

Educação Financeira Crítica: investigando o potencial de atividades exploratórias no 9º ano do Ensino Fundamental

Critical financial education: investigating the potential of exploratory activities in the 9th grade of elementary school

Luciano Roberto Padilha de Andrade¹ • Geneci Alves de Sousa² • Helisson Fernando Vieira Lima³

Resumo: A Educação Financeira Crítica é um tema relativamente novo e que tem sido objeto de pesquisa por muitos pesquisadores. Trata-se de um componente essencial na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Este relato de experiência descreve a realização de um programa piloto, aplicado a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas municipais do Rio de Janeiro, situadas em comunidades carentes. O objetivo deste relato é mostrar como a Educação Financeira Crítica pode ser incorporada no currículo escolar, na exploração de atividades que possam desenvolver o senso crítico desses alunos e na tomada de decisão. O desenvolvimento do projeto baseou-se nos Cenários de Investigação de Skovsmose, tendo em vista a necessidade de aproximar situações cotidianas dos alunos da sala de aula. Os resultados apontam, mesmo que preliminarmente, mudanças positivas, refletindo o impacto da educação financeira nas dinâmicas do seu cotidiano. Através de uma abordagem crítica, busca-se não apenas transmitir conhecimentos sobre finanças, mas também desenvolver habilidades que permitam aos estudantes tomarem decisões conscientes e sustentáveis.

Palavras-chave: Educação Financeira Crítica. Comunidades Carentes. Inclusão Financeira.

Abstract: Critical financial education is a relatively new theme that has been the subject of research by many researchers. It is an essential component in the formation of conscious and responsible citizens. This experience report describes the holding of a pilot program, applied to 9th grade students from two Rio de Janeiro municipal schools, located in needy communities. The purpose of this report is to show how critical financial education can be incorporated into the school curriculum, exploring activities that can develop the critical sense of these students and decision making. The development of the project was based on the skills of Skovsmosis Research, in view of the need to bring daily situations closer to students in the classroom. The results point, even if preliminary, positive changes, reflecting the impact of financial education on the dynamics of their daily lives. Through a critical approach, we seek not only to convey knowledge about finance, but also to develop skills that allow students to make conscious and sustainable decisions.

Keywords: Critical Financial Education. Underserved Communities. Financial Inclusion.

1 Introdução

Este relato de experiência faz parte de uma pesquisa de doutorado, cujo foco é a formação do futuro professor de Matemática, considerando a necessidade de uma Educação Financeira, na perspectiva crítica, estar presente na grade curricular das escolas de Educação Básica. O objetivo desta proposta é mostrar a necessidade de promover ações pedagógicas que

¹ Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; Projeto Fundão/UFRJ • Rio de Janeiro, RJ - Brasil • ✉ nome@provedor.com.br • ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0649-270X>

² Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; Projeto Fundão/UFRJ • Rio de Janeiro, RJ - Brasil • ✉ prof.geneci@yahoo.com.br • ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1577-2252>

³ Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro; Universidade Federal do Rio de Janeiro • Rio de Janeiro, RJ - Brasil • ✉ helifernando@im.uffrj.br • ORCID <https://orcid.org/0009-0007-7758-973X>

estejam associadas com o ensino da Matemática Financeira, segundo as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, é necessário incluir atividades de Educação Financeira Crítica (EFC) na grade curricular dos cursos de formação inicial dos futuros professores de Matemática da Educação Básica (Licenciatura em Matemática).

Pelo fato de a EFC ser um tema relativamente novo, não temos ainda uma definição unânime que possa descrevê-la. Entretanto, há uma direção que muitos pesquisadores apontam. Por exemplo, Kistemann (2011), Teixeira (2016) e Schneider *et al.* (2018) defendem a disseminação da EFC nas escolas, por possuir grande relevância para a formação da cidadania. Corroboramos com as ideias de Teixeira (2016) e Baroni (2019), quando dizem que a temática da EFC deve ser discutida além da sala de aula de Matemática, sendo feita em conjunto com outras áreas do conhecimento.

Schneider *et al.* (2018) propõem uma EFC capaz de “educar cidadãos capazes de gerenciar sua vida financeira, tornando-os emancipados/autônomos” (p. 6), e acrescentam que “o professor pode explorar a construção de conceitos da Educação Financeira de forma colaborativa, na qual cada indivíduo — professor ou aluno — pode apresentar sua forma distinta de pensar e agir em relação a sua gestão do orçamento familiar” (p. 2). Rossetto (2019) diz que

a Educação Financeira Crítica é a busca pela participação crítica e reflexiva frente a situações do cotidiano em um contexto social e econômico, promovendo a construção de signos que venham auxiliá-lo na sua tomada de decisão frente a situações que envolvam os recursos financeiros (Rossetto, 2019, p. 152).

Corroboramos com a crença de Nasser *et al.* (2024), segundo a qual a EFC é

um processo para consciência comportamental, que busca formar cidadãos críticos. Leva em consideração, não só o resultado do cálculo matemático, mas, compreender os conceitos de elementos financeiros e realizar conexões entre eles, sua vida e a sociedade, promovendo a luta pela justiça social e econômica, objetivando transformações sociais e pessoais progressistas (Nasser, Sousa, Monteiro e Menezes, 2024, p. 2).

A EFC pode ser uma ferramenta fundamental para promover a autonomia e a consciência financeira em comunidades carentes, especialmente no contexto escolar. Algumas pesquisas recentes na área de Educação Matemática Crítica (EMC) destacam a necessidade de integrar a Educação Financeira (EF) ao currículo escolar de forma que os alunos possam compreender e analisar questões financeiras em relação às suas realidades sociais. Em se

tratando da atuação na escola, destacamos a definição da Educação Financeira Escolar (EFE), dada por Silva e Powell (2013).

A Educação Financeira Escolar constitui-se de um conjunto de informações através do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, através de um processo de ensino que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam sua vida pessoal, familiar e da sociedade em que vivem (Silva e Powell, 2013, p. 13).

Em um contexto onde a desigualdade social é uma realidade, a prática de uma EFC se destaca como uma metodologia ativa de aprendizagem, que contrasta com a Matemática tradicional, frequentemente centrada na memorização e na aplicação de fórmulas desconectadas da vida cotidiana dos alunos. Essa abordagem crítica e contextualizada não apenas ensina conceitos financeiros, mas também empodera os estudantes permitindo que eles compreendam e analisem sua realidade econômica.

Quando aplicada de forma prática e crítica, a EF transforma o aprendizado em uma experiência significativa. Nesse sentido, Skovsmose (2000) defende a prática da EMC na sala de aula, através dos Ambientes de Aprendizagem, os quais abordam a Matemática pura, a semirrealidade e a realidade, com dois paradigmas (exercícios e Cenários para Investigação) e reforça essa ideia proposta em Skovsmose (2014).

Um cenário de investigação é um terreno sobre o qual as atividades de ensino-aprendizagem acontecem. Ao contrário da bateria de exercícios tão característica do ensino tradicional de Matemática, que se apresenta com uma estrada segura e previsível sobre o terreno, as trilhas dos cenários para investigação não são tão bem demarcadas. Há diversos modos de explorar o terreno e suas trilhas. Há momentos de prosseguir com vagar e cautela, e outros de se atirar loucamente e ver o que acontece (Skovsmose, 2014, p. 49).

Portanto, podemos considerar que a proposta de Cenários para Investigação (CI) busca formas diferenciadas de aprendizagem através da cooperação nos processos pelos quais ocorre a investigação. Dessa forma, os CI favorecem as atividades de sala de aula que se opõem às práticas baseadas no desenvolvimento de exercícios somente. Nesse sentido, combinando o contexto com os tipos de tarefa, cenários de investigação ou lista de exercícios, Skovsmose (2014) estabelece diferentes ambientes de aprendizagem, que abordam a realidade, a semirrealidade e a Matemática pura.

Portanto, este relato de experiência tem como objetivo mostrar os resultados de um projeto desenvolvido com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas municipais

do Rio de Janeiro. O projeto buscou investigar se a aplicação de atividades exploratórias pode provocar e motivar os alunos a desenvolverem um senso crítico no exercício da cidadania, envolvendo a tomada de decisão em situações financeiras.

Sabemos que um dos desafios enfrentados por educadores, em comunidades carentes, é a desconexão entre o currículo escolar e a realidade dos alunos. Muitas vezes, os conteúdos ensinados nas aulas de Matemática não refletem as experiências cotidianas dos estudantes, levando à desmotivação e à falta de interesse. A EFC aborda essa lacuna ao contextualizar o aprendizado dentro da vida real dos alunos. Como afirmam Sachs *et al.* (2023), quando os alunos veem relevância no que estão aprendendo, eles se tornam mais engajados e motivados para participar ativamente do processo educacional.

Nesse sentido, a EFC desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social, especialmente em contextos em que os alunos enfrentam desafios socioeconômicos significativos.

2 Percurso metodológico

A escolha das escolas envolvidas — as quais chamaremos de EM-1, situada no bairro de Colégio (5ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)), e de EM-2, localizada no bairro de Guadalupe (6ª CRE), ambas da Zona Norte do município do Rio de Janeiro — deu-se pelo fato de a maior parte dos autores atuarem nessas unidades.

A seleção dos alunos em ambas as escolas ocorreu por indicação dos professores de Matemática, os quais buscaram selecionar todos os alunos com interesse pela Matemática, mesmo aqueles que não possuíam bons resultados. Dessa forma, contabilizamos 32 alunos, na EM-1, e 45, na EM-2, totalizando 77 alunos participantes (inicialmente).

A Tabela 1 abaixo, apresenta o planejamento inicial e o trabalho efetivamente realizado.

Tabela 1- Atividades planejadas e executadas no projeto

	Descrição	Duração
Atividades planejadas	Pré-teste	1h40min
	5 aulas (encontros) — um encontro por semana	2h30min/encontro
	Pós-teste	1h40min
Atividades realizadas	Pré-teste	1h40min
	3 aulas (encontros) — um encontro por semana	2h30min/encontro
	Pós-teste	1h40min

Fonte: Os autores.

Em função dos feriados ocorridos no mês de novembro no município do Rio de Janeiro, do dia 15/11 a 20/11, foi necessário cancelar duas aulas do projeto. Dessa forma, reduzimos

para três aulas (encontros) com duração de 2h30min cada, totalizando cinco encontros.

O Quadro 1 mostra os temas abordados em cada atividade.

Quadro 1 - Conteúdos desenvolvidos em cada atividade do projeto.

Atividade	Descrição	Temas abordados
Pré e Pós-teste	5 questões, entre objetivas e discursivas	Tomada de decisão, consumo consciente, impostos e meio ambiente
Aula 1	6 questões, entre objetivas e discursivas	Aumentos e descontos sucessivos
Aula 2	5 questões, entre objetivas e discursivas	Tomada de decisão, cálculo de impostos, pagamento de cartão de crédito com ou sem atraso
Aula 3	7 questões, entre objetivas e discursivas	Redução, lista de compras, tomada de decisão, uso consciente do cartão de crédito

Fonte: Os autores.

Infelizmente, a infrequência foi um fator que prejudicou o desenvolvimento do projeto. Dos 77 alunos selecionados, apenas 50 participaram efetivamente de todas as atividades propostas (32 alunos da EM-1 e 18 alunos da EM-2), ou seja, participaram do pré e do pós-teste e das três aulas (encontros), o que representa, 64,9% do total de alunos selecionados. A Tabela 2 mostra um resumo quanto à participação dos alunos. Consideraremos, para análise dos resultados, apenas esses 50 alunos.

Tabela 2 - Quadro de controle de frequência

Quantidade de alunos que participaram do pré e do pós-teste	74
Quantidade de alunos que participaram das 3 aulas (encontros)	57
Quantidade de alunos que faltaram apenas a uma aula	18
Quantidade de alunos que fizeram o pré-teste, mas não fizeram o pós-teste	4
Quantidade de alunos que não fizeram o pré-teste, mas fizeram o pós-teste	17
Quantidade de alunos que participaram das 5 atividades	50

Fonte: Os autores.

Observe que 21 alunos (4 + 17) não fizeram um dos testes (pré ou pós-teste). O resultado desses alunos não foi contabilizado. Para que nenhum aluno se sentisse excluído no projeto, todos puderam participar, mesmo tendo faltado a alguma atividade.

Por uma questão de espaço, iremos observar os resultados obtidos apenas de duas atividades: questão 1 (itens 1.a e 1.b do pré-teste) e questão 5 (da aula 3). As duas questões abordam uma atividade cotidiana de ida ao supermercado.

1.1. Analisando as respostas

A questão 1 do pré-teste aborda a tomada de decisão em uma simulação de compras em um supermercado. O foco dessa atividade são alunos do Ensino Fundamental, cujo objetivo é permitir que eles experimentem o gerenciamento de suas despesas. Por se tratar de uma questão que simula a realidade que pode ser vivenciada pelos alunos, ela está alinhada com a proposta

de Cenários de Investigação de Skovsmose (2000). Outros direcionamentos podem ser utilizados para estimular a tomada de decisão, como gastos com alimentação, transporte e lazer, entre outros.

A Figura 1 abaixo mostra os itens 1.a e 1.b, da questão 1.

Figura 1 - Itens a e b, da questão 1, do pré-teste

1) (Bianchini (2018, 9º ano, p.66 – adaptada) Rodrigo foi ao supermercado comprar sabão em pó e encontrou duas opções de embalagens da marca que costuma usar.



Responda:

a) Rodrigo decidiu comprar a embalagem menor, pois, considerou-a mais vantajosa. Ele tem razão? () Sim () Não

b) Em sua opinião, como ele pode ter chegado a essa conclusão? _____

Fonte: Bianchini (2018, p. 66).

Na questão 1.a, o aluno deveria marcar “sim”, caso concordasse com a decisão de Rodrigo ou “não”, caso discordasse. Nesse momento, não era necessário mostrar nenhum cálculo. A explicação seria feita no item 1.b, onde o aluno deveria justificar qual o pensamento que levou Rodrigo a tomar essa decisão.

Na Figura 2 abaixo, é possível observar, entre o pré e o pós-teste, um aumento de respostas “não” (de 5 para 8) e de “branco” (de 0 para 1). Os aumentos foram registrados apenas na EM-2, no pós-teste. Esse comportamento acreditamos ter sido influenciado pela junção das provas ADR e pós-teste.

Figura 2 - Respostas dos itens 1.a e 1.b condensadas

PRÉ-TESTE (EM-1 + EM-2)	1.A			1.B		
	SIM	NÃO	EM BRANCO	RESPOSTA PESSOAL - RP		
				RP B	RP J	RPSJ
	45	5	0	0	50	0
PÓS-TESTE (EM-1 + EM-2)	1.A			1.B		
	SIM	NÃO	EM BRANCO	RESPOSTA PESSOAL - RP		
				RP B	RP J	RPSJ
	41	8	1	0	46	4

Fonte: Os autores.

No item 1.b, para facilitar a análise das respostas e, posteriormente, poder quantificá-las, adotamos um conjunto de códigos para classificar cada resposta. Os códigos estão descritos na Tabela 3.

Tabela 3 - Codificação utilizada para análise das respostas dos alunos no item 1.b

Código	Descrição
RP B	Resposta pessoal em branco
RP J	Resposta pessoal com justificativa coerente
RPSJ	Resposta pessoal com justificativa incorreta/incoerente

Fonte: Os autores

Há também que se destacar a mudança de pensamento de alguns alunos, quando comparamos a sua resposta do pré com a do pós-teste. A Figura 3 mostra a resposta dada por um aluno no pré-teste.

Figura 3 - Resposta do aluno 17, nos itens 1.a e 1.b, no pré-teste

a) Rodrigo decidiu comprar a embalagem menor, pois, considerou-a mais vantajosa. Ele tem razão? () Sim ☒ Não

b) Em sua opinião, como ele pode ter chegado a essa conclusão? por ela ser mais barata

Fonte: Os autores

Item 1.a, inicialmente, ele marca “Não”, no pré-teste. Já no pós-teste, ele modifica para “Sim” (ver Figura 4) e faz uma justificativa com mais detalhes. Apesar de não expressar uma ideia concisa, observa-se a tendência do aluno em querer expressar, através da escrita, o seu pensamento. Por se tratar de um primeiro contato com esse tipo de atividade, acreditamos ser um ganho na direção que desejamos.

Figura 4 - Resposta 1.a e 1.b, do aluno 17, no pós-teste.

Responda:

a) Rodrigo decidiu comprar a embalagem menor, pois, considerou-a mais vantajosa. Ele tem razão? ☒ Sim () Não

b) Em sua opinião, como ele pode ter chegado a essa conclusão? A embalagem maior só tem apenas 3,3kg a mais que a menor e comprando 3 de pequena dar menos que a grande maior, então comprei a mais comprando a menor.

Fonte: Os autores.

Durante a aplicação do pré-teste, os alunos puderam compartilhar ideias no momento do desenvolvimento da atividade com outros colegas de classe, principalmente nos itens b e c (esse último, não está mostrado na imagem). Importante destacar que não há uma resposta 100% correta, e, sim, uma resposta que melhor atenda, dentro das possibilidades pessoais de cada um. Essa atividade não apenas explora conceitos básicos de finanças, mas também incentiva o diálogo sobre o consumo consciente e a importância do planejamento financeiro.

A segunda atividade a ser analisada (Figura 5) é a questão 5, da aula 3.

Figura 5 - Atividade 5, da aula 3. Opção de compra do pacote de arroz

5. A sua mãe pediu que comprasse 5 kg de arroz. Estando no supermercado, você encontrou duas opções de compra (ver figura abaixo).



Arroz Polido Tipo 1 Camil Pacote 1kg
R\$ 7,64



Arroz Branco Tipo 1 Camil Pacote 5kg
R\$ 40,00

Considerando que você tem dinheiro para comprar qualquer uma das duas opções e não tem nenhum problema com espaço para armazenamento, qual seria a sua opção de compra?
☐ comprar 5 pacotes de 1 kg ☐ comprar 1 pacote de arroz de 5 kg. Justifique a sua resposta.

Fonte: Os autores.

Nessa atividade, os alunos são levados a refletirem sobre qual é a opção mais vantajosa. Dessa forma, busca-se estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas, habilidades essenciais para enfrentar desafios financeiros no futuro. Nossa expectativa de resposta era que os alunos marcassem o pacote de 5 kg. Talvez por uma questão de hábito ou de comodidade (um único pacote). Entretanto, observe que cinco pacotes de 1 kg, custam R\$ 38,20 ($7,64 \times 5 = 38,2$), enquanto o de 5 kg custa R\$ 40,00. Portanto, seria mais econômico comprar cinco pacotes de 1 kg. A tabela 4 mostra o resultado das respostas analisadas.

Tabela 4 - Resultados condensados da questão 5, da aula 3

Resposta	Quantidade	Observação
Comprar 5 pacotes de arroz de 1 Kg	8	Os alunos não desenvolveram o cálculo, apenas marcaram a resposta
Comprar 5 pacotes de arroz de 1 Kg	23	Os alunos desenvolveram os cálculos corretamente
Comprar 1 pacote de 5 Kg	12	Quatro alunos desenvolveram cálculos corretos
Questão em branco	7	

Fonte: Os autores.

Dentre os 12 alunos que optaram pela compra de um pacote de 5 kg, quatro alunos desenvolveram corretamente os cálculos, identificaram que a opção de cinco pacotes de 1 kg era a mais vantajosa, sinalizaram essa vantagem, mas, mesmo assim, optaram pela compra de um pacote de 5 kg. O aluno 12, diz que “[...] considerando a conveniência e praticidade de ter apenas um pacote, a minha escolha é pelo pacote de 5 kg, mesmo ele sendo um pouco mais caro”. Vale destacar que a escrita desse aluno foi desenvolvida à lápis, muito claro, e por esse motivo a imagem não ficou legível. Outra observação é que essa aula foi a última, antes do pós-teste.

2 Considerações finais

Todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto buscaram alinhar situações do cotidiano do aluno, em uma perspectiva crítica, as quais ou foram identificadas em livros didáticos e adaptadas, ou elaboradas pelos autores. Sempre com o objetivo de criar

oportunidades para que eles pudessem analisá-las por diferentes pontos de vista e refletindo sobre elas. Dessa forma, cada uma dessas situações tornou-se Cenários de Investigação, conforme proposto por Skovsmose (2000). Como consequência, eles puderam perceber que, apesar do cálculo obtido (resultado numérico) estar correto, a análise pessoal, baseada em crenças pessoais, influenciavam na tomada de decisão, que nem sempre poderia ser igual ao do valor numérico encontrado.

Com relação ao desenvolvimento do projeto, destacamos que a infrequência, na EM-2 foi um fator que dificultou o desenvolvimento do projeto. Alunos não assíduos, além de não acompanharem a sequência didática, contribuíam para que a aula caminhasse mais lentamente, quando presentes. Já na EM-1, não houve problemas de frequência. Vale ressaltar que essa infrequência foi decorrente a inúmeras operações policiais em áreas próximas da escola, resultando na baixa frequência.

A nota é sempre o foco do aluno. Inicialmente, eles ficaram preocupados com a nota e se a resposta estava correta. A apresentação de que as respostas corretas nem sempre são as melhores para nossa realidade (vide a observação da questão 5, da aula 3) gera um certo conflito e repulsa. A constatação de que o cálculo nos dá o resultado racional e que cada aluno, dentro da sua realidade, toma a sua decisão, constitui uma quebra de paradigma para eles. Portanto, é um momento que deve ser trabalhado com “calma” e insistência, face à repulsa dos alunos, os quais não estão acostumados com esse modelo de abordagem. Dessa forma, a EFC não apenas capacita os alunos a tomarem decisões financeiras conscientes, mas também promove um ambiente de aprendizado colaborativo e reflexivo.

Ao discutir temas como consumo consciente e planejamento financeiro, conseguimos incentivar os alunos a compartilhar experiências e aprender uns com os outros, o que enriquece o processo de aprendizagem, conforme preconiza a EFE, de acordo com Silva e Powell (2013). Metaforicamente falando, essa possível semente plantada, em cada aluno participante, germinando, transcenderá os muros da escola e chegará às suas famílias, e também poderá abrir portas para oportunidades profissionais futuras.

É importante destacar o investimento na formação continuada dos educadores, a integração da comunidade com a escola, além do uso de recursos tecnológicos digitais, que tornem o aprendizado mais interativo.

Em suma, a EFC representa uma oportunidade valiosa para transformar a vida dos jovens em comunidades carentes. Ao capacitá-los com conhecimentos e habilidades

financeiras, estamos não apenas preparando-os para enfrentar os desafios econômicos do futuro, mas também contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e sustentável. Portanto, seria uma grande contribuição para a formação desses alunos se as escolas municipais do Rio de Janeiro adotassem essa abordagem inovadora e inclusiva, tornando-se referência na promoção da Educação Financeira e no empoderamento de seus alunos.

Referências

BARONI, A. K. C.; HARTMANN, A. L. B.; CARVALHO, C. C. S. *Uma Abordagem Crítica da Educação Financeira na Formação do Professor de Matemática*. Editora Appris. Edição do Kindle, 2019.

BIANCHINI, E. *Matemática*. 9. Ed. São Paulo: Moderna, 2018.

KISTEMANN JÚNIOR, M. A. *Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/816fe191-3e25-435d-be85-f97ddd06e5a0>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ROSSETTO, J. C. *Educação Financeira Crítica: a gestão do orçamento familiar por meio de uma prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos*. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) — Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2019. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/bdb3d3a4-8ffd-46ad-aecb-bcb674f9cec9>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SACHS, J.; SILVA, M. A.; OLIVEIRA, R. P. A implementação da educação financeira nas escolas: um estudo crítico. *Educação Matemática em Foco*, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 100–115, 2023.

SCHNEIDER, T.; ROSSETTO, J. C.; QUARTIERI, M. T.; OLIVEIRA, E. C. Educação Financeira Crítica: uma formação para formadores. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 123–142, 2018. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/1465>. Acesso em: 10 nov. 2024.

SILVA, A. M.; POWELL, A. B. 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.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. *BOLEMA – Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, n. 14, p. 66–91, 2000. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10635>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SKOVSMOSE, O. *Um Convite à Educação Matemática Crítica* (Portuguese Edition). Papirus Editora, 2014.

SOUSA, G. A.; NASSER, L.; MONTEIRO, P.; MENEZES, L. Educação Financeira Crítica: atividades que exploram a tomada de decisão. *IX Encontro Estadual de Educação Matemática*,



Rio de Janeiro, 2024 (No prelo). Disponível em: <https://www.even3.com.br/encontro-estadual-de-educacao-matematica-468642/>. Acesso em: 3 nov. 2024.

TEIXEIRA, P. J. M. Educação Financeira crítica: questões e considerações. *Revista BOEM*, Florianópolis, v. 4, n. 7, p. 163–193, 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/boem/article/view/8566>. Acesso em: 10 nov. 2024.