

Práticas Educativas e Investigativas: Educação Financeira Escolar em pauta na EJA

Educational and Investigative Practices: School Financial Education on the Agenda in EJA.

Deiverson Rodrigues dos Santos¹ • Rodolfo Chaves²

Resumo: Este estudo de mestrado em andamento sobre Educação Financeira Escolar, com foco na Cesta Básica e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), aborda temas como orçamento familiar, políticas públicas e sustentabilidade. Fundamentado nas diretrizes da Matemática Crítica de Ole Skovsmose e na Assimilação Solidária de Roberto Ribeiro Baldino, o trabalho propõe uma abordagem crítica e emancipadora, baseada na colaboração e investigação. Utilizando o Modelo dos Campos Semânticos (MCS) e Práticas Educativas Investigativas (PEI), a pesquisa visa analisar a produção de significados dos participantes. O produto educacional gerado poderá servir como referência futura para educadores e pesquisadores.

Palavras-chave: Práticas Educativas Investigativas. Modelo dos Campos Semânticos. Educação Financeira Escolar. Educação de Jovens e Adultos

Abstract: This ongoing master's study on School Financial Education, focusing on the Basic Food Basket and students of Youth and Adult Education (EJA), addresses topics such as family budget, public policies and sustainability. Based on the guidelines of Ole Skovsmose's Critical Mathematics and Roberto Ribeiro Baldino's Solidarity Assimilation, the work proposes a critical and emancipatory approach, based on collaboration and investigation. Using the Semantic Fields Model (MCS) and Investigative Educational Practices (PEI), the research aims to analyze the production of meanings by the participants. The educational product generated may serve as a future reference for educators and researchers.

Keywords: Investigative Educational Practices. Semantic Fields Model. School Financial Education. Adult Education.

1 Considerações iniciais

A presente comunicação científica tem como eixo temático a Educação Financeira Escolar, discutida no contexto de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para embasar teoricamente a investigação, foram adotadas como principais referências as obras de Silva e Powell (2013; 2014), Martins (2013) e Cunha (2020), que oferecem um panorama abrangente sobre o processo de implementação da Educação Financeira no Brasil. Esses estudos dialogam diretamente com as contribuições de Hartmann e Maltempi (2021) e Mazzi et al. (2024), aos quais aprofundam a reflexão sobre a Educação Financeira a partir de perspectivas críticas e emancipadoras, ressaltando a importância de práticas pedagógicas que articulem saberes matemáticos às realidades socioeconômicas dos estudantes.

Dessa maneira, delineamos nossa abordagem às questões relacionadas à cesta básica,

¹ Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, Vitória, ES — Brasil • ✉ profdrodriguess@gmail.com

² Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, Vitória, ES — Brasil • ✉ rodolfoc@ifes.edu.br



segurança alimentar, consumo consciente e desenvolvimento sustentável, estabelecendo como pergunta norteadora da pesquisa: *Quais significados são produzidos a partir da temática "Cesta Básica" quando trabalhada por meio de propostas de Práticas Educativas Investigativas e de Educação Financeira Escolar em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA)?*

Com o intuito de responder à pergunta proposta, estabelecemos como objetivo central: *Analisar os significados construídos por estudantes da EJA diante de uma proposta de alfabetização financeira, desenvolvida por meio das PEI, com foco na Cesta Básica e sua relação com o salário-mínimo, o orçamento familiar e o consumo consciente.* Foram estabelecidos objetivos específicos a serem trabalhados em práticas pedagógicas ao longo de oito encontros, fundamentadas nas Práticas Educativas Investigativas (PEI) de Chaves (2004; 2005), na Matemática Crítica de Skovsmose (2000) e no conceito de Assimilação Solidária (AS) de Baldino (1998), que constituem os referenciais teóricos centrais da investigação.

A fundamentação teórica adotada sustenta uma proposta educativa que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos técnicos, visando promover a autonomia, a consciência crítica e a cidadania ativa dos estudantes da EJA. No decorrer da investigação, será elaborado um material educativo que sistematizará as práticas desenvolvidas, permitindo sua adaptação por outros profissionais da educação, conforme as especificidades de seus públicos, e fomentando a disseminação de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

2 A implementação da educação financeira no Brasil

Silva e Powell (2013), fundamentados em estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), indicam que grande parte dos consumidores enfrentam dificuldades na compreensão de temas financeiros, o que frequentemente resulta em decisões equivocadas. A OCDE (2005) ressalta que essa deficiência não está necessariamente associada ao nível de escolaridade ou de renda, uma vez que indivíduos com alta formação educacional e maiores rendimentos podem apresentar o mesmo grau de desconhecimento financeiro que aqueles em condições menos favorecidas. Os autores também evidenciam o papel do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) no financiamento e na promoção de políticas públicas voltadas para a educação financeira. Nesse sentido, foi instituída, em 2010, a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), por meio do Decreto Federal nº 7.397, com o objetivo de desenvolver programas educativos em colaboração com os governos federal, estaduais e municipais, sob a coordenação do Comitê Nacional de Educação Financeira



(CONEF) e do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), com o suporte do Ministério da Educação e demais órgãos públicos (Martins, 2013).

O GAP tem a responsabilidade de assessorar o CONEF nos aspectos pedagógicos relativos à educação financeira nas escolas. Sua composição é formada exclusivamente por representantes de órgãos públicos (Martins, 2013, p. 73).

Martins (2013) destaca que o primeiro Plano de Ação (PA) desenvolvido pela AEF-Brasil propôs um portfólio abrangente de Educação Financeira direcionado a crianças, jovens e adultos. O Ministério da Educação (MEC), por intermédio do GAP e da ENEF, disponibilizou materiais educativos voltados ao público estudantil, os quais foram posteriormente submetidos a uma avaliação de impacto. Esta avaliação incluiu um diagnóstico sobre o nível de conhecimento financeiro dos alunos.

Em uma reflexão sobre a proposta da educação financeira escolar, Hartmann e Maltempi (2021) discorrem a respeito do modelo de educação financeira sugerida pela OCDE que, por sua vez, tem o foco apenas nos aspectos econômicos, sem provocações críticas que culminem em reflexões e com ênfase em uma proposta de educação financeira individualista. Tal apontamento comunga com Mazzi (2024, *et al*), que diz: “*A OCDE deixa muito evidente o objetivo focado no bem-estar individual, em produtos financeiros, em habilidades de investimentos.*” Os autores sugerem que o conceito de Educação Financeira adotado pela OCDE foca principalmente no benefício individual dos indivíduos, visando a melhoria do bem-estar financeiro pessoal. No entanto, essa abordagem não enfatiza tanto a necessidade de um impacto coletivo ou sistêmico na população em geral. Ou seja, o foco está no aprimoramento das habilidades financeiras de cada pessoa, sem uma preocupação explícita com os efeitos dessa educação para a sociedade como um todo.

Bonatto (2021) chama a atenção para outra concepção referente a Educação Financeira, sobretudo a proposta de Educação Financeira Escolar, preconizada em Silva e Powell (2013), a qual sugere abordagens de eixos suplementares à Matemática Crítica. Nesta ótica, por meio da temática da Letramento Financeiro³, o tema abordado: *Produção de significados da educação financeira na perspectiva da cesta básica em uma turma de EJA*. Isto por quê;

[...] é o entendimento de que Educação Financeira não se reduz à mera informação sobre finanças pessoais ou apenas ao domínio de um conteúdo curricular específico; seu ensino deveria, no entanto, envolver conhecimento financeiro, compreensão,

³ Silva *et al* (2023) destacam que, embora haja semelhança entre educação ou alfabetização financeira com letramento financeiro, segundo os autores, a educação financeira diz respeito à aquisição dos conhecimentos essenciais, enquanto o letramento financeiro envolve a habilidade de utilizar esses saberes de forma prática. Para Potrich (2015), “ termo “alfabetização financeira” tem sido frequentemente usado como sinônimo de educação financeira ou conhecimento financeiro, mas, na realidade, esses construtos são conceitualmente diferentes, e usá-los como sinônimos pode causar problemas, pois a alfabetização financeira é mais profunda do que a educação financeira” p.4.



habilidades, comportamentos, atitudes e valores (Silva; Powell, 2014, p. 18).

Ou seja, Educação financeira escolar, trata-se de uma formação integral que busca capacitar os indivíduos para tomar decisões financeiras conscientes e sustentáveis, considerando os impactos sociais, econômicos e ambientais que são intrínsecos à sua realidade.

Essa observação remete ao relatório técnico⁴ divulgado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), que aborda o elevado custo da cesta básica no Brasil, o qual consome mais de 60% da renda familiar. Diante deste cenário, compreendemos que o acesso à alimentação saudável, assim como a serviços essenciais, torna-se dificultoso para milhares de brasileiros, o que leva às seguintes reflexões: *"Qual é o papel da alimentação escolar no contexto socioeconômico? De que maneira uma alimentação precária pode impactar o desenvolvimento cognitivo dos alunos? Como a alimentação escolar contribui para a permanência do estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola?"*.

Os questionamentos que apresentamos acima, assim como a problematização apresentada nos levou à elaboração da seguinte pergunta-diretriz: *Quais significados são produzidos a partir da temática Cesta Básica, quando apresentados a nossas propostas de Práticas Educativas Investigativas e de Educação Financeira Escolar em uma turma de EJA?*

Para respondermos a pergunta-diretriz supracitada, estabelecemos como objetivo geral: *Analisar os significados produzidos por estudantes de EJA, quando apresentados a uma proposta de alfabetização financeira, a partir de PEI, acerca da Cesta Básica e sua relação com o salário-mínimo, o orçamento familiar e um consumo consciente.*

Como Ação de Pesquisa (objetivos específicos), traçamos as seguintes metas a serem desenvolvidas:

- Promover um estudo qualitativo referente à cesta básica: itens que compõem; suas variações regionais; salário-mínimo e cesta básica; suas variações regionais; importância nutricional; dialogar sobre os aspectos socioeconômico e sociocultural.
- Promover práticas que envolvam a Educação Financeira Escolar, por meio das PEI, em uma turma de EJA, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), *campus* Vitória, a partir das ações enunciativas dos participantes, sujeitos do conhecimento.

⁴ Dieese. Custo da cesta básica aumenta em 14 capitais pesquisadas: Nota a Imprensa. São Paulo. 2024. Disponível em <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2024/202402cestabasica.pdf>.



- Realizar análise da produção de significados dos participantes do processo a partir dos resíduos de enunciação, produzidos em decorrência de suas ações enunciativas.

- Confeccionar um Produto Educacional durante o processo investigativo, a fim de produzir um material que servirá de base a futuras pesquisas acadêmicas ou de referência de práticas pedagógicas, dirigidas aos professores de EJA.

3 Fundamentação Teórica

Chaves (2005), ao tratar das PEI, fundamenta-se nas concepções de Ole Skovsmose sobre a formação de ambientes de aprendizagem que privilegiem a criticidade, a dialogicidade e a chamada "Referência à Realidade". Em sua obra de 2004, Chaves retoma as propostas de Skovsmose, entendendo esses ambientes como estratégias alternativas para enfrentar o Ensino Tradicional de Matemática (ETM), que se alinha a uma educação bancária – conceito desenvolvido por Paulo Freire.

A partir dessa perspectiva crítica, Chaves (2005) propõe que a aprendizagem da Matemática deve ser motivada pela utilização prática do conhecimento na resolução de problemas reais e locais, rompendo com a lógica do ensino formalista e descontextualizado. Inspirando-se em Ian Guest, o autor ressalta que aprender, especialmente na infância, é um processo que combina brincadeira e desejo de comunicação.

A motivação para aprender Matemática deve estar presente na sua utilização na resolução de problemas locais, pontuais, úteis à vida. Não nos prendamos aos limites do formalismo, pois o formalismo matemático é o produto final e ameaça a todos aqueles que pensam em usar a Matemática como uma ferramenta criativa em suas vidas. A construção do conhecimento matemático se dá pelo desejo de usar a Matemática de forma prática (Chaves, 2005, p. 7).

Assim, a aprendizagem matemática também deveria nascer da necessidade prática e do interesse do estudante em usar a Matemática como ferramenta para resolver situações do cotidiano. No contexto das PEI, Chaves (2005) propõe uma ruptura com a centralidade das unidades curriculares tradicionais de Matemática como objetivo final do ensino. Destarte, essas unidades devem ser vistas como meios para a resolução de problemas locais ou para o desenvolvimento de temas geradores. O foco principal é o processo de investigação e a valorização da experiência prática e significativa, e não apenas a transmissão de conteúdos formais. Em suma, portanto, as PEI buscam promover a interdisciplinaridade, conectando diferentes áreas do conhecimento em torno da resolução de problemas reais e contextualizados. Esse movimento possibilita uma prática educativa que estimula a autonomia dos estudantes,



incentiva o pensamento crítico e favorece a formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir em seu meio social.

A proposta apresentada por Chaves (2004; 2005) revela forte convergência com a metodologia da Assimilação Solidária (AS), desenvolvida por Baldino (1998). Essa abordagem metodológica baseia-se na realização de ações cooperativas, articulando-se aos princípios de socialização destacados por Chaves (2004). A Assimilação Solidária valoriza a interação dialógica entre professor e estudante, especialmente no que se refere à construção de um contrato didático, refletindo, assim, os fundamentos das Práticas Educativas Investigativas (PEI) defendidas por Chaves. Essas abordagens alinham-se aos princípios da Matemática Crítica (Skovsmose, 2000; 2008), que se contrapõem ao modelo tradicional de ensino centrado no paradigma do exercício.

O paradigma do exercício pode ser contraposto a uma abordagem de investigação, que pode tomar muitas formas, como o trabalho de projecto na escola primária e secundária. [...] Em geral, o trabalho de projecto está localizado num ambiente de aprendizagem que difere do paradigma do exercício. É um ambiente que oferece recursos para fazer investigações (Skovsmose, 2000, p. 66-67).

Skovsmose (2000) destaca que a Matemática Crítica abrange não apenas habilidades matemáticas, mas também questões sociais, políticas e culturais relacionadas à matemática. Ele propõe a diversidade nos ambientes de aprendizagem, incluindo a matemática pura, semirreal e aplicada.

Tanto a AS, quanto as PEI propõem práticas educativas críticas, colaborativas e comprometidas com a formação de sujeitos autônomos, reflexivos e socialmente participativos. Além disso, Chaves (2004) enfatiza a relação intrínseca entre o conhecimento matemático e as questões sociais, defendendo a Matemática Escolar como instrumento de leitura e interpretação do mundo. Essa perspectiva é operacionalizada por meio do Modelo dos Campos Semânticos (MCS), o qual propõe explicitar, no contexto escolar, os diversos modos de atribuição de significados — sejam eles oriundos das experiências cotidianas dos estudantes ou das instâncias institucionais do saber. Essa abordagem fomenta a complementaridade dos diferentes sentidos atribuídos ao conhecimento, ao invés da substituição de uns pelos outros, possibilitando, assim, o fortalecimento da autonomia intelectual dos estudantes.

O professor Rômulo Campos Lins (1955–2017) ao desenvolver o MCS, propõe investigar as razões subjacentes aos enunciados dos estudantes que, tradicionalmente, seriam classificados pelos professores como "erros". Para Lins, o interesse principal não reside no erro



propriamente dito, mas nos processos e influências que levam o estudante a construir determinados significados, considerados inadequados do ponto de vista institucional. Dessa maneira, o "erro" é ressignificado, não como uma falha isolada, mas como expressão legítima de um processo de atribuição de sentido.

O MCS propõe que compreender o aprendizado exige a análise das condições semânticas que sustentam a produção dos enunciados dos estudantes, buscando compreender "como" e "por que" eles atribuem determinados significados aos objetos de conhecimento. Como afirmam Lins e Giménez (1997, p. 146), "*produzir significado é, portanto, falar sobre um objeto*", o que implica reconhecer que toda manifestação linguística é resultado de um processo de construção subjetiva e social do conhecimento.

Assim, o MCS oferece uma perspectiva crítica para a prática pedagógica, uma vez que desloca o foco da simples correção de respostas para a investigação dos modos de pensar dos estudantes. Esse entendimento é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas mais dialógicas, investigativas e respeitosas com as trajetórias de aprendizagem dos sujeitos, especialmente em contextos como a EJA, em que a diversidade de experiências de vida e de saberes prévios é ainda mais marcante. Nesta perspectiva, tomamos os pilares basilares de tal modelo, como instrumento subsidiário para realização das análises de dados que serão produzidas no decorrer do processo investigativo.

4 Metodologia

Recorremos às publicações provenientes de investigações relacionadas ao tema e ao público estudado, com o objetivo de realizar uma revisão de literatura que ampliasse o espectro teórico e metodológico, proporcionando subsídios para a construção das práticas pedagógicas. Além disso, procedemos a análise documental de fontes oficiais e de especialistas da área, a fim de legitimar as ações desenvolvidas ao longo da pesquisa.

Como cenário de investigação, adotamos o Ifes Campus Vitória em uma turma de curso proeja, a ação será desenvolvida no segundo semestre do ano de 2025. Ao todo, serão realizados oito encontros: os sete primeiros encontros serão destinados ao desenvolvimento de práticas educativas com a participação ativa dos estudantes, enquanto o oitavo e último encontro será reservado para a realização de uma avaliação qualitativa, com o objetivo de obter um feedback dos participantes e promover a conclusão das atividades.



A coleta de dados será realizada de forma sistemática, utilizando instrumentos como o diário de bordo do pesquisador, gravações de vídeos e áudios das atividades, além dos registros escritos produzidos nas tarefas realizadas pelos estudantes. Esses dados subsidiarão a análise e interpretação dos resultados, contribuindo para uma compreensão crítica do processo investigativo.

Para a análise da produção de significados, será adotado o MCS como abordagem metodológica. Os resíduos das enunciações, resultantes das práticas investigativas, serão analisados por meio das leituras plausíveis, conforme Lins (1999; 2012), com ênfase nas leituras global e local. A leitura global se refere à análise do conjunto do processo, enquanto as leituras locais enfocam as análises específicas das falas individuais.

5 Produto Educacional

Kaplún (2003) salienta que o processo de elaboração do produto educacional perpassa por “*tríplice aventura*”, em que este passe por três etapas fundamentais: da criação; do próprio material; e do seu uso posterior. Tal obra também complementa que a primeira etapa requer a reflexão de três seguimentos que devem estar contidos no Produto Educacional: conceituais; educativos e comunicativos.

Eixo Conceitual –Kaplún (2003), define o Produto Educacional configura-se como um instrumento de comunicação de uma mensagem específica. Para que essa *Mensagem Educacional* seja transmitida de maneira eficaz, é imprescindível a definição de ações e objetivos que promovam a aprendizagem por meio de experiências significativas. Neste sentido, o eixo conceitual do presente Produto Educacional será a Educação Financeira no contexto escolar. Kaplún (2003) também ressalta que a mera sistematização teórica do tema não é suficiente para a elaboração do Produto Educacional; torna-se necessário incorporar textos pedagógicos que sustentem, de maneira prática, a aplicação da temática no eixo conceitual. A descrição detalhada desse processo será apresentada no eixo pedagógico, desenvolvido no tópico subsequente.

Eixo Pedagógico – O eixo pedagógico constitui o suporte teórico que possibilita a articulação entre o tema definido no eixo conceitual e práticas pedagógicas fundamentadas em bases teóricas e epistemológicas, conferindo legitimidade e validando o Produto Educacional como efetivamente educativo. Em síntese, este eixo busca integrar conceitos pedagógicos e

metodologias de ensino aos referenciais teóricos que norteiam o tema proposto. Nesse contexto, com base nas PEI de Chaves (2005) e nos cenários investigativos de Skovsmose (2000), o Produto Educacional apresentará práticas desenvolvidas a partir de processos de investigação junto a estudantes do programa Proeja, com o propósito de promover uma educação financeira crítica, fomentar a conscientização acerca do consumo e abordar questões socioeconômicas e ambientais.

Eixo Comunicacional – O eixo comunicacional constitui um espaço destinado à exploração da criatividade, conferindo maior dinamismo à apresentação do conteúdo e da mensagem do Produto Educacional. Essa criatividade pode se manifestar por meio de brincadeiras, jogos, poemas, entre outras estratégias. Kaplún (2003) ressalta que, em determinadas situações, é necessário "criar personagens, inventar paisagens visuais ou sonoras" (p. 54), a fim de tornar o Produto Educacional mais atrativo e estimular o interesse do público, proporcionando uma leitura envolvente. Em síntese, o eixo comunicacional define o formato do Produto Educacional e estabelece a forma como a Mensagem será transmitida.

Será preciso animar-se a romper moldes para que a mensagem educativa não seja, uma vez mais, equivalente a um sermão impresso, ou a uma chatice audiovisual. Tudo isso sempre girando em torno ao nosso eixo pedagógico. (Kaplún, 2003, p. 54)

Quanto a tipologia do Produto Educacional, na concepção de Kaplún (2003), evidencia-se que o Material Educativo tem por características ser multifacetado, ou seja, pode ser constituído em variados formatos;

A que mais nos importa é a que diz que um material educativo não é apenas um objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que proporciona informação, mas sim, em determinado contexto, algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afeito, de habilidade ou atitudes etc. (Kaplún, 2003, p. 46).

De forma sucinta, o Produto Educacional será disponibilizado nos formatos impresso e digital, contemplando um conjunto de PEI desenvolvidas durante as ações de campo. Seu objetivo é oferecer materiais que possam ser adaptados por professores, colaboradores e pesquisadores às especificidades de seus públicos. Ressalta-se que o Produto Educacional, assim como a pesquisa dissertativa que o acompanha, não pretende configurar-se como uma ferramenta prescritiva, mas sim fornecer subsídios que possibilitem a reestruturação de práticas pedagógicas, promovendo uma reflexão crítica acerca do papel da Educação Matemática na sociedade. O material busca contribuir para que os docentes aprofundem a compreensão sobre



seus estudantes, abordando temas que dialogam com suas realidades e promovendo um ensino de matemática mais dinâmico, no qual se valorize o protagonismo do discente.

6 Considerações

O objetivo desta pesquisa foi delineado a partir da intenção de analisar os significados atribuídos por estudantes da EJA a uma proposta de alfabetização financeira, estruturada por meio das PEI. A abordagem centrou-se em três eixos temáticos principais: a Cesta Básica e a segurança alimentar; o salário-mínimo e o orçamento familiar; e, por fim, a sustentabilidade, o desenvolvimento sustentável e o consumo consciente. Com este propósito, buscamos investigar o papel da matemática escolar na perspectiva da Educação Financeira Escolar, implementando práticas pedagógicas voltadas para a análise crítica da Cesta Básica e promovendo atividades contextualizadas com uma turma de EJA. Pretendemos, ainda, analisar os significados produzidos por estes participantes ao longo dessas práticas, a fim de subsidiar o desenvolvimento de um Produto Educacional alinhado às diretrizes acadêmicas vigentes.

É importante destacar que os textos e documentos apresentados até aqui, representam apenas parte do acervo teórico analisado. Diversas outras produções foram igualmente utilizadas como suporte para o aprofundamento dos estudos e para a construção das análises. A partir da literatura examinada, foi possível perceber que a essência das pesquisas na área converge para a preocupação com a promoção de uma Educação Financeira Escolar sob uma perspectiva crítica e emancipadora. Buscamos, ao longo deste trabalho, compreender os caminhos percorridos desde as primeiras formulações teóricas e as iniciativas de políticas públicas voltadas para a introdução da Educação Financeira no ensino de Matemática, até sua materialização nos documentos oficiais e nas práticas pedagógicas. Nosso objetivo principal é que a Matemática seja utilizada como uma ferramenta de leitura e interpretação crítica do mundo, conforme propõe Chaves (2004).

Referências

- BALDINO, Roberto Ribeiro. **Assimilação Solidária: escola, mais-valia e consciência cínica.** Educação em Foco. v. 3. n. 1, mar./ago. 1998. Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal e Juiz de Fora, p. 39-65, 1998.
- BALDINO, Roberto Ribeiro; CARRERA DE SOUZA, Antonio Carlos. **Grupo de Pesquisa-Ação em Educação Matemática. In: RESUMO TÉCNICO: Relatório do Sistema Diretorio dos Grupos de Pesquisa No Brasil, UNESP, IGCE, Rio Claro: CNPq, 1997.**
- BALDINO, Roberto Ribeiro. **Sobre a Ética da Assimilação Solidária: consciência cínica e mais-valia, (Relatório de pesquisa).** Departamento de Matemática da Unesp, n. 26. Rio Claro, março de 1994 (Série Relatórios Internos do Departamento de Matemática). p. 49-60.



BONATTO Lucca Jeveaux Oliveira. **Uma análise dos significados produzidos por alunos de um curso de licenciatura em matemática envolvendo algumas noções e relações da educação financeira escolar**. 115 f. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.397, de 22 de dezembro de 2010**. Institui a estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 22 dez. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm>. Acesso em: 30 de março de 2022.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental**. V1 Ministério da Educação. Brasília 2002.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens Adultos: Primeiro Segmento do Ensino Fundamental**. V1 Ministério da Educação. Brasília 2001

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CHAVES, Rodolfo. **Por que anarquizar o ensino de Matemática intervindo em questões socioambientais?** 2004. 223 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Programa de PósGraduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio e Mesquita Filho”, Rio Claro.

COSTA, Ana Paula Rodrigues da. **EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR E EJA: ANALISANDO SIGNIFICADOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DURANTE PRÁTICAS EDUCATIVAS INVESTIGATIVAS**. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática- Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática – EDUCIMAT, 2022.

CUNHA, Marcia Pereira. **O mercado Financeiro Chega à Sala de Aula: Educação Financeira Como Política Pública no Brasil**. Edu. Soc., Campinas V. 41 2020.

DIEESE. preço da cesta básica aumenta em todas as 17 capitais pesquisadas 2022: Nota a Imprensa. São Paulo. 2023. Disponível em <<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/2022/202212cestabasica.pdf>>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].

FREITAS, Rony. O PROTAGONISMO DOS PRODUTOS/PROCESSOS EDUCACIONAIS EM DISSERTAÇÕES DE MESTRADOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DE ENSINO. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v.7, n1, p.68-93. 2023. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/2076>>. Acessando em 22 de jan. 2024.

_____.Produtos Educacionais Na Área De Ensino Da Capes: O Que Há Além Da Forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 5–20, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229> acessado em: 22 de jan. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARTMANN, Andrei Luis Berres; MALTEMPI, Marcus Vinicius. **A ABORDAGEM DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB O PONTO DE VISTA DE DOCENTES FORMADORES DE FUTUROS PROFESSORES DE MATEMÁTICA**. EM TEIA- Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamérica, v. 12, p. 1-23, 2021.

KAPLÚN, Gabriel. MATERIAL EDUCATIVO: A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZADO.



Comunicação e Educação. Ano IX. p. 46-60. 2003. São Paulo. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205> acessando em 22 de jan. 2024.

LINS, Romulo Campos; GIMENEZ, Joaquim. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

MANSUR, Daniel Redinz; ALTOÉ, Renan Oliveira. **FERRAMENTA TECNOLÓGICA PARA REALIZAÇÃO DE REVISÃO DE LITERATURA EM PESQUISAS CIENTÍFICAS: IMPORTAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS.** Sala de aula em foco. 2021.

MARTINS, Ana Quitéria Nunes. **A formação da estratégia nacional de educação financeira do governo brasileiro.** 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2013.

MAZZI, Lucas Carato; HARTMANN, Andrei Luís Berres; PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos. **Educação Financeira e Justiça Social: reflexões no âmbito da Educação Matemática.** Bolema, Rio Claro, v. 38, 2024.

POTRICH, A.; VIEIRA, K.; CORONEL, D.; FILHO, R. **Financial literacy in Southern Brazil: Modeling and invariance between genders.** Journal of Behavioral and Experimental Finance, 6, 1-12, 2015.

SILVA, Amarildo Melchiades da; POWELL, Arthur Belford. **Um Programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica.** In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática, Curitiba, 2013. Educação Financeira e Justiça Social: reflexões no âmbito da Educação Matemática.

_____. Educação Financeira na Escola: A perspectiva da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Boletim GEPEM Nº 66 3-19. 2017.

_____. O Modelo dos Campos Semânticos: Um modelo epistemológico em Educação Matemática. Ed. Ciência Moderna. 2022.

SILVA, Gleisson Barros; MACÊDO, Maria Joseane Felipe Guedes; PINHEIRO, Antônia Jocivania. Educação Financeira no Ensino Médio. Seven editora acadêmica, São José dos Pinhais, PR. V. 2, p. 568-585. 2023

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica.** São Paulo: Papirus, 2008. (Perspectiva em Educação Matemática – SBEM).

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para Investigação. **Bolema:** Boletim de Educação Matemática. Rio Claro, n. 14, p. 66-91. 2000.