



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



A importância dos materiais didáticos de Educação Financeira na perspectiva de professores de Matemática da Educação Básica

The importance of Financial Education teaching materials from the perspective of basic education mathematics teachers

Priscila de Oliveira e Silva

Mestre em Educação Matemática
Universidade Estadual Paulista - São Paulo - Brasil
priscila.o.silva@unesp.br
<https://orcid.org/0000-0001-7212-5994>

Lucas Carato Mazzi

Doutor em Ensino de Ciências e Matemática
Universidade Estadual Paulista - São Paulo - Brasil
lucas.mazzi@unesp.br
<https://orcid.org/0000-0003-3395-3724>

Resumo

A Educação Financeira se consolidou como parte integrante da Educação Básica no Brasil, sendo implementada tanto como uma disciplina específica quanto de forma transversal em outras áreas do conhecimento. Essa inclusão tem ocorrido em diversas escolas de todo o país. Em decorrência disso, há uma crescente demanda pela produção de materiais didáticos que não apenas contribuam para o aprendizado dos alunos, mas também para a formação contínua dos professores. Diante desse cenário, o presente artigo visa investigar quais aspectos relativos aos materiais didáticos de Educação Financeira são apontados em entrevistas realizadas com docentes da Educação Básica que abordam o referido tema em suas aulas de Matemática ou em disciplinas específicas. O estudo adota a abordagem fenomenológica para a análise das entrevistas. Os resultados da pesquisa indicam a escassez de materiais didáticos que deem suporte ao trabalho docente no desenvolvimento da Educação Financeira, dificultando seu trabalho na sala de aula. Dentre as reflexões oriundas deste estudo, destaca-se, ainda, a necessidade de materiais que assumam a Educação Financeira numa perspectiva crítica, potencializando o trabalho docente na direção da crítica ao sistema neoliberal, contribuindo com uma formação ampla do ser humano, para além de se reduzir a temática ao gerenciamento financeiro e possíveis investimentos.

Palavras-Chave: Educação Financeira; material didático; Educação Matemática.

Abstract

Financial Education has become an established part of Basic Education in Brazil, being implemented both as a specific subject and transversally across other areas of knowledge. This inclusion has been taking place in various schools throughout the country. As a result, there is a growing demand to produce teaching materials that not only contribute to student learning but also to the ongoing professional development of teachers. Given this context, the present article aims to investigate which aspects related to Financial Education teaching materials are highlighted in interviews conducted with Basic Education teachers who address this topic in their Mathematics classes or in specific subjects. The study adopts a phenomenological approach to analyzing interviews. The research results indicate a scarcity of teaching materials that support teachers' work in developing Financial Education, making their work in the classroom more difficult. Among the reflections arising from this study, the need for materials that approach Financial Education from a critical perspective stands out. Such materials would enhance teachers' work in critically addressing the neoliberal system, contributing to a comprehensive human education, rather than reducing the theme to financial management and potential investments.

Keywords: Financial Education; didactic materials; Mathematics Education.

INTRODUÇÃO

A Educação Financeira se tornou um tema de bastante interesse no âmbito da Educação Matemática. Fato que comprova essa afirmação é a quantidade de trabalhos publicados sobre o tema em diversos periódicos da área, assim como o aumento de dossiês temáticos especializados no assunto, como é o caso deste.

Refletir e aprender sobre diferentes aspectos que envolvem o ensino da Educação Financeira é fundamental para que possamos combater a disseminação de vertentes neoliberais e mercadológicas. Para isso, no entanto, nós, professores, precisamos de formação contínua e de qualidade e de materiais adequados que nos auxiliem em todo o processo educacional.

A exemplo, em Silva (2024), encontra-se uma rica discussão sobre como professores de Matemática que ministram aulas sobre Educação Financeira percebem seu movimento docente. Um resultado já discutido, Silva e Mazzi (2025), aponta para a falta de formação docente, ficando a cargo do professor a busca por trabalhos e/ou cursos que possam auxiliá-lo em suas jornadas de trabalho. Uma outra discussão diz respeito à ausência de materiais didáticos sobre Educação Financeira numa perspectiva crítica, o que dificulta o trabalho do docente que não aceita a visão proposta pelo mercado sobre o assunto. É sobre esse tópico que tratamos ao longo de nossa escrita.

Com base nesses pressupostos, este artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado

recém defendida (Silva, 2024)¹, assumindo uma abordagem fenomenológica, tem por objetivo compreender quais aspectos sobre o material didático de Educação Financeira emergem em entrevistas com professores da Educação Básica que já trabalham com o tema em suas aulas de Matemática e/ou ministram disciplinas específicas sobre o tema.

Para discutir esse objetivo, apresentamos sequencialmente: uma concisa discussão sobre a Educação Financeira; a metodologia utilizada e como os dados foram produzidos; discutimos trechos das entrevistas realizadas com professores na direção do objetivo supracitado; por fim, constam as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA

A Educação Financeira (EF) passa se tornar uma temática conhecida mundialmente a partir das discussões promovidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2005. A partir de seu Projeto de Educação Financeira, e a criação das Estratégias Nacional de Educação Financeira, o assunto passa a compor as políticas públicas de diversos países (Vieira e Pessoa, 2020), incluindo o Brasil. Apesar de necessária e urgente, a EF promovida por tal organização, como vemos na sequência, assume uma vertente neoliberal. Para a OCDE,

A Educação Financeira pode ser compreendida como o processo pelo qual consumidores e investidores melhoram sua compreensão sobre produtos, conceitos e riscos financeiros, e obtêm informação e instrução, desenvolvem habilidades e confiança, de modo a ficarem mais cientes sobre os riscos e oportunidades financeiras, para fazerem escolhas mais conscientes e, assim, adotarem ações para melhorar seu bem-estar (OCDE, 2005, p. 26, tradução nossa).

É possível notar que o modo de entender a EF é reduzido ao tratamento de produtos financeiros, assim como um preparo para o consumo. Diversos autores (Baroni, 2021; Lima, 2023; Mazzi e Baroni, 2021; Saraiva, 2017) já tem se debruçado nas críticas

¹ A dissertação foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da Universidade Estadual Paulista (Unesp – Rio Claro), escrita pela primeira autora e orientada pelo segundo autor. Na qual, teve como objetivo compreender como a Educação Financeira se mostra através da perspectiva de professores de Matemática que atuam na Educação Básica. A construção dos dados se deu por meio de entrevistas com esses docentes, cujas transcrições foram analisadas seguindo o rigor da pesquisa qualitativa, desenvolvida segundo a abordagem fenomenológica. A partir da análise, pelo movimento de redução fenomenológica, três categorias despontaram durante nossa investigação, sendo elas: ‘Formação em Educação Financeira’, ‘Material didático’ e ‘Aspectos do ensino da Educação Financeira’.

à tal visão, apontando que esse modo de operar vislumbra a formação de um sujeito neoliberal (Dardot e Laval, 2016), isto é, um sujeito dócil, flexível e consumidor.

Quando a EF se institucionaliza no Brasil, ela ganha a mesma roupagem proposta pela OCDE, isto é, não há uma preocupação com a formação plena do sujeito, de modo que ele compreenda, criticamente, o sistema financeiro. Surge, assim, a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), a qual passa a organizar ações para disseminar a “cultura da Educação Financeira” (Brasil, 2011) em todo o país.

Em consonância com essa forma neoliberal de se assumir a EF, o Brasil, em 2017, sofre com o avanço neoliberal na Educação² de modo intensificado, tendo, a EF se tornado uma atriz principal nos movimentos que se deram a seguir. Destacamos um deles, que se dá com a homologação da BNCC (Brasil, 2018). Nesse documento – que não teve, efetivamente, uma participação da comunidade escolar em sua elaboração, mas a do grande empresariado (Cássio, 2019) – a EF aparece fortemente vinculada à área de Matemática. Contudo, sua aparição se dá de modo acrítico, apenas vinculado a alguns poucos conceitos como porcentagem, proporção e juros. Ao longo de todo o documento, não se encontra um direcionamento da EF como uma potência para se compreender o sistema neoliberal. Entendemos, desse modo, que o documento abraça o objetivo da OCDE que é a formação do sujeito conformado. Essa forma de compreender a EF dialoga diretamente com todo o interesse do empresariado na Educação Pública.

Todo esse movimento ganha força no chamado novo Ensino Médio (Brasil, 2017). Nessa nova estrutura, o Ensino Médio passa a ser composto pela chamada *Formação Geral Básica (FGB)* – que, nada mais é, que os componentes curriculares previstos na BNCC– e pelos *Itinerários Formativos*, arranjos curriculares que, teoricamente, deveriam possibilitar ao estudante “aprofundar e ampliar as aprendizagens desenvolvidas na formação geral básica, em uma ou mais áreas do conhecimento” (São Paulo, 2020), promovendo sua formação plena.

Nesse contexto, os diversos estados passam a reelaborar seus currículos, adequando-se ao que a nova legislação exigida. No estado de São Paulo, em particular, no processo de reestruturação do Ensino Médio, a EF passa a ocupar um espaço considerável no currículo. Em 2024, torna-se um itinerário global, sendo obrigatória para

² A reformulação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a homologação da BNCC e a criação do chamado “novo” Ensino Médio.

todos os anos do Ensino Médio. Em 2025, passando a compor a própria FGB, sendo obrigatória para o 1º e 2º do Ensino Médio. Nesse mesmo ano, cabe ressaltar, que ela também se torna obrigatória no 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental.

A partir dessas primeiras considerações, entendemos que a introdução da Educação Financeira nos currículos pode ser compreendida como uma imposição estratégica que visa moldar os sujeitos dentro de uma lógica neoliberal. Ou seja, a escola passa a contribuir na construção de novas subjetividades, formando indivíduos que se acostumem a se responsabilizar por seus sucessos e fracassos, independentemente de suas realidades. Passa-se, cada vez mais, a retirar a discussão sobre o papel do Estado frente à sua população e são fortalecidos os discursos acerca da competitividade e da autorregulação dos sujeitos.

Lutamos, por meio de nossas práticas e pesquisas, para que a EF não seja tratada dessa forma e que a Educação, de fato, aproprie-se de suas discussões. Nessa direção, concordamos com Mazzi, Hartmann e Pessoa (2024, p. 21-22) que educar financeiramente um indivíduo significa

[...] elucidar a existência de um sistema neoliberal perverso, que visa ao lucro infinito, sem se preocupar em destruir pessoas, meio ambiente, ou seja lá o que possa aparecer no caminho como *empecilho* para que essa riqueza sem fim seja alcançada. Ser educado financeiramente é saber ler como o capitalismo impacta nas relações humanas e propor modos de combater e transformar as injustiças causadas e reforçadas por ele, visando à Justiça Social.

Esse modo de compreender a EF poderia ser, justamente, uma poderosa maneira de nos organizarmos coletivamente numa luta contra os abusos do sistema e de todo o mercado. Ter consciência sobre como essa lógica neoliberal nos afeta e impacta o mundo todo é um primeiro passo para que consigamos nos organizar e criar nossas lutas em busca de um futuro justo e sustentável.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica, por entender que, durante a trajetória de investigação, é possível perceber o que se mostra acerca da Educação Financeira, tendo o olhar direcionado pela interrogação de pesquisa. Considerando ainda que na abordagem fenomenológica o visto é descrito e analisado de modo rigoroso, permitindo-nos expor o

que se mostra na percepção, assim, buscamos compreender neste artigo “quais aspectos sobre o material didático de Educação Financeira emergem de entrevistas com professores de Matemática que trabalham com a temática”.

Tendo em vista esses aspectos, os dados foram constituídos a partir de entrevistas realizadas com professores de Matemática³ que, de forma direta ou não⁴ ensinam Educação Financeira na Educação Básica. No que concerne às entrevistas fenomenológicas, Dale (1996) aponta que o pesquisador/entrevistador deve encorajar o entrevistado a refletir sobre sua experiência e detalhá-la o máximo possível. Raniere e Barreira (2010) salientam-nas como procedimento de coleta que possibilita o acesso a tais experiências. Desse modo, a elaboração de um roteiro de entrevista, aberto e direcionado a elas, privilegia espaço para que o pesquisador/entrevistador direcione a entrevista para a própria vivência do sujeito. Com isso, compreendemos que, por meio das entrevistas, é possível que os sujeitos entrevistados resgatem a experiência vivida em relação ao fenômeno interrogado, o qual, nesta pesquisa, trata-se da Educação Financeira.

O método adotado para selecionar esses docentes a serem entrevistados consistiu na análise de periódicos que produziram números temáticos sobre Educação Financeira no período de 2018 a 2021⁵, a saber: *Tangram*, *Em Teia*, *Recebem e Boem*. Procuramos identificar professores que, ao publicarem sobre Educação Financeira, mencionaram de maneira clara sua atuação no Ensino Básico.

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

Após o processo de identificação dos professores, convite para participação na pesquisa realizado, os aceites recebidos, foram realizadas as entrevistas por meio do *Google Meet*. Posteriormente à realização, concluímos que quatro delas não iam ao

³ Ressaltamos que a pesquisa possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências de Bauru, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, com o parecer número 6.803.459.

⁴ Professores que lecionam uma disciplina específica de Educação Financeira ou que trabalham a temática em suas aulas de Matemática.

⁵ O período escolhido foi entre 2018 e 2021, pois, com a implementação da BNCC 2017/2018, a temática passa a ser obrigatória na Educação Básica e o ano de 2021 é o que antecede o início do desenvolvimento da pesquisa.

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

Feita essa exposição, apresentamos, no quadro a seguir, os participantes que constituíram de fato a produção de dados da pesquisa, suas respectivas formações, o período e a duração de cada entrevista realizada.

Quadro1 - Descrição das entrevistas

Entrevistados	Formação	Data de realização	Duração da gravação
1º Participante	Licenciatura em Matemática; Mestrado e Doutorado na área da Educação Matemática.	29/04/22	00:51:38
2º Participante	Engenharia Eletrotécnica e Matemática; Mestrado em Educação Básica e Doutorado (andamento) em Ensino e História da Matemática e da Física Matemática.	30/09/22	01:57:49
3º Participante	Doutorado em Engenharia de Produção e Mestrado em Ensino de Matemática.	02/11/22	01:12:42
4º Participante	Licenciatura em Matemática; Mestrado e Doutorado em Educação Matemática.	03/11/22	00:47:18

Fonte: Elaborado a partir de Silva (2024)

De posse dos discursos, realizamos a respectiva transcrição de cada um, os quais foram posteriormente analisados seguindo o rigor da metodologia adotada. Com as transcrições dos discursos de cada participante, mantendo fidelidade ao que foi dito, avançamos para um movimento interpretativo, buscando compreender os sentidos e as significações denotados na descrição (Bicudo, 2011). Para a autora, essa descrição evidencia:

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

deixando transparecer, nessa descrição, as suas estruturas universais (Bicudo, 2011, p. 45).

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

Na análise ideográfica, em um primeiro momento, realizamos uma leitura de todo o diálogo, com o objetivo de compreender, de maneira geral, o apresentado pelos sujeitos. Em seguida, o discurso foi lido inúmeras vezes, buscando entender e interpretar o sentido do que foi dito pelos entrevistados em relação à interrogação norteadora desta pesquisa. A construção dos quadros de análise ideográfica (opção dos autores) referentes às discussões de cada entrevista, buscou compreender “Quais aspectos sobre o material didático de Educação Financeira emergem de entrevistas com professores de Matemática que trabalham com a temática?”.

Para exemplificar como o quadro da análise ideográfica foi constituído, trazemos um recorte referente à primeira coluna desse quadro, a qual denominamos *Unidades de Significado*, apresentando as passagens das entrevistas que, ao nosso ver, mostram-se significativas para a interrogação. Tais unidades são identificadas com um código alfanumérico, em que o primeiro número indica a entrevista e o segundo a unidade de significado. Por exemplo, o código “US3.12” representa a décima primeira unidade de significado da terceira entrevista. Esse processo foi realizado para preservar a identidade do entrevistado.

A segunda coluna traz as *Asserções Contextualizadas* a partir de palavras destacadas na coluna *Unidades de Significado*. A segunda coluna expõe informações importantes para a compreensão do que foi dito pelo entrevistado, uma vez que, por intermédio dessas palavras, são realizadas considerações interpretativas, fazendo uso de fontes como Dicionário de Língua Portuguesa, Dicionário de Filosofia e artigos científicos que tratam do assunto. Na terceira coluna, *Transcrição para a linguagem da*

pesquisadora, há uma síntese do que foi dito e interpretado transcrita na linguagem da pesquisadora, com o objetivo de evidenciar sua compreensão acerca do fenômeno percebido. Na última coluna, *Ideia nuclear*, por sua vez, estão expressas as ideias nucleares que se constituíram a partir das reflexões da pesquisadora. Na continuidade deste texto, trazemos um recorte, mencionado anteriormente, desse primeiro movimento, isto é, a análise ideográfica e, conseqüentemente, o movimento da análise nomotética.

Quadro 1: Recorte da Análise Ideográfica

Unidade de Significado	Asserção contextualizada	Transcrição para a linguagem da pesquisadora	Ideia nuclear
US1.4 Uma sobrecarga de trabalho muito grande, mas eles falavam de um link ou outro. Nessa escola que eu estou no momento, eles oferecem alguns materiais [...], mas eles estão querendo que eu monte/que eu faça meu material para ser vendido na escola, um material autoral. Então, eu estou escrevendo a ementa e até então não tem nada montado para eu seguir. Então, isso dificulta bastante em si meu trabalho [...].	O estudo de Lapo e Bueno (2003) aponta que um dos fatores que influenciam no desinteresse pela profissão docente é a sobrecarga de trabalho, a qual acaba comprometendo sua qualidade e sua atratividade.	Há uma carga excessiva de trabalho e, apesar de a instituição atual oferecer alguns materiais, ainda há a necessidade de elaborar uma ementa/conteúdo programático sem um documento diretriz.	Sobrecarga de trabalho em decorrência da não disponibilização do material.

Fonte: Silva (2024).

Voltamo-nos às ideias nucleares e as conduzimos para as primeiras convergências, nas quais buscamos a generalização de sentidos sobre a essência do fenômeno (Educação Financeira), marcando o primeiro momento da análise nomotética.

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

Sendo assim, com a Análise Ideográfica e, conseqüentemente, com a Nomotética, articulamos categorias abertas que expressam os sentidos do fenômeno investigado, na

qual trazemos na sequência a interpretação de uma delas, que discute aspectos relacionados aos materiais didáticos de Educação Financeira na Educação Básica.

REFLEXÕES ACERCA DO MATERIAL DIDÁTICO E A EF

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

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

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

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

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

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

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

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

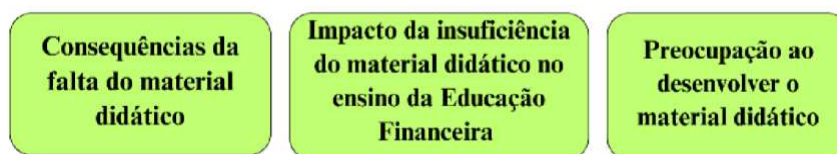
não vale a pena, contudo, perder tempo com essas condenações, já que a imensa produção sobre livro didático, a partir dos anos 1990, no Brasil e no exterior, tem mostrado que tomá-lo como objeto de pesquisa não significa, necessariamente, elogiá-lo e que há mais questões a comentar a seu respeito do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

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

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

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

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

Figura 1- Articulação das ideias nucleares

Fonte: Silva (2024, p. 102).

Compreendemos que essas ideias convergem nos aspectos que envolvem o *material didático*, constituindo a categoria trabalhada neste artigo. Nessa perspectiva, perguntando pelo que está sendo revelado nas falas dos professores sobre o fenômeno focado, ressaltamos as seguintes unidades de significado:

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

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

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

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

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

Além da dificuldade no desenvolvimento da temática pela ausência do material, a necessidade de produção é outro ponto evidenciado em diferentes aspectos. Ela emerge na elaboração propriamente dita, bem como nas suas consequências, estando relacionada, por exemplo, à sobrecarga de trabalho exposta na US1.15, supramencionada. Tal fator é apontado pelo estudo de Lapo e Bueno (2013) como influente no desinteresse pela profissão docente, que compromete sua qualidade e atratividade.

Outro elemento evidenciado nessa questão é a relevância de um material como referência para a construção autoral efetiva. Como mencionado anteriormente, apesar de

se referir especificamente ao livro didático, o estudo de Choppin (2004) indica essa relevância, aspecto esse também explicitado pelo entrevistado ao dizer que:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

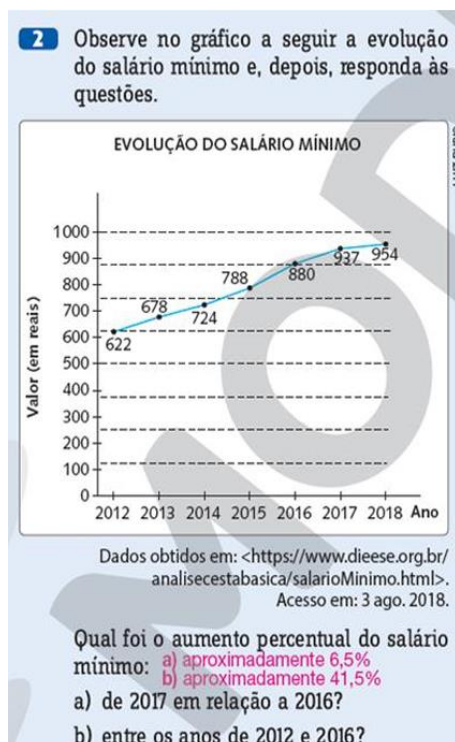
US2.9 [...] E aí eu fui vendo, assim, que tinha muita coisa já pronta, e que simplesmente as pessoas não conhecem e não tinham acesso [...].

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

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

Trazemos um exemplo de trabalho que analisou uma coleção de livros didáticos de Matemática, buscando, especificamente, por situações que envolvessem a EF. Uma vez elencados os exercícios, que em sua maioria não abria espaço para reflexões, foi feito um movimento de transformação dos exercícios em potentes cenários para investigação (Oliveira e Mazzi, 2024). Para caracterizar esse movimento que pode inspirar docentes, trazemos a Figura 2.

Figura 2- Exercício sobre o aumento percentual do salário-mínimo



Fonte: Silveira (2018, p. 172).

No exercício em questão, um gráfico com informações veiculados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE⁶) sobre a evolução do salário-mínimo brasileiro dos anos de 2012 ao ano de 2018 é exibido, seguido de duas questões envolvendo, puramente, cálculos de porcentagem. Uma vez analisado o problema, Oliveira e Mazzi (2024, p. 154) promovem a seguinte reflexão

O exercício, em si, discute a ideia de aumento percentual. Reduzindo o problema ao cálculo, perde-se um momento importante de conscientização sobre o que é um salário-mínimo e se, de fato, ele dá conta do mínimo. [...] Levando em consideração que os dados do exercício foram retirados do site em agosto de 2018, seria interessante trazer a informação adicional – mesmo que no Manual do Professor – de que, nesse período, o salário-mínimo necessário para a sobrevivência era de R\$ 3.636,04 (DIEESE, 2018). Ou seja, o salário do governo, em 2018, era quase quatro vezes menor do que deveria ser para que uma família conseguisse, minimamente, uma condição razoável de vida. Esse tipo de discussão pode convidar os estudantes a questionar o porquê de os valores não serem atualizados com base em cestas básicas,

⁶ Esse departamento realiza um trabalho muito expressivo quanto ao cálculo de quanto seria um salário mínimo necessário para se viver na realidade brasileira, assim como acompanha os preços das cestas básicas em diferentes regiões de nosso país.

por exemplo, como faz o DIEESE e qual o intuito e o objetivo de se ter uma população com, sequer, dignidade.

Esse tipo de problematização amplia o objetivo do exercício, potencializando-o. Cabe notar que a Matemática não é deixada de lado, mas, utilizada como um modo de se ler o mundo, utilizando suas informações para questionar e problematizar uma situação. Nesse exemplo transformado, a EF emerge como uma forma de se questionar o sistema, convidando os estudantes a questionarem o porquê de o salário-mínimo não dar conta daquilo que a constituição preconiza.

Na ausência de materiais que promovam esse tipo de situação problematizadora, uma saída é que o docente assuma sua autoria e amplie suas reflexões. Entendemos, no entanto, que a realidade da profissão docente, muitas vezes, não permite que se tenha tempo hábil para esse tipo de trabalho e, inclusive, esbarramos em problemas acerca da formação. Sendo assim, seria importante que os autores de livros e materiais didáticos, em especial daqueles que fazem parte do PNLD, promovessem esse tipo de discussão, que vai além da matemática, além da EF puramente reduzida a cálculos de aumentos e descontos percentuais.

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

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

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

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

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

Amaral et al. (2022) mencionam que a escolha do material didático deve ser feita com atenção, de forma criteriosa, tendo visão crítica e conhecimento do contexto escolar em que ele será utilizado, pois, mais especificamente o livro didático promove

concepções ideológicas e visões de mundo de quem os elabora e/ou edita, com aspectos que vão além de apenas preocupações do ensino. Diante disso, compreendemos que a formação é essencial para os professores se tornarem conscientes tanto na produção quanto na escolha dos materiais didáticos, promovendo uma Educação Financeira em uma perspectiva crítica que, de fato, esteja preocupada em contribuir com o desenvolvimento das pessoas e das sociedades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões elencadas pelos professores entrevistados apontam para a ausência de materiais didáticos para serem utilizados no desenvolvimento da Educação Financeira, especialmente numa perspectiva crítica, acarretando, conseqüentemente, a necessidade de produção autoral. Essa elaboração acaba provocando uma sobrecarga de trabalho aos professores que relatam ainda a dificuldade de se ter um material como referência para a construção autoral efetiva.

Esses discursos, além de denunciarem a ausência desses materiais e suas conseqüências para o ensino da Educação Financeira, acabam expondo a fragilidade que o tema apresenta em inúmeros contextos, desde ao acesso a materiais de qualidade à ausência de formação – inicial e/ou continuada – dos professores. Todas essas fragilidades acabam fortalecendo o ensino de uma Educação Financeira com ideias mercadológicas que fortalecem a agenda neoliberal.

Dessa forma, para lutarmos contra essas ideologias, entendemos que a Educação Financeira deva ser trabalhada de modo que possa ser refletida e discutida, expandindo o campo de conhecimento financeiro, que vai além da abordagem de conteúdos matemáticos ou até mesmo de uma educação voltada para o consumo. A existência de materiais que apresentem atividades que envolvam ética, responsabilidade social, salário-mínimo, dignidade humana, crise ambiental, dentre outros tópicos que são conectados com o avanço neoliberal, é fundamental para que os docentes possam se organizar e disseminar reflexões acerca de todos os sofrimentos e todas as desigualdades causadas por conta do capitalismo e toda a busca por acumulação infinita de capital por parte de poucos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. B.; MAZZI, L. C.; ANDRADE, L. V.; PEROVANO, A. P. Livro didático de Matemática: compreensões e reflexões no âmbito da educação matemática. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2022. 270 p.

BARONI, A. K. C. Educação Financeira no contexto da Educação Matemática: possibilidades para a formação inicial do professor. 2021. 253 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2021.

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

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

BRASIL. Plano Diretor da ENEF: Anexos. 2011. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018a.

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

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

DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. Didática e Docência: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2014.

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

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

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 65-88, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/529/531>. Acesso em 08 abr. 2024.

LIMA, A. S. Educação Financeira no Capitaloceno. Tese (doutorado) em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

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

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

MAZZI, L. C.; HARTMANN, A. L. B.; PESSOA, C. A. S. Educação Financeira e Justiça Social: reflexões no âmbito da Educação Matemática. Bolema, v. 38, 2024.

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

OLIVEIRA, W. M.; MAZZI, L. C. Educação financeira em livros didáticos: transformando exercícios matemáticos em potentes cenários reflexivos. Educação Matemática Pesquisa, v. 26, n. 4, p. 137 – 159, 2024.

OCDE. Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness. Recommendation of The Council. Paris: OCDE, 2005.

RANIERRE, L. P.; BARREIRA, C. R. A. A entrevista fenomenológica. Anais IV SIPEQ – ISBN. 2010. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IVSIPEQ/Anais/artigos/46.pdf>. Acesso em 13 jun. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 186, de 29 de julho de 2020. [...]. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, SP, 2020.

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

SILVA, P. O. Educação Financeira na Educação Básica: um olhar de professores de Matemática. 2024. 134f. Dissertação de mestrado em Educação matemática- Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2024.

SILVA, P. O.; MAZZI, L. C. O ensino da Educação Financeira na perspectiva de professores de Matemática da Educação Básica. Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (RIPEM), v. 15, n. 1, p. 1 – 16, 2025.

SILVEIRA, E. Matemática – Compreensão e prática. 7º Ano do Ensino Fundamental. 5 ed. Moderna, 2018.

VIEIRA, G.; PESSOA, C. A. S. Educação Financeira pelo mundo: Como se organizam as Estratégias Nacionais? Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 658-688, 2020.

Submetido em 31/01/2025.

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/>

