; POWELL, Arthur Belford. Educação Financeira na Escola: A perspectiva da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Boletim GEPEM, Seropédica, v. 66, p. 3-19, jan./jun., 2015.

VIEIRA, Glauciane da Silva; SILVA, Fabiana Gomes da; PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos. ENEF: Um estudo dos livros de educação financeira dos anos finais do ensino fundamental. Em Teia - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 12, p. 1-27, 2021.

WALSH, Caterine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Submetido em 14/11/2024.

Aprovado em 25/04/2025.

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/>

