



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

GENILDA KARLA NOBRE DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO
FINANCEIRA E SEUS DIFERENTES CONTEXTOS**

RECIFE
2024

GENILDA KARLA NOBRE DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO
FINANCEIRA E SEUS DIFERENTES CONTEXTOS**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Psicologia Cognitiva da
Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título
de Mestra em Psicologia
Cognitiva.

Área de concentração: Psicologia
Cognitiva.

Linha de pesquisa: Processos
Cognitivos Básicos e Complexos.

Orientadora: Profa. Dra. Candy Estelle Marques Laurendon

Coorientadora: Profa. Dra. Sintria Labres Lautert

Recife
2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Genilda Karla Nobre da.

Concepções de estudantes e professores sobre educação financeira e seus diferentes contextos / Genilda Karla Nobre da Silva. - Recife, 2024.

90 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2024.

Orientação: Candy Estelle Marques Laurendon.

Coorientação: Sintria Labres Lautert.

Inclui referências, anexo e apêndices.

1. Concepção; 2. Educação financeira; 3. Usos e funções; 4. Escolar; 5. Extraescolar. I. Laurendon, Candy Estelle Marques. II. Lautert, Sintria Labres. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

GENILDA KARLA NOBRE DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO
FINANCEIRA E SEUS DIFERENTES CONTEXTOS**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Psicologia Cognitiva da
Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título
de Mestra em Psicologia
Cognitiva.
Área de concentração: Psicologia
Cognitiva.

Aprovada em: / / 2024

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof Dr. Ernani Martins dos Santos (Examinador Externo)
Universidade de Pernambuco

Prof Dr. Carlos Eduardo Ferreira Monteiro (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

À memória de meu pai, Antônio José da Silva,
que acreditou que eu conseguiria ingressar no
mestrado. À minha mãe, Giselda Julieta
Nobre, vibrando com entusiasmo em todas as
minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

À Deus, cuja imensa generosidade me proporcionou a honra de ir mais longe. Eterna é sua misericórdia.

Aos meus pais, Giselda Julieta Nobre e Antônio José da Silva, por acreditarem em meu potencial e me ensinarem a perseverar diante das adversidades.

Aos meus irmãos maternos mais velhos, Aliandro e Alexsandra, por toda assistência em momentos difíceis e por todo o carinho em forma de comida.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de pesquisa, proporcionando que este trabalho fosse realizado em sua integralidade.

Às minhas antigas professoras de graduação e atuais amigas de pós, Hortência Albuquerque e Jaqueline Holanda, certamente, sem o incentivo delas eu nem teria começado.

À Verônica Nobre e Adriana Félix, pelas constantes palavras de incentivo e carinho.

A três pessoas de três momentos completamente diferentes de minha vida: Irtes Rodrigues, Cysney Ceos e Gabrielly Peixoto, por me darem tanta atenção e suporte emocional durante o luto. Vocês são o que os poetas chamam de anjos na terra.

À Camila Coelho e Thaynara Max, por todas as garrafas de vinho que secamos juntas gargalhando e choramingando.

À Claudinete, minha terapeuta, que sempre lembrou de meu potencial.

Rafael, Lucas, Débora, Laura e Pedro, por participarem do piloto sempre muito dispostos e sorridentes. E, claro, a família Nobre como um todo.

À Meg, Gabi e Belly, cujos corações são maiores que suas formas físicas. Nossas conversas são preciosas para mim.

Às pessoas maravilhosas que conheci no PPG em Psicologia Cognitiva, especialmente Mariana, Thaissy, Claudia, Allyson, Kleyton e Arielly, o acolhimento de vocês me faz acreditar que não só dias melhores estão por vir, como tudo pode ser possível.

Às professoras Candy Laurendon e Sintria Lautert, não só por aceitarem me orientar, mas por não terem desistido quando parecia mais difícil.

Às instituições estaduais de ensino básico, docentes e estudantes, juntamente com seus respectivos responsáveis, por me receberem e aceitarem participar desta singela contribuição à ciência.

“ESPERANÇAR é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar as concepções de estudantes e professores acerca da Educação Financeira (EF) e seus possíveis usos e/ou funções em diferentes contextos. Partindo dos estudos que investigam a relação entre a matemática escolar e a matemática do cotidiano, e considerando a recente obrigatoriedade do ensino escolar da Educação Financeira, questionou-se a relação entre a sua aplicação em ambiente extraescolar e o ensino desta no contexto escolar. Além de pautas sobre consumo e finanças, a Educação Financeira deve incluir discussões acerca de tópicos como dignidade humana, salário-mínimo, trabalho, questões ambientais, endividamento e marketing. Para além de sua visão como consumidor, a Educação Financeira Escolar percebe o estudante enquanto cidadão em aprendizagem, propondo uma reflexão sobre os elementos relacionados ao consumo consciente, tomada de decisão e sustentabilidade. Como parte importante do processo de desenvolvimento do sujeito, a concepção se forma a partir de suas experiências e influencia suas ações diante de diversos contextos, inclusive na forma de ensinar do professor e na aprendizagem por parte do estudante. Para investigar as concepções sobre educação financeira, foram selecionados 30 estudantes e 30 professores dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas estaduais da Região Metropolitana do Recife. O instrumento metodológico adotado foi a entrevista semiestruturada, partindo de uma pergunta-chave: “para que serve a educação financeira?”, além de outras perguntas adicionais, em particular “o que é educação financeira escolar?”, direcionada apenas aos docentes. Após a classificação das respostas em quatro tipos - Tipo 1 - usos extraescolares, Tipo 2 - usos acadêmicos e/ou profissionais, Tipo 3 - formação cidadã e o bem-estar individual, a análise quantitativa revelou que os dois grupos associavam de forma mais frequente a Educação Financeira aos usos extraescolares. Uma análise qualitativa mais detalhada apresentou os contextos aos quais os participantes associavam esta temática, quais sejam acadêmico, profissional, de transação comercial, doméstico e público. Mais frequentemente, os estudantes a relacionam ao dinheiro, ao passo que os professores a entendem, também, como possibilidade de transformação de vida. No que tange à pergunta “o que é Educação Financeira Escolar?”, a maioria dos professores entrevistados respondeu que ela deve abordar questões cotidianas dentro da sala de aula, não reconhecendo as diferenças entre esta e a Educação Financeira. Concluiu-se que, no escopo limitado de participantes, os professores e estudantes atribuem um caráter mais utilitarista à Educação Financeira, associando ao seu contexto extraescolar, ainda que os docentes saibam reconhecer este campo como necessário para favorecer uma vida financeira mais estável para seus estudantes. Destaca-se, por fim, a importância de integrar estes conhecimentos de forma transversal na formação dos professores.

Palavras-chave: Concepção. Educação Financeira. Usos e Funções. Escolar e/ou extraescolar.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the conceptions of students and teachers about Financial Education (FE) and its possible uses and functions in different contexts. Based on studies that investigate the relationship between school mathematics and everyday mathematics, considering the recent mandatory teaching of Financial Education, we question the relationship between Financial Education in the extracurricular environment and its teaching in the school context. In addition to consumer and financial issues, FE should include reflections and discussions on topics such as human dignity, minimum wage, labor, environmental issues, indebtedness, marketing, and consumerism. School Financial Education is distinguished when the student is not seen only as a consumer, but also as a citizen in learning by proposing a reflection on elements related to conscious consumption, decision-making, sustainability. As an important part of the subject's development process, the conception is formed from their experiences and will influence their actions in various contexts, including the teacher's way of teaching and the student's learning. To investigate the conceptions of financial education, 30 students and 30 teachers of the final years of elementary school from state public schools in the Metropolitan Region of Recife were selected. The methodological instrument adopted was a semi-structured interview, based on a key question: "What is financial education for?", in addition to other different additional questions between students and teachers, in particular "What is school financial education?" for the latter. After classifying the answers to the key question into 4 types - Type 1 - outside-school uses, Type 2 - academic and/or professional uses, Type 3 - citizenship education and Type 4 - individual well-being, the quantitative analysis revealed that both groups more frequently associate FE with outside-school uses. A more detailed qualitative analysis of the responses presents the contexts associated with FE, by the participants, which are: academic, professional, commercial transaction, domestic and public. Students most often relate FE to money. Whereas for teachers FE is related not only to money, but also consider it an instrument for transforming lives. Regarding the question "for you, what is School Financial Education (SFE)?", most of the teachers interviewed understand that FE should address outside-school issues within the classroom, as they do not recognize differences between FE and SFE. It can be concluded that in the limited scope of participants, teachers and students attribute a more utilitarian character to FE, associating it with its out-of-school context, although teachers recognize this field of knowledge as necessary to favor a more stable financial life for their students. It is also important to integrate this knowledge in a transversal way in the training of teachers.

Keywords: Concept. Financial Education. Uses and Functions. outside-school and/or school life.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama com as questões contidas em cada contexto	54
Figura 2: Nuvem de palavras com as mais citadas pelos estudantes que atribuíram usos extraescolares à Educação Financeira	55
Figura 3: Nuvem de palavras com as mais citadas pelos docentes que atribuíram usos extraescolares à Educação Financeira	56
Figura 4: Nuvem de palavras com as mais citadas por ambos os grupos de estudantes e professores que atribuíram usos extraescolares à Educação Financeira	57
Figura 5: Diagrama com as situações mencionadas dentro dos contextos apresentados unicamente para os usos extraescolares	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Roteiro de entrevista semiestruturada conduzida com os participantes	38
---	-----------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de estudantes por escola, idade, sexo ou gênero.....	36
Tabela 2: Quantidade de docentes por escola, idade, sexo ou gênero.....	37
Tabela 3: Número e percentual (entre parênteses) de tipos de respostas em cada grupo de participantes.....	47
Tabela 4: Total de respostas atribuídas a Usos e total de trechos de respostas atribuídas a Funções dos grupos de participantes.....	49
Tabela 5: Exemplos de respostas relativas aos contextos de usos da Educação Financeira por estudantes e professores.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF - Alfabetização Financeira

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EF - Educação Financeira

EFE - Educação Financeira Escolar

ENEF - Estratégia Nacional de Educação Financeira

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OCDE - Organização para a Coordenação e o Desenvolvimento Econômico

TCTs - Tema Contemporâneo Transversal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1. Caracterização da Concepção	18
2.2. O processo de formação de conceitos na perspectiva Vygotskiana	20
2.3. O que se pensa sobre Educação Financeira	24
2.3.1 Termos sobre educação financeira	25
2.3.2. Pesquisas Sobre Educação Financeira e Educação Financeira Escolar	29
3. OBJETIVOS	35
4. MÉTODO	35
4.1. Participantes	36
4.2. Instrumento de Coleta de Dados: a Entrevista Semiestruturada	38
4.3. Procedimentos	39
4.4. Método de análise de dados	40
4.4.1. Sistema de análise para a pergunta “para que serve a educação financeira?”	41
4.4.2. Análise das respostas dos docentes à pergunta “para você, o que é educação financeira escolar?”	43
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	43
5.1. Análise das respostas dos participantes à pergunta: “Para que serve a Educação Financeira?”	43
5.1.1 Classificação das respostas dos participantes à pergunta: “para que serve a educação financeira?”	44
5.1.2. Análise quantitativa dos tipos de respostas dos participantes	48
5.1.3. Análise qualitativa das respostas à pergunta: “para que serve a educação financeira?”	50
5.2. Análise das respostas dos professores à pergunta: “Para você, o que é Educação Financeira Escolar?”	62
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
Concepções de estudantes e professores acerca de Educação Financeira	70
O que é Educação Financeira Escolar segundo os professores?	72
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE	82
Apêndice A - Habilidades propostas para serem desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental segundo a BNCC.	82
ANEXOS	84
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	84
Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) - pais e responsáveis	86
Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) - professores	88

1. INTRODUÇÃO

Conforme Moreno-Garcia, Garcia-Santillan e Gutierrez (2019), o tema da Educação Financeira tem sido apontado como uma das prioridades mundiais nos últimos anos. Após o lançamento do Plano de Ação para Inclusão Financeira Inovadora pelo “Grupo dos Vinte” (ou “G-20”¹), em dezembro de 2010, a pauta ganhou ainda mais força dentro das agendas políticas dos países que compõem as 20 maiores economias do mundo. Sob seu principal instrumento de execução, a Parceria Global para Inclusão Financeira, a ação foi um marco para o entendimento de que pessoas com baixo poder aquisitivo conseguiriam enfrentar os períodos de crise com menos turbulência através da promoção do acesso a ferramentas financeiras, como poupança, seguros e serviços de pagamento (Moreno-Garcia; Garcia-Santillan; Gutierrez, 2019; Silva *et al* 2021).

Segundo a Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Educação Financeira funcionaria como parte importante da construção do empoderamento financeiro das pessoas, promovendo bem-estar financeiro e proporcionando oportunidades como a mobilidade social e o empreendedorismo. Considerada um passo essencial à qualidade de vida, contribui para o equilíbrio do sistema econômico, para a redução significativa da pobreza e da desigualdade e, conseqüentemente, para o crescimento de um país (Claessens, 2006; Moreno-Garcia; Garcia-Santillan; Gutierrez, 2019; Garcia-Santillan, 2020 e 2021).

No Brasil, em 2017, o Ministério da Educação (MEC) determinou a obrigatoriedade do ensino da Educação Financeira, de forma transversal, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com o MEC, o tema não faria parte de uma nova disciplina, mas seria incorporado a disciplinas já existentes, com a justificativa de que sua integração no currículo escolar poderia contribuir para a formação de futuros adultos tomadores de decisão (Garcia-Santillan; Zamora-Lobato; Molchanova, 2021).

Para tanto, seria preciso abordar aspectos do sistema financeiro que contribuíssem para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que impulsionassem atitudes e comportamentos tanto assertivos quanto harmoniosos, permitindo aos cidadãos satisfazer necessidades de longo prazo (Garcia-Santillan, 2020; Silva *et al*, 2021). Além disso, estudos mostraram que, além de auxiliar na tomada de decisão financeira para os estudantes, outros aspectos da vida, como a cultura e a família, também influenciam no

¹ Para maiores informações acessar o Plano de Ação para Fortalecimento do Ambiente Institucional divulgado pelo Banco Central do Brasil (BC)
https://www.bcb.gov.br/nor/reincfin/Plano_de_Acao_PNIF.pdf

conhecimento de assuntos financeiros (Bruschini, 1993; Moreno-Garcia; Garcia-Santillan; Gutierrez, 2019).

Somando-se a isso, em julho de 2021, o direito à Educação Financeira restou previsto na Lei nº 14.181 ², cujo artigo 4º prevê a alteração do Código de Defesa do Consumidor para fomentar iniciativas de Educação Financeira e Ambiental para os cidadãos consumidores e o Artigo 6º inciso XI que garante as práticas de crédito responsável, educação financeira e prevenção de situações de superendividamento, sejam considerados direitos básicos (BRASIL, 2021).

A partir da mencionada obrigatoriedade do ensino da Educação Financeira no Brasil, o objetivo da pesquisa é o de investigar as concepções de estudantes e professores acerca dessa educação e seus possíveis usos e/ou funções em diferentes contextos: afinal, o que se pensa sobre Educação Financeira? E, segundo estes sujeitos, para que serve?

Para ilustrar, importa mencionar que a concepção pode ser definida como uma rede complexa de ideias, conceitos e preconceitos. Para Ponte (1992), ela pode atuar como um filtro cognitivo com potencial de limitar a compreensão ou como algo relacionado à experiência prática humana atribuída a seus pensamentos. Logo, entendemos que a concepção é parte importante do processo de desenvolvimento do sujeito, uma vez que se forma a partir de suas experiências e influencia suas ações em diversos e diferentes contextos, inclusive na forma de ensinar do professor e na aprendizagem por parte do aluno (Perdigão, 2002; Ponte, 1992; Presmeg, 2002).

A presente investigação foi pensada não só a partir da experiência da pesquisadora em extensão universitária, como também a partir da pesquisa publicada por Laurendon, Silva e Spinillo (2021), no qual investigou-se o que crianças e estudantes do módulo inicial da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pensavam sobre matemática, quais usos e funções associavam a esta matéria e quais os contextos emergiram dos seus usos. Durante a escrita deste trabalho, questionou-se se existiriam pesquisas envolvendo concepções de estudantes e professores sobre Educação Financeira, o que este público pensaria que poderia ser feito após a aprendizagem (uso), o que pensariam que a temática poderia fazer por eles (funções), bem como quais contextos poderiam surgir nas falas dos participantes com relação aos usos que possivelmente seriam atribuídos a este novo tema (Spinillo; Albuquerque; Silva, 1996).

² https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114181.htm

A importância do presente estudo surge, portanto, quando se reconheceu que a potencialidade da concepção poderia causar limitações de compreensão e, assim, trazer dificuldades no processo de aprendizagem (Ponte, 1992). Acredita-se que, conhecendo as concepções de estudantes e professores a respeito da Educação Financeira, é possível atuar de forma mais incisiva na desmistificação do tema e, dessa maneira, auxiliar no aprimoramento do ensino do mesmo.

Sendo assim, partindo dos estudos que investigam a relação entre a matemática escolar e a matemática do cotidiano, considerando a recente obrigatoriedade do ensino escolar da Educação Financeira e a notoriedade do tema em escala nacional e internacional, o presente trabalho questiona a relação entre a Educação Financeira no ambiente extraescolar e o ensino desta no contexto escolar.

A originalidade da proposta vem da curiosidade em entender a concepção sobre a Educação Financeira de dois dos atores do processo de ensino-aprendizagem (estudantes e professores) dentro da Região Metropolitana do Recife, levando em consideração o fato da concepção influenciar na forma de ensinar e de aprender. Qual a expectativa sobre o tema para ambos os grupos? O que se espera que eles saibam? Em conclusão, busca-se compreender o que educadores e educandos³ pensam sobre Educação Financeira e, também, para o que ela serve.

Para responder à pergunta de pesquisa, a estrutura dessa dissertação foi construída da seguinte forma: em um primeiro momento, através da fundamentação teórica, buscou-se caracterizar “concepção”; levantar a teoria vigotskiana da formação de conceitos; compreender o que se pensa sobre Educação Financeira e os diferentes termos atribuídos a ela; e, por fim, analisar os estudos teóricos e empíricos sobre Educação Financeira e Educação Financeira Escolar.

Em um segundo momento, foram apresentados os objetivos e a estratégia metodológica. Esta última, executada por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com estudantes e professores. Em seguida, os resultados juntamente com a discussão. E, por fim, as considerações finais, com as limitações, implicações educacionais e sugestões de pesquisas futuras.

³ Na presente pesquisa, os termos “educador”, “professor” e “docente” são considerados como sinônimos. Bem como os termos “educando”, “estudante” e “discente”.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em um primeiro momento, neste tópico, buscaremos caracterizar o conceito de concepção através da literatura. Considerando o nosso objetivo de pesquisa no que tange às concepções sobre Educação Financeira em diferentes contextos, apresentaremos a formação de conceitos cotidianos e científicos na perspectiva Vygotskiana. Por fim, a última parte aborda a Educação Financeira, os diferentes termos utilizados e os estudos empíricos desenvolvidos sobre o tema.

2.1. Caracterização da Concepção

Em um dicionário popular⁴, concepção é definida como o “*ato ou efeito de conceber, gerar ou formar ideias*”. Se faz necessário, portanto, não apenas definir este conceito, como compreender de que forma as concepções se constroem e evoluem diante de determinada realidade e objeto, principalmente no que se refere às pessoas enquanto agentes no contexto escolar.

Para Ponte (1992), as concepções atuam como uma espécie de filtro, em razão de sua natureza essencialmente cognitiva, podendo agir como elemento bloqueador da percepção de novas realidades, ou seja, causando a limitação de nossa compreensão. Uma vez que são formadas simultaneamente por um processo individual e social, elas aparecem como resultado de nossas experiências pessoais e do confronto com as elaborações e experiências alheias - que podem ir do medo ao fascínio. O autor ainda destaca que os professores estão em uma posição chave para influenciar as concepções dos estudantes, sendo os grandes responsáveis pela organização das experiências de aprendizagem destes.

Presmeg (2002) afirma que a concepção está relacionada com a experiência prática do ser humano que atribui assim a seus pensamentos. A referida autora investigou quais são as experiências de estudantes, inclusive culturais, que poderiam contribuir na aprendizagem da matemática. A autora conclui que, apesar da diversidade cultural entre os estudantes, existiriam semelhanças em suas visões a respeito da matéria. Ademais, os atores do processo de ensino-aprendizagem - professores e estudantes - necessitariam ampliar seus conhecimentos a fim de que suas concepções se expandissem, tendo em vista sua influência na cadeia de ensino - por parte do professor - e aprendizagem - por parte do estudante.

⁴FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 4ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Por sua vez, Perdigão (2002) considera as concepções como uma das motivações dos docentes, sendo utilizadas na tomada de decisões durante o cotidiano desafiador da sala de aula. Em suas próprias palavras, “*mesmo que não sistematizadas ou conscientemente formuladas, serão explicadas nas decisões que [o professor] colocará em prática com suas turmas de alunos*” (Perdigão, 2002, p. 267). A autora ainda conceitua concepção como uma “*rede complexa de ideias, conceitos, representações e, inclusive, preconceitos - em seu sentido valorativo*” (Perdigão, 2002, p. 268).

Para ela, o resultado das pesquisas em aprendizagem que poderiam auxiliar nas práticas pedagógicas não chegam às salas de aula principalmente porque divergem das concepções do professor enquanto agente que interpreta, analisa e avalia as informações do material didático. Este já traz consigo uma concepção que, quando entra em contato com o educador, adquire outra marca.

Importante complementar que as críticas apontadas por Perdigão (2002) ao ensino tradicional, que não leva em consideração a influência das concepções na aprendizagem, não são feitas apenas por adeptos das correntes cognitivistas da psicologia, o campo que aborda este tema também tem proximidade com as pesquisas relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem. Ainda para a autora, desde o nascimento os indivíduos estão em contato com o mundo físico, socializando com outros sujeitos e absorvendo informações informais e instruções escolares e a partir disso, construir suas ideias, conceitos, concepções e o conhecimento próprio acerca de seu cotidiano. Em adição, ao entrar em contato com o ambiente de ensino formal, novas informações são adquiridas e passam por um de dois processos: são adaptadas aos conceitos pré-existentes ou são ignoradas.

Quanto às diferentes denominações para se referir às concepções pessoais: conhecimento pessoal - pontuado por Perdigão como o mais abrangente, englobando concepções, noções e conceitos; concepções pessoais; concepções prévias ou pré-concepções; concepções intuitivas ou espontâneas, entre outras. No entanto, independentemente da nomenclatura, segundo Perdigão (2002, p. 274) existem semelhanças sobre o que é considerado concepções pessoais para os estudantes nos escritos de diversos autores:

São concepções apresentadas pelos indivíduos em qualquer faixa etária, com qualquer nível de escolaridade e que se manifestam na forma de expectativas, de crenças, de significados atribuídos a palavras, maneiras de interpretar e solucionar situações problemáticas. São, também, de maneira geral, incompatíveis com o

conhecimento científico, ou superadas por este, e muitos resistentes à mudança. (Perdigão, 2002, p. 274)

Perdigão ainda propõe que a temática seja objeto de atenção dos que conduzem processos de formação inicial, no caso das licenciaturas, e continuada de professores. A autora aponta que, no Brasil, os licenciandos e os professores em exercício passaram por um modelo de ensino caracterizado pela transmissão de informações, tendo este histórico deixado marcas na formação de suas concepções sobre aprendizagem e ensino.

Diante do exposto, entende-se que a concepção é resultado de um conjunto de conceitos formados sobre um determinado objeto ou questão. Em outras palavras, é o ato de conceber um pensamento ou uma ideia, que se forma a partir de experiências sociais e influencia suas ações diante de diversos contextos, como a interação entre o professor, enquanto mediador do processo, e o estudante, enquanto destinatário.

Considerando o que foi exposto acima, propõe-se, a seguir, apresentar as contribuições teóricas de Vygotsky sobre o processo de formação de conceitos do sujeito e a distinção entre conceitos cotidianos e científicos.

2.2. O processo de formação de conceitos na perspectiva Vygotskiana

Quando se fala em educação somada à formação social, não se pode deixar de mencionar Lev Vygotsky, proponente da teoria histórico-cultural, graduado em psicologia pela Universidade de Moscou em 1917 e com especialização em literatura. Na perspectiva deste teórico, as funções psicológicas, como a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos, aparecem duas vezes no desenvolvimento: primeiro, de forma social (interpsicológica) e, mais tarde, de forma interior (intrapsicológica). E, tudo isso, promovido graças ao processo de internalização, definido como a reconstrução interna de uma operação externa.

No que diz respeito à formação de conceitos, Vygotsky (1996) afirma que a linguagem serviria não apenas para comunicar, mas para simplificar e generalizar a experiência do mundo real em conceitos. Para exemplificar, pode-se utilizar a palavra “cadeira”, cujo significado possibilita a comunicação entre diferentes pessoas e auxilia, ainda, na organização do mundo real, onde essa palavra se refere a certos objetos em detrimento de outros. É isto, o fato de que cada palavra se refere a uma classe de objetos que trazem

significado ao conceito, que favorece a generalização e a abstração (Vygotsky, 1996; Stefan, 2001).

Como mencionado pelo próprio Vygotsky, a língua é algo vivo tal qual a cultura, estando em constante transformação. Em outras palavras, os significados não são estáticos e se alteram conforme acontece o desenvolvimento humano. A partir das experiências de vida (conceitos espontâneos) e das relações sociais (conceitos científicos), principalmente na idade escolar, onde recebem auxílio de professores, as crianças entram em contato com a linguagem e seus conceitos e as transfiguram.

Ocorre que, para entender a formação de conceitos, segundo Vygotsky (1996), é necessário partir de um problema que só poderá ser resolvido pela própria formação de conceitos. Ou seja, ela ocorrerá à medida que a criança fizer uso da linguagem de seu meio. Assim, pode-se pedir para que a pessoa separe objetos variados, por exemplo, podendo ela os separar por categorias, a depender do nível de sua maturação conceitual naquele momento (Vergnaud, 2004).

Em seu experimento de estudo da formação de conceitos, Vygotsky (1996) aponta três fases da referida formação, que começa no momento mais precoce da infância e amadurece ainda na adolescência. Na primeira fase, a criança agrupa objetos aleatoriamente e forma conjuntos tendo como base significados muito vagos, instáveis e subjetivos, que não se relacionam necessariamente com os atributos dos objetos.

Já na segunda fase, as mudanças começam a aparecer quando as crianças percebem, por meio de suas experiências, que é possível estabelecer ligações mais concretas entre os objetos. Por fim, na terceira fase, ela começa a agrupar objetos com base em um único atributo, isolando elementos e examinando-os separadamente da experiência concreta a qual fazem parte.

Conforme salientado por Vygotsky, é a complexidade deste processo que resulta na formação de conceitos, fazendo parte de todas as funções intelectuais básicas do sujeito (Stefan, 2001).

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade (Vygotsky, 2000, p. 167).

É válido frisar que a adolescência não é a fase em que se conclui o processo de formação de conceitos, mas a que se começa a maturação de pensamento. Assim, é um período de *“crise e amadurecimento do pensamento. No que tange à forma superior de pensamento, acessível à mente humana, essa idade é também transitória, e o é em todos os outros sentidos”* (Vygotsky, 2000, p. 167).

Uma vez que os conceitos são maturados na adolescência, os pensamentos tornam-se mais próximos do entendimento adulto do que do pensamento infantil, que apresenta o que é chamado por Vergnaud (2004) de “pseudo conceito”. A comunicação verbal se desenvolve muito cedo nas crianças “mas isso não significa que a palavra tenha o mesmo sentido para o adulto e para a criança: é suficiente uma equivalência funcional” (Vergnaud, 2004, p.85).

É por esta razão que a comunicação com adultos é um poderoso instrumento no desenvolvimento dos conceitos das crianças, permitindo uma passagem mais fluida da primeira para a terceira fase do pensamento, visto que seus pseudo conceitos coincidirão ligeiramente com os conceitos adultos. Insta salientar que a presente pesquisa considera que o nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental é mais favorável a uma conceituação mais clara da concepção que se pretende compreender, razão pela qual trabalhou com adolescentes cursando o sétimo, oitavo e nono ano da escola.

Outro importante ponto levantado por Vygotsky (2000) foi a sua comparação entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos (cotidianos) e científicos. Em sua visão, os conceitos científicos repetem o curso de desenvolvimento dos espontâneos. Enquanto o primeiro parte do concreto em experiências que antecedem a idade escolar, o segundo ocorre na idade escolar e se forma no processo de ensino, remetendo-se a uma questão prática e teórica de grande importância. A diferença entre ambos é marcante, revelando não somente a distinção dentro do processo de desenvolvimento, como as leis essenciais de qualquer processo de formação de conceitos.

Entretanto, ambos também têm características em comum que foram listadas por Vygotsky (2000), como as raízes profundas no pensamento da criança e sua permanência por muitos anos em sua consciência. Diferentemente do que ocorre com os conceitos sugeridos, que tendem a desaparecer instantaneamente, ambos vão, gradualmente, dando lugar a novos conceitos:

Nessas teses, que basicamente já nos parecem corretas, há o pleno reconhecimento de que os conceitos científicos da criança, que pertencem indiscutivelmente ao segundo grupo e não surgem espontaneamente, passam por um autêntico processo de desenvolvimento. (Vygotsky, 2000, p. 253).

No processo educacional, a interação colaborativa entre professor e estudante favorece o amadurecimento das funções psicológicas superiores, promovendo o desenvolvimento dos conceitos científicos do educando. Seria, segundo a investigação de Vygotsky (2000), um ato de generalização. Os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significado das palavras.

Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando (Vygotsky, 2000, p.246).

Esse processo psicológico requer o desenvolvimento de diversas funções, como a memória lógica, discriminação, atenção arbitrária, abstração e comparação. Contudo, insta esclarecer que não se trata de simples assimilação e memorização. Isso porque práticas como explicação forçada e repetição, por vezes adotadas por docentes, não colaboram para a aprendizagem. Por outro lado, sugere-se adotar métodos sutis de ensino que fazem uso de estratégias como interação e leitura, pois promovem a oportunidade de aprender palavras novas e despertam nos educandos, em um contato posterior, a ideia do que elas significam.

Diante do exposto, é constatado que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos não auxilia na explicação sobre a obtenção dos conceitos científicos. Contudo, não se pode descartar a necessidade, dos que desejam lecionar, de estudar as diretrizes espontâneas (Vygotsky, 2000). Assumindo-se que o desenvolvimento de ambos os conceitos estão interligados e exercem influência um sobre o outro, o desenvolvimento dos conceitos científicos só se torna possível após os conceitos espontâneos atingirem um nível próprio no início da idade escolar. Por fim, o processo de formação de conceitos permite compreender como os sujeitos podem elaborar uma variedade de concepções sobre algum objeto, relacionada a diferentes contextos de experiência: cotidiano e escolar. Considerando o foco do trabalho sobre as concepções acerca da Educação Financeira (EF) e seus diferentes contextos, entre a EF e a Educação Financeira Escolar (EFE), o presente trabalho irá distinguir a seguir diferentes termos usados para discutir este tema e

apresentar estudos que abordam as concepções de estudantes e professores sobre a questão.

2.3. O que se pensa sobre Educação Financeira

Laurendon, Silva e Spinillo (2021) realizaram uma pesquisa para investigar as concepções de estudantes de anos iniciais de escolas públicas sobre a Educação Matemática e seus usos. As autoras propõem, inicialmente, uma revisão de literatura que aborda dois aspectos principais: o que se pensa a respeito da educação matemática e para que ela serve. Em seguida, comparam as concepções de estudantes que frequentam os anos iniciais da educação básica (crianças de 6 a 8 anos e adultos participantes do programa de Educação de Jovens e Adultos - EJA - módulo inicial de 36 a 85 anos) pertencentes à mesma realidade socioeconômica, visando investigar as concepções, os usos e funções que estes associam à matemática.

A partir da pergunta-chave “Para que serve a matemática?”, proposta em uma entrevista semiestruturada, foi possível constatar que adultos e crianças fornecem respostas distintas a respeito dos usos da matemática. A classificação do resultado se inspirou nas categorias propostas por Spinillo (2018) acerca dos usos dos números: usos escolares, usos extraescolares, usos profissionais e habilidades intelectuais. O primeiro se refere às atividades escolares, desempenho em avaliações e aprendizagem de conteúdos; enquanto o segundo trata da vida diária relacionada ao contexto social, como, por exemplo, fazer compras. Já os profissionais e acadêmicos são relativos a atividades profissionais, como o uso para conseguir uma profissão, emprego ou capacitação. Por fim, o último refere-se à condição para aquisição e desenvolvimento de habilidades intelectuais.

Quanto à diferença de uso para função, insta salientar que o primeiro é a prática, o hábito e o costume, ao passo que as funções falam sobre serventia, papel ou atribuição⁵. Em outras palavras,

os usos especificam aquilo que o indivíduo pode fazer com a língua escrita (exemplo: pegar ônibus, fazer tarefas), enquanto as funções especificam aquilo que a língua escrita pode fazer pelo indivíduo (exemplo: torná-lo agente transformador da sociedade, intelectualmente mais competente) [...]” (Spinillo, Albuquerque e Silva, 1996, p.488)

⁵ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 4ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Os resultados do estudo sobre educação matemática apontaram que 52% das crianças tendem a atribuir com maior frequência usos escolares a matemática (52% das respostas), e 20% também a associam a ganhos de natureza intelectual. No caso dos adultos, com maior frequência entendem se tratar de usos cotidianos (52% das respostas), seguido por usos profissionais (28%).

Esses resultados coincidem com o que foi apontado por Presmeg (2002) e Ponte (1992) em relação às concepções sobre Matemática, influenciadas pelas experiências cotidianas das pessoas. Para Ponte (1992), há confrontos mentais com as elaborações e experiências alheias. As concepções advêm de experiências práticas do ser humano, que são atribuídas a seus pensamentos. Por isso, os docentes são vistos como atores do processo de ensino-aprendizagem que possuem posição importante para influenciar as concepções de seus educandos (Presmeg, 2002).

Inspirado na pesquisa supramencionada, o presente trabalho buscou, na literatura, estudos já desenvolvidos que investigassem as concepções e percepções de professores e/ou estudantes sobre Educação Financeira. No entanto, foi observado, em primeiro lugar, que tal questão envolve diferentes termos, a seguir definidos.

2.3.1 Termos sobre educação financeira

A Educação Financeira (EF) é um dos 15 Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) que são divididos entre seis grandes áreas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2018 para ser implementada inicialmente até 2021^[100], o que em linhas gerais torna a EF um tema relevante para a Educação Básica, conforme preconizado na BNCC:

[...] Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e as propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: educação para o consumo, educação financeira e fiscal. (Brasil, 2018, p.18)

Assim, é possível dizer que a Educação Financeira tem sido uma das questões centrais no contexto socioeconômico brasileiro, principalmente em razão do número crescente de endividados no país. Segundo a Organização para Comércio e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2011), o tema será cada vez mais considerado uma competência

essencial à vida e à qualidade da mesma. Para Melo *et al* (2021), a EF passou a pleitear um destaque crescente no cenário nacional após a criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) em 2010. Tanto a OCDE (2005) quanto a ENEF (2010) a definem como

o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem-informadas, saber onde procurar ajuda e adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar. Assim, podem contribuir de modo mais consistente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (OCDE, 2005, p. 26).

No entanto, Mazzi e Domingues (2021) acreditam que, além de questões de consumo e finanças, a EF deve incluir reflexões e discussões acerca de tópicos como dignidade humana, salário mínimo, trabalho, questões ambientais, endividamento, *marketing* e consumismo, sempre com visão crítica e cuidadosa.

Como mencionado em outros momentos, o presente trabalho buscou os diferentes termos pelos quais a literatura se refere à Educação Financeira, encontrando expressões como Alfabetização Financeira, Literacia Financeira e Competência Financeira. No entanto, é preciso compreender que não se tratam especificamente de sinônimos, remetendo-se a diferentes definições. A Alfabetização Financeira, por exemplo, é considerada uma habilidade desenvolvida por meio da Educação Financeira, sendo tão importante quanto as habilidades de leitura, escrita e matemática e, portanto, fundamental para a sobrevivência no complexo mundo financeiro (Garcia-Santillan, 2020; Wagner, 2019).

Dulina, Moiseeva e Nebykova (2017), inclusive, afirmam que a Alfabetização Financeira pode ser ativa ou passiva. A primeira se caracteriza pelos conhecimentos do funcionamento do setor financeiro, enquanto a última corresponde à aplicação do conjunto de habilidades e conhecimentos em situações práticas. Logo, a AF ativa precisa da AF passiva para ser eficaz.

Por outro lado, Safronova, Chernousova. e Safronova (2020) acreditam que a Competência Financeira pode ser incluída no que se entende por Alfabetização Financeira passiva. No entanto, os autores diferem em relação à capacidade de aplicar o conhecimento financeiro aprendido, considerando que esta remete a Literacia Financeira,

que, conforme Pessoa, Junior, Kistemann Jr (2021, p.4), é “*uma competência adquirida e desenvolvida por um indivíduo-consumidor em contextos socioeconômicos em uma sociedade de consumo líquido-moderna em que a tomada de decisão faz parte das ações desse indivíduo*”. Ainda segundo a literatura, existe outro termo que surge a partir da Educação Financeira, a Educação Financeira Escolar (EFE). A distinção é proposta por autores como Pessoa, Junior e Kistemann Jr (2021, p.17), que a entendem como

[...] na Educação Financeira Escolar, a qual, diferentemente da Educação Financeira que é voltada aos interesses bancários e do mercado, objetiva um trabalho reflexivo sobre elementos relacionados ao consumo consciente, tomada de decisão, desejos versus necessidade, influências da mídia e das propagandas.

Vaz e Nasser (2021) chamam a atenção para o fato de que a Escolar é complexa e interdisciplinar, levando em consideração não somente a ética e o exercício da cidadania, mas também a atuação dos cidadãos no mercado consumidor, a preocupação com questões ambientais - inclusive excesso de lixo - e o futuro financeiro do indivíduo com relação tanto a investimentos quanto a questões previdenciárias. Em suma, a Educação Financeira passa a ser escolar quando o estudante não é visto apenas como consumidor, mas como cidadão em constante aprendizagem (Moraes; Freitas, 2021).

Esta concepção é semelhante à adotada por outros autores como Giordano, Assis e Coutinho (2021), que, após realizarem pesquisa bibliográfica documental, chegaram à conclusão de que a Educação Financeira Escolar deve ser crítica e cidadã. Da mesma forma, Melo *et al* (2021, p. 5) considera que a Educação Financeira deve ir além de questões mercadológicas e ser

pautada em um trabalho de formação cultural, social, política, econômica, ambiental e ética, por meio de um processo educativo, que favorece que estudantes sejam introduzidos no universo do dinheiro, mas que desenvolvam uma consciência crítica e reflexiva e saibam tomar decisões frente às mais diversas questões financeiras, que tenham consciência das armadilhas do marketing, que consigam distinguir um desejo de uma necessidade, e que tenham consciência de que o consumismo gera consequências não apenas financeiras, mas de impacto no meio ambiente.

A visão acima exposta se contrapõe ao modelo bancário tradicional - de poupar para consumir - e busca uma aprendizagem contextualizada, como defendido pelos já citados autores Giordano, Assis e Coutinho (2021), Moraes; Freitas, (2021) e Vaz e Nasser (2021).

Dentre os quinze Temas Curriculares Transversais (TCTs)⁶ da BNCC de 2018, a economia tem, como dois de seus principais tópicos, a Educação Financeira e o consumo, que visam garantir aos estudantes a compreensão sobre a importância destes assuntos para a vida em sociedade, levantando discussões sobre finanças, meio ambiente e cidadania.

Autores como Hartmann e Maltempi (2021) defendem outro ponto importante ao considerar que as questões matemáticas não seriam suficientes para se trabalhar a Educação Financeira, uma vez que esta é carregada de aspectos também ligados a áreas como história, geografia, psicologia e economia. Por isso, estes autores a defendem como um tema que auxilia na formação cidadã como um todo.

Contudo, um fato curioso é que, dentro da BNCC (2018), o termo somente é encontrado na seção atribuída à disciplina de Matemática. Ou seja, a BNCC apresenta a Educação Financeira como relacionada e incluída totalmente na educação matemática, apesar de ser considerada ou caracterizada como um tema transversal. Neste sentido, as diferentes publicações que compõe o dossiê especial da Revista Em Teia, “*Educação Financeira Escolar: construções, caminhos, pesquisas e potencialidades para o século XXI*”, escrito por Pessoa e Junior (2021), caracterizam os termos “consumo consciente”, “sustentabilidade”, “tipos de discurso/texto publicitários” e “cidadania”, como ligados à Educação Financeira Escolar.

Estes vocábulos são mencionados nos currículos e suas habilidades são propostas a serem trabalhadas em outras disciplinas, como geografia, ciências da natureza, língua portuguesa e história.

Neste sentido, Muniz (2015, p. 14) acrescenta a seguinte argumentação:

[...] situações que refletem o ambiente econômico-financeiro do Brasil demandam compreensão, análise e muitas vezes tomadas de decisão em situações financeiras pelos cidadãos. Ao mesmo tempo, questões como democracia, justiça social, trabalho escravo, exploração de recursos naturais não renováveis e degradação ambiental são temas transversais e relevantes na concepção de uma educação financeira escolar que contribua de fato para a cidadania.

Assim, o presente trabalho realizou uma pesquisa detalhada⁷ destes termos relacionados à Educação Financeira para compreender as habilidades (apontadas pela

⁶ Temas Curriculares Transversais (TCTs) são as temáticas entendidas como urgentes para a abordagem social, segundo a Base Nacional Comum Curricular.

⁷ A pesquisa detalhada se encontra no Apêndice A - Habilidades propostas para serem desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental segundo a BNCC.

BNCC) que deveriam ser desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano), público-alvo do trabalho. Em primeiro lugar, especificamente em relação à Educação Matemática, a BNCC recomenda trabalhar competências relacionadas à resolução e elaboração de problemas que envolvam porcentagens - com acréscimo e decréscimo simples, percentuais sucessivos e determinação de taxas -, cálculo mental, calculadora e tecnologias digitais no contexto da Educação Financeira.

Em outras disciplinas, como Geografia, a recomendação é a de trabalhar a discussão e análise de produção, circulação e consumo de mercadorias, atuações de corporações internacionais e seus impactos ambientais, inclusive na cultura. Já em Ciências, sugere-se levantar debates sobre tipos de combustíveis, avaliação de mudanças econômicas, culturais e sociais decorrentes do desenvolvimento de novas tecnologias, e a proposição de iniciativas para solução de problemas ambientais na cidade ou na comunidade.

Na disciplina de Língua Portuguesa, é sugerida a produção, revisão e edição de textos publicitários, relacionando elementos verbais e visuais, explorando recursos multissemióticos e identificando questões como persuasão e público-alvo. Por fim, dentro da disciplina de História, recomenda-se a análise e discussão dos impactos da Revolução Industrial na circulação de povos, produtos e culturas, bem como da importância da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

Destaca-se que o documento normativo não cita o termo “Educação Financeira Escolar” e, portanto, não estabelece ou reconhece uma distinção entre esta e a “Educação Financeira”. Contudo, como apresentado nas presentes publicações, é importante compreender a diferença que contribui para a construção de conceitos e competências consideradas fundamentais para uma pessoa educada financeiramente.

Dessa forma, torna-se relevante investigar as concepções de estudantes e professores sobre a Educação Financeira e seus possíveis usos e/ou funções em diferentes contextos. Serão apresentadas a seguir as pesquisas recentes que tratam sobre a questão.

2.3.2. Pesquisas Sobre Educação Financeira e Educação Financeira Escolar

Na escola, a oferta de Educação Financeira para os mais jovens é promovida com o fito de prevenir situações econômicas difíceis, tais como o superendividamento e outras decisões financeiras inadequadas. Entendendo que estes sujeitos serão os profissionais, chefes de família e empreendedores do futuro, e que enfrentarão um mercado cada vez mais complexo em comparação ao que seus pais enfrentaram, a Educação Financeira os capacita

para encarar os desafios causados pelas constantes mudanças no setor financeiro. Importa salientar que uma pessoa com maior conhecimento do assunto possui maior probabilidade de ter equilíbrio econômico (Cameron *et al.*, 2013; Silva *et al.*, 2017; Garcia-Santillan, 2020; Garcia-Santillan; Zamora-Lobato; Molchanova, 2021; Safronova; Chenousova; Safronova, 2020; Quintana; Pacheco, 2018).

Entretanto, apesar do reconhecimento quanto à importância da Educação Financeira, tanto a nível individual como coletivo, ainda é possível observar, no mundo, o analfabetismo financeiro do cidadão médio (Silva *et al.*, 2017; Chambers; Asarta; Farley-Ripple, 2019). É por essa razão que se defende ainda mais a educação financeira, uma vez que permite a estes indivíduos desenvolver competências para uma gestão equilibrada dos recursos monetários existentes, possibilitando a tomada de decisões mais adequadas e, conseqüentemente, com menor impacto em momentos de crise (Cameron *et al.*, 2013; Garcia-Santillan, 2020; Garcia-Santillan; Zamora-Lobato; Molchanova, 2021).

Infelizmente, de acordo com Moraes e Freitas (2021), pouco ainda se percebe quanto à inclusão da Educação Financeira na formação de professores. Por essa razão, os autores criaram um curso cujo objetivo era o de orientar os futuros docentes a partir de reflexões e sugestões de materiais e conteúdos que os auxiliassem na futura função. Nesta mesma linha, educadores que participaram do Programa Aprender Valor⁸ buscaram aplicar em sala de aula o que aprenderam nos módulos do curso. Posteriormente, o estudo também ouviu os estudantes destes professores, que apontaram a fragilidade na abordagem dos conteúdos. Já os professores frisaram a importância de ensinar Educação Financeira Escolar e o fato de já trabalharem esses conteúdos obrigatórios (Mattos *et al.*, 2022).

Outra pesquisa, realizada em Ontário, no Canadá, por Henderson, Pâmela e Coombs (2021), investigou as percepções, atitudes e práticas de professores do Ensino Fundamental sobre Alfabetização Financeira. Os docentes foram questionados se a incorporam em sala de aula, de que forma trabalham e quais são os fatores que os motivam a escolher essa metodologia. Segundo suas respostas, os professores acreditam que a Alfabetização Financeira está relacionada às finanças pessoais e a ensinam por meio de problemas matemáticos da vida real, bem como através da dramatização e de outros métodos análogos, como, por exemplo, compras em sala de aula e orçamentos para viagens. Tal método

⁸O Programa Aprender Valor é uma iniciativa do Banco Central do Brasil (BCB) que tem por objetivo contribuir no desenvolvimento de competências e habilidades da EF e da Educação para o Consumo (EC) em estudantes de escolas públicas brasileiras.

contribui para que os estudantes entendam a sua utilidade prática e se envolvam com o material.

Já Mazzi e Domingues (2021) investigaram as compreensões de estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio de uma escola particular do interior de São Paulo sobre a expressão *Educação Financeira*. Observaram que os estudantes entendem como uma disciplina útil, uma vez que pode auxiliar em situações cotidianas, como reconhecer os preços das mercadorias, tomar decisões assertivas no que tange ao dinheiro, verificar se estão recebendo o valor correto do troco e se há, de fato, uma promoção sendo ofertada em uma loja.

É possível também citar o questionário de escala Likert aplicado em jovens colombianos das séries 10 e 11, equivalente ao primeiro e segundo ano do Ensino Médio brasileiro. Com o intuito de analisar as suas percepções, conhecimentos e habilidades financeiras, Castro, Veras e Burgos (2020) incluíram afirmativas como “*considero que saber sobre questões financeiras [...] é bastante útil para a minha vida*”. Os resultados revelaram que a maioria dos educandos compreende a utilidade da Educação Financeira e, apesar de apresentarem pouco conhecimento acerca dos temas apresentados, os alunos reconhecem a importância de ferramentas financeiras, como a poupança e outros tipos de investimentos.

Contudo, uma porcentagem expressiva de estudantes não percebe quando os professores tratam questões financeiras em sala de aula, o que, segundo os autores, pode indicar falta de estratégia didático-pedagógica dos próprios docentes.

A pesquisa realizada por Aragão e Lautert (2021) investigou o conhecimento de 150 estudantes do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental de escolas particulares de Recife com relação a conteúdos econômicos, dividindo-os em dois grupos, os que continham e os que não continham Educação Financeira Escolar na grade curricular. As autoras partiram do Modelo de Psicogênese do Pensamento Econômico, inspirado no enfoque cognitivo-evolutivo piagetiano proposto por Denegri *et al* (2004), para avaliar a Alfabetização Econômica para crianças, utilizando análise de variância através do teste paramétrico ANOVA - muito utilizado para descobrir a diferença entre as médias de uma variável (TAE-n).

O instrumento recorrido por elas foi um questionário composto de 22 itens, traduzido para o Brasil por Araújo (2007) e usado na investigação a partir de três níveis: nível I - Pensamento Econômico Primitivo, onde há incapacidade de considerar aspectos da realidade social; nível II - Pensamento Econômico Subordinado, em que é possível a conceitualização econômica de sociedade; e nível III - Pensamento Econômico Inferencial, o nível mais alto de

compreensão, onde há a capacidade de compreender diferentes determinações dos processos econômicos.

Em relação aos conhecimentos econômicos, os dois grupos se encontraram no mesmo nível de compreensão econômica (Nível III). No entanto, apresentaram diferenças significativas quanto ao nível de alfabetização econômica em função do ano letivo escolar. Em outras palavras, os estudantes mais novos, do sexto ano, entregaram um número maior de respostas inadequadas, apresentando mais dificuldade na realização do teste em comparação aos mais velhos. Neste caso, 42% das respostas deste grupo foram de Nível I, média de 1,42 para aqueles com Educação Financeira Escolar. Já os estudantes mais velhos, do sétimo e oitavo ano, mantiveram médias de resposta semelhantes, com 1,51 contra 1,45 para aqueles com Educação Financeira Escolar.

Outra pesquisa a respeito da percepção de estudantes sobre a Educação Financeira foi realizada por Quintana e Pacheco (2018) no Rio Grande do Sul. O estudo contou com a participação de 55 estudantes do Ensino Fundamental, com idades entre 12 e 13 anos, que responderam a um questionário sobre as formas de poupar dinheiro e a participação deles no planejamento do orçamento familiar. Dentre as questões, analisava-se a avaliação de atitudes e a importância da Educação Financeira para o futuro.

Após a coleta dos resultados, os autores observaram pouco conhecimento econômico e falta de participação no orçamento familiar. No que se refere às habilidades financeiras, os autores concluíram que os estudantes não se encontravam preparados para a tomada de decisões financeiras e recomendaram mais acesso a informações sobre Educação Financeira Escolar.

Para investigar o entendimento de estudantes do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio quanto ao tema, Silva e Lautert (2021) montaram um questionário, em um *Google Forms*, e o aplicaram em duas escolas públicas estaduais de Pernambuco, uma de ensino regular e outra de nível técnico. Os resultados apontaram que os participantes possuíam uma compreensão limitada ao gerenciamento das finanças pessoais, o que vai ao encontro da proposta inicial da OCDE (2005) de administração de finanças e bem-estar social, mas destoa das definições apontadas por cientistas e estudiosos da educação, que englobam aspectos como ética e sustentabilidade.

Para as autoras, uma possível explicação seria o fato de a Educação Financeira ser uma temática recente e apenas agora estarem emergindo orientações sobre o ensino da mesma nas documentações oficiais, como a BNCC. Dessa forma, os participantes não tiveram a oportunidade de vivenciar as transformações em sala de aula, tendo suas concepções forjadas

em experiências pessoais e coletivas. Ademais, embora não tenham tido contato com os aspectos que vão além das finanças pessoais, eles se consideram educados financeiramente e acreditam que a escola é o ambiente correto para se trabalhar a questão.

Já Moreno-Garcia, Garcia-Santillan e Gutierrez (2019) decidiram concentrar suas pesquisas em escolas secundárias de comunidades rurais mexicanas, buscando compreender a percepção de 368 alunos de diferentes anos letivos sobre variáveis financeiras, suas utilidades e aplicações. Os educandos responderam a um teste elaborado por Contreras-Rodriguez *et al.* (2017) composto por 34 itens em escala Likert, agrupados em quatro grandes dimensões: renda; gestão do dinheiro; poupança e investimento; e despesa e crédito.

Os resultados revelaram que os alunos pouco sabiam sobre ferramentas financeiras (como poupança, seguro, serviços de pagamento etc.) e que isto era motivo de ansiedade, uma vez que reconheciam que, no futuro, teriam de administrar suas finanças. Além disso, os estudantes acreditavam que a melhoria nas condições de vida ocorreria através da conquista da independência financeira que, segundo eles, estaria diretamente relacionada a uma boa formação no nível superior.

Em Vitória, Bonatto, Chaves e Zocolotti (2021) realizaram discussões sobre Educação Financeira Escolar com 24 licenciandos do curso de Matemática do IFES (Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Espírito Santo), com o intuito de analisar os significados a respeito do tema. Relações entre dinheiro e tempo, noções de juros, finanças pessoais, função do dinheiro na sociedade e o que é ser educado financeiramente, foram discutidos por meio do Método da Leitura Plausível de Silva (2003). Observou-se que os pesquisados verbalizavam o que entendiam do assunto, alegando a importância do planejamento financeiro, mas não eram capazes de manter o hábito ao colocar a ideia em prática.

Um dos autores, em outro trabalho solo, atribui esse comportamento à necessidade, devido a condições salariais, quadros de inflação e falta de políticas públicas (Bonatto, 2021). Segundo Bonatto, Chaves e Zocolotti (2021), autonomia, tomada de decisões financeiras e controle de gastos são questões diferentes e devem servir de base para os que acreditam que Educação Financeira vai além de questões monetárias.

Para investigar se e como ela está sendo discutida em cursos de formação de professores, e analisar como os trabalhos dentro desta temática são desenvolvidos, Assis *et al* (2021) elaboraram um formulário composto de 18 perguntas, sendo oito questões abertas – exemplo: onde a pessoa guarda dinheiro - e 10 perguntas fechadas – como a pessoa ganha dinheiro, se no trabalho; se por mesada; ou se não tem renda. Caso ganhe dinheiro, se gasta tudo ao longo do mês ou se guarda alguma quantia.

Foram coletados dados dos cursos de formação inicial com dez licenciandos de Pedagogia da rede pública e nove da rede privada, todos tendo cursado ao menos metade do curso. Também foram realizadas entrevistas com duas professoras do quarto e quinto ano que desenvolveram trabalhos com Educação Financeira em uma escola privada do Recife.

Os resultados revelaram que os licenciandos não haviam tido vivência de debates sobre questões relevantes para o ensino da Educação Financeira na formação inicial e a maioria não se sentia preparada para lecionar a matéria. Por outro lado, reconheceram a importância de aprender e lecionar o tema, o que, segundo os autores, é reflexo da falta de formação sobre o tema no curso superior.

Em relação ao segundo objetivo da pesquisa - analisar como as duas professoras entrevistadas desenvolviam seus trabalhos dentro da temática da Educação Financeira -, foi observado que, na escola particular onde as mesmas atuavam, o tema era trabalhado como uma disciplina específica e levava em consideração questões monetárias, como orçamento, poupança, consumo, lucros e/ou prejuízos. Ambas faziam uso de materiais didáticos e paradidáticos, por meio de trabalhos como resolução de problemas, definição de sonho coletivo e situações de compra e venda. Apesar da falta de formação específica das profissionais, estas buscavam promover a discussão crítica e a reflexão na hora da tomada de decisão.

Ressalta-se também o que Moreno-Garcia, Garcia-Santillan e Gutierrez (2019) observaram no México sobre a falta de conhecimento aprofundado do tema, com resultados semelhantes aos encontrados em pesquisas de outros países, incluindo o Brasil. Em outras palavras, colocando em perspectiva os estudos apresentados (Henderson, Pâmela e Coombs, 2021; Moraes e Freitas, 2021), verifica-se pouca abordagem de conteúdos sobre Educação Financeira Escolar na formação de docentes.

Em suas respostas, estes demonstram associar a Educação Financeira apenas às questões de finanças pessoais, consumo e mercado. Isso pode se dar pela ausência de conhecimento a respeito do tema, tendo em vista o pouco contato com debates que envolvem essas questões relevantes.

No entanto, de forma geral, os estudos envolvendo licenciandos (Assis *et al.*, 2021; Bonatto, Chaves e Zocolotti, 2021) apontam que eles reconhecem a relevância do tema para o ensino básico e a importância da sua abordagem em sala de aula. Alguns, inclusive, alegam trabalhar com conteúdos relacionados independentemente da obrigatoriedade, muitas vezes a partir da apresentação de problemas matemáticos.

Apesar da literatura apresentar uma diversidade de estudos que tratam de concepções e/ou percepções de professores e estudantes e/ou licenciandos, parece importante ao presente trabalho investigar as concepções tanto de professores quanto de estudantes sobre a Educação Financeira e seus diferentes contextos, assim como a percepção dos docentes acerca da Educação Financeira Escolar.

3. OBJETIVOS

Inspirado no trabalho de Laurendon, Silva e Spinillo (2021), a presente pesquisa tem por objetivo geral investigar as concepções tanto de professores quanto de estudantes acerca da Educação Financeira e seus possíveis usos e funções em diferentes contextos (escolar, extraescolar, profissional, dentre outros). Pois entendemos que estas concepções podem influenciar tanto na forma como estudantes aprendem a Educação Financeira Escolar quanto em como os professores a ensinam.

Diante do cenário apresentado, a pesquisa busca responder a duas questões: quais as concepções de estudantes e professores acerca de Educação Financeira em diferentes contextos? Quais são os usos e/ou funções associados à Educação Financeira reportados pela amostra investigada?

Neste sentido, de forma específica, busca:

- (i) examinar os usos e/ou funções associadas à Educação Financeira, em diferentes contextos, por estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental;
- (ii) identificar os usos e/ou funções associados à Educação Financeira, em diversos contextos, por professores, de diferentes disciplinas, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental;
- (iii) identificar os contextos associados aos possíveis usos atribuídos à Educação Financeira; e
- (iv) analisar as percepções de professores acerca da Educação Financeira Escolar.

4. MÉTODO

Com o objetivo mapeado, cumpre informar que a presente pesquisa é de caráter exploratório-descritivo, tendo em vista buscar maior familiaridade com o problema e descrever as características de determinadas populações (estudantes e professores dos anos finais do Ensino Fundamental) para estabelecer relações entre os grupos investigados (Gil, 2002).

A coleta de dados foi realizada em diferentes espaços dentro de quatro instituições estaduais de ensino da educação básica, sempre em locais reservados e em formato presencial. Para responder o objetivo principal da pesquisa e investigar as concepções de estudantes e professores, foi escolhido como instrumento uma entrevista semiestruturada, norteada por perguntas-chave a serem definidas a seguir, logo após a descrição do perfil dos participantes.

Segundo Manzini (1990), a entrevista semiestruturada é baseada em um roteiro construído a partir dos objetivos da pesquisa que remetem às perguntas principais e estas podem ser complementadas por outras, de acordo com as circunstâncias momentâneas à entrevista. De acordo com Triviños (1987, p.152), este instrumento “*favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade*”.

Dessa forma, apesar de incluir as perguntas-chave “para que serve a Educação Financeira?” e “Para você, o que é Educação Financeira Escolar?”, a entrevista pode ser complementada por perguntas adicionais a fim de levar o entrevistado a explicitar da melhor maneira possível seu posicionamento, favorecendo e permitindo também a liberdade de expressão do mesmo.

No presente caso, as entrevistas foram de curta duração e individuais, com participantes divididos em dois grupos de 30 pessoas, com datas e horários disponibilizados e reservados pela instituição de ensino de acordo com os docentes que cederam os minutos finais de suas aulas. Para atingir os objetivos dessa pesquisa, serão explicitados a seguir os perfis dos participantes, o instrumento escolhido e o procedimento para a construção dos dados.

4.1. Participantes

Visto que o objetivo principal da pesquisa é investigar as concepções de estudantes e professores sobre a educação financeira, foram constituídos dois grupos de participante, sendo o Grupo 1 composto por 30 estudantes de duas escolas públicas estaduais da Região Metropolitana de Recife. Para a escolha dos anos escolares (7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental), foi levado em consideração o nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Conforme o trabalho de Aragão e Lautert (2021), detalhado anteriormente na Fundamentação Teórica, esta época da juventude favorece uma conceituação mais clara do que seria a Educação Financeira e quais seriam as suas implicações sociais.

Para relembrar, o estudo em questão testou indivíduos do Ensino Fundamental para descobrir seus níveis de compreensão econômica, apoiando-se no enfoque cognitivo-evolutivo piagetiano, inspiradas pelo Modelo de Psicogênese do Pensamento Econômico. Seus resultados observaram que, quanto mais novos os estudantes, menos adequadas eram as respostas em relação à alfabetização econômica.

Os detalhes do Grupo 1 podem ser observados na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1. Quantidade de estudantes por escola, idade, sexo que compõe o Grupo 1.

	Quantidade de Estudantes	Idade	Sexo	
Escola 1	15	entre 12 e 15 anos	masc 5	fem 10
Escola 2	15	entre 12 e 16 anos	4	11
Total	30		9	21

Fonte: Acervo da Pesquisa

Na primeira escola, os estudantes entrevistados têm entre 12 e 15 anos, enquanto na Escola 2, entre 12 e 16 anos, ambos os grupos divididos entre os que se declaram do sexo feminino ou masculino. O número desigual entre os sexos resulta de uma seleção de participantes feita por conveniência pelos próprios docentes das instituições.

O Grupo 2 é composto por 30 professores efetivos de quatro escolas públicas estaduais da Região Metropolitana de Recife, que lecionam as disciplinas de Matemática, Ciências, História ou Geografia, nos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos). A razão para essa escolha se deu tendo em vista que muitos destes docentes lecionam para os estudantes entrevistados e, como visto anteriormente, as concepções destes podem influenciar suas formas de ensinar (Presmeg, 2002)⁹.

Os dados da composição deste Grupo 2 podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2. Quantidade de docentes por escola, idade, sexo que compõe o Grupo 2.

Quantidade	Idade	Sexo
------------	-------	------

⁹ Inicialmente haveriam três grupos, sendo o 3º deles Licenciandos de Matemática, História, Geografia e Biologia. No entanto, após realizar entrevistas com os Grupos 1 e 2 e o tempo necessário para a conclusão destas, decidiu-se excluir o terceiro grupo, para a análise dos dados e a conclusão da pesquisa.

Escola 1	7	Entre 24 e 43 anos	masc 3	fem 4
Escola 2	6	Entre 35 e 56 anos	4	2
Escola 3	9	Entre 29 e 59 anos	3	6
Escola 4	8	Entre 30 e 60 anos	5	3
Total	30		15	15

Fonte: Acervo da Pesquisa

É importante observar que o número de educadores por escola é reduzido devido ao fato de muitos deles serem responsáveis por mais de uma disciplina. Por exemplo, alguns professores de Ciências também lecionam aulas de Matemática e docentes de Geografia, por vezes, também são responsáveis pelas aulas de História. Isso culminou na busca por outras instituições de ensino a fim de alcançar o quantitativo de docentes necessário para a pesquisa.

Neste caso, ficaram definidos, como critérios de inclusão, professores das disciplinas acima mencionadas (Ciências, História, Geografia e Matemática), atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano), bem como estudantes destes mesmos anos escolares, que não sejam neuroatípicos e que não tenham deficiências intelectuais que os impeça de responder às perguntas da entrevista.

Importa mencionar, ainda, que, dentre os critérios de exclusão, estão os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estudantes de Ensino Médio e professores não atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Por fim, para ter acesso a ambos os grupos, a pesquisadora entrou em contato com as coordenações e diretorias das escolas selecionadas da região metropolitana do Recife para obtenção das cartas de anuência submetidas em seguida ao Comitê de Ética.

4.2. Instrumento de Coleta de Dados: a Entrevista Semiestruturada

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, foi dado início a realização da coleta dos dados para essa investigação. Tal construção envolveu a realização de uma entrevista semiestruturada (conforme ilustrado no Quadro 1) para identificar não só o perfil dos participantes como as suas respectivas concepções sobre a Educação Financeira. As entrevistas foram audiogravadas para posterior transcrição.

4.3. Procedimentos

A presente pesquisa obedeceu aos preceitos éticos da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi passível de autorização do Conselho de Ética da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), bem como passível de solicitação de assinatura do Termo de Assentimento e Livre e Esclarecido (TALE) para entrevistar o Grupo 1, além do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) de seus responsáveis legais e dos participantes do Grupo 2, e da carta de anuência das instituições de pertencimento dos dois grupos de participantes.

As referidas entrevistas foram realizadas nos locais disponibilizados pelas instituições e realizadas nos horários acordados tanto com a coordenação das instituições como com os participantes (discentes e docentes).

Foi dada aos participantes a seguinte instrução: *“Como previamente informado, ocorrerá aqui uma entrevista cujas perguntas não terão respostas certas ou erradas. Pedimos que responda de acordo com seus conhecimentos, pois estaremos tentando compreender suas ideias a respeito do tema.”*

Quadro 1 - Roteiro de entrevista semiestruturada conduzida com os participantes

Entrevista semiestruturada	
Grupo 1 - Estudantes	Grupo 2 - Docentes
Nome Sexo Idade Escola Em que ano escolar você está? Para que serve a Educação Financeira? Você já teve alguma disciplina específica para estudar Educação Financeira?	Nome Sexo Idade Escola Qual é a sua Formação? Quanto tempo de atuação você tem como professor nos anos finais do Ensino Fundamental? Qual(is) disciplina(s) você ministra? Em quais anos escolares você atua? Para que serve a Educação Financeira? Para você, o que é Educação Financeira Escolar?

	Você já participou ou participa de formação continuada? Esta(s) formação(ões) envolviam Educação Financeira? Você já ministrou ou ministra Educação Financeira na sua disciplina? Você já desenvolveu ou desenvolve aulas sobre Educação Financeira?
--	---

Fonte: A autora.

Como pode ser observado no Quadro 1, as perguntas iniciais se referem ao perfil dos participantes, com dados demográficos como nome, sexo e idade, seguidas da pergunta-chave “para que serve a Educação Financeira?”. Já no caso de docentes, além da segunda pergunta-chave: “Para você o que é Educação Financeira Escolar?” também foram colocadas perguntas relacionadas ao currículo, como, por exemplo, a formação do professor e o tempo de atuação na profissão. Os questionamentos foram pensados de modo a proporcionar a identificação das concepções dos participantes, tendo em vista que estas são influenciadas pelas suas experiências sociais, conforme discutido na parte teórica desta dissertação.

É válido destacar que a pergunta-chave “Para que serve a Educação Financeira?” foi inspirada em outros estudos que investigaram as concepções dos participantes com relação a outras áreas como a linguagem escrita e a educação matemática (Spinillo; Albuquerque; Silva, 1996; Laurendon; Silva; Spinillo, 2021). Portanto, cumpre informar que a única pergunta original acrescentada foi a endereçada aos docentes, sobre o que é Educação Financeira Escolar.

Ressalta-se, uma vez mais, que todos os participantes foram entrevistados individualmente, em um espaço reservado e cedido pelas instituições de ensino. As entrevistas foram gravadas e transcritas para protocolos individuais, garantindo o anonimato.

4.4. Método de análise de dados

Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, em um primeiro momento, foi realizada a transcrição das entrevistas audiogravadas. A partir disso, a primeira etapa da análise de dados referiu-se às respostas obtidas através da pergunta-chave. Posteriormente, elas serviram de base para propor uma classificação de tipos de respostas. Em seguida, foram feitas análises tanto quantitativas como qualitativas destes dados.

Por fim, uma última análise foi realizada, desta vez utilizando as respostas à pergunta endereçada exclusivamente aos docentes entrevistados, a saber: “para você, o que é Educação Financeira Escolar?”.

4.4.1. Sistema de análise para a pergunta “para que serve a educação financeira?”

As respostas dadas à pergunta-chave foram analisadas de acordo com a classificação proposta por Spinillo (2018) ao analisar as respostas à pergunta “para que servem os números?” e que, por sua vez, envolve aspectos documentados por Zunino (1995) e Silva (2009).

As respostas na pesquisa de Spinillo (2018) foram classificadas em quatro tipos, onde o Tipo 1 corresponde a Usos Escolares e as respostas atribuem usos para números, operações e medidas para situações escolares; o Tipo 2, que corresponde a Usos extraescolares, com respostas que relacionam números, operações e medidas para situações cotidianas; o Tipo 3, que corresponde a Usos profissionais, com respostas que relacionam números, operações e medidas a atividades profissionais; e o Tipo 4, que corresponde a Habilidades Intelectuais, com respostas que associam números, operações e medidas a conquistas intelectuais.

Outras classificações serviram de inspiração para a presente pesquisa tal qual a proposta por Spinillo, Albuquerque e Silva (1996) sobre as concepções de estudantes e professores acerca da leitura e da escrita. Nesta, foram classificadas seis tipos: Tipo 1 - Usos extraescolares, onde associa à atividades da vida diária fora do contexto escolar; Tipo 2 - Usos Escolares, onde associa a leitura e a escrita à atividades escolares; Tipo 3 - Objetivos futuros, relativo ao que se pode alcançar em nível individual no futuro, como, por exemplo, conseguir um emprego; Tipo 4 - Instrumento de Transformação social, “*onde a leitura e a escrita são vistas como um instrumento por meio do qual o indivíduo se torna um cidadão, compreende a realidade e a transforma*” (Spinillo *et al.*, 1996, p.485); Tipo 5 - Instrumento para obter conhecimentos, onde a leitura e a escrita são consideradas como um instrumento que pode ajudar na apropriação de informações e conhecimentos; e, por fim, o Tipo 6 - Amplificador de habilidades intelectuais e instrumento de socialização, “*onde a leitura e a escrita são vistas como algo que determina a aquisição de habilidades cognitivas. Seria, portanto, um instrumento mediante o qual o usuário se tornaria intelectual e socialmente mais competente*” (idem, p.485).

Outra classificação, proposta por Laurendon, Silva e Spinillo (2021), que integra a categorização proposta por Spinillo (2018), debate as concepções sobre a educação

matemática com adultos do Programa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Nela, são apresentadas quatro tipos: Tipo 1 - Usos escolares, associados ao cumprimento de atividades escolares; Tipo 2 - Usos Cotidianos, referente ao uso em atividades da vida diária realizadas em contextos sociais; Tipo 3 - Usos Profissionais e acadêmicos, relativos ao uso da matemática para realizar atividades profissionais, como conseguir um emprego ou se capacitar; e Tipo 4 - Ganhos Intelectuais, respostas que se referem ao uso da matemática como condição para aquisição e desenvolvimento de habilidades.

Face a esses esclarecimentos em relação às classificações apresentadas em estudos anteriores (Laurendon; Silva; Spinillo, 2021; Silva, 2009; Spinillo, 2018; Spinillo; Albuquerque; Silva., 1996; Zunino, 1995), o presente trabalho realizou uma primeira análise das respostas dos participantes à pergunta-chave - para que serve a educação financeira? -, resultando em uma classificação dos tipos de respostas, que integra as classificações anteriores e considera o foco diferente das concepções investigadas no presente estudo: a educação financeira.

Após a classificação estabelecida, procedeu-se à quantificação de tipos de respostas dadas por cada participante, comparando as frequências entre os dois grupos. As respostas por tipos de usos e/ou funções foram, então, contabilizadas para obter as quantidades e frequências das respostas. Em seguida, realizou-se uma análise quantitativa dos dados e, após, foi aplicado o teste Qui-Quadrado no software conhecido como SPSS (Statistical Package for Social Science), para determinar o grau de significância na diferença das respostas entre os grupos.

Feita essa análise mais ampla das respostas, procedeu-se a uma análise qualitativa minuciosa, buscando compreender melhor os usos, funções e contextos mencionados nas respostas dos participantes, se doméstico, profissional ou acadêmico, tal qual foi proposto em estudos anteriores sobre concepções (Laurendon; Silva; Spinillo, 2021; Spinillo, 2018; Spinillo; Albuquerque; Silva, 1996).

Por fim, restou percebido que uma das categorias apresentava incidência expressiva, optando-se, assim, por fazer uso da extensão Word Cloud Generator na Free Software Apps da Microsoft, com o objetivo de criar nuvens de palavras para descobrir, dentro da categoria de maior incidência, quais as concepções mais atribuídas à Educação Financeira. Por fim, serão tecidas algumas considerações com relação às respostas quanto ao seu uso extraescolar, buscando identificar quais conhecimentos da educação financeira são mencionados pelos participantes.

4.4.2. Análise das respostas dos docentes à pergunta “para você, o que é educação financeira escolar?”

As respostas dos docentes para a pergunta “Para você, o que é Educação Financeira Escolar”, foram analisadas, em um primeiro momento, de forma qualitativa, a fim de identificar como os professores participantes a compreendem e definem a Educação Financeira Escolar, para, depois, determinar quantos deles, de fato, apresentam uma definição clara do que ela significa.

Em um segundo momento, buscou-se identificar quais as principais associações que os docentes realizam em relação a EFE e se estabelecem uma distinção entre a Educação Financeira abordada no ambiente extraescolar e a Educação Financeira Escolar, tratada em sala de aula.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para alcançar o objetivo principal de investigar as concepções de estudantes e professores sobre a Educação Financeira, o presente trabalho apresentará, a seguir, a classificação dos tipos de respostas dos participantes à pergunta-chave: “Para que serve a Educação Financeira?”. Após, mostrará uma análise quantitativa dos dados, considerando a frequência dos tipos mencionados pelos participantes. Na sequência, será proposta uma análise qualitativa minuciosa das respostas dos participantes em relação aos usos, funções e contextos mencionados.

Em um segundo momento da análise, serão analisadas as respostas dos docentes à pergunta: “Para você, o que é a Educação Financeira Escolar?”.

5.1. Análise das respostas dos participantes à pergunta: “Para que serve a Educação Financeira?”

Após a transcrição das respostas dos participantes, foi realizada uma primeira análise a fim de propor uma classificação dos tipos de respostas, considerando os dois grupos de participantes.

5.1.1 Classificação das respostas dos participantes à pergunta: “para que serve a educação financeira?”

A classificação obtida, a partir da análise das respostas à pergunta-chave: “Para que serve a Educação Financeira?” resultou em quatro tipos de resposta, a saber: Tipo 1- usos extraescolares, Tipo 2- usos académicos e/ou profissionais, Tipo 3 - formação cidadã e o Tipo 4 - bem-estar individual, sendo esta última uma categoria inédita.

Cumpramos informar que a identificação dos tipos de respostas e a classificação estabelecida foram executadas por dois juizes independentes e, nos casos em que houve discordância, a resolução ocorreu por meio de um terceiro juiz. Antes de apresentar os tipos, é válido destacar que, em muitos casos, uma única fala pode se encaixar em mais de um tipo de resposta. Todos os tipos detectados são descritos e exemplificados, a seguir.

Tipo 1- usos extraescolares: respostas que associam a Educação Financeira às atividades e/ou ações diárias que envolvem termos como dinheiro, investimento, poupança, ganhos, pagar contas, dentre outros que remetem a conceitos financeiros de forma geral.

“Para se manter para comprar coisas, pagar aluguel, comprar coisa para comer, para não morrer de fome, para pagar energia, pagar água, pagar todas as contas. Isso é o que serve.” (resposta de um estudante entrevistado).

“saber lidar melhor com o dinheiro, dimensionar aquilo que é custo, aquilo que é receita.” (resposta de um docente entrevistado).

Tipo 2- usos profissionais e/ou académicos: respostas que associam o uso da Educação Financeira para o exercício profissional e/ou académico. Exemplos:

“serve para tanto para [quando] você quer fazer uma faculdade ou algo do tipo” (resposta de um estudante entrevistado).

“A questão profissional do indivíduo. E o que nós temos hoje é um mundo altamente empreendedor. Uma outra alternativa de vida é o empreendedorismo.” (resposta de um docente entrevistado).

Tipo 3- formação cidadã: respostas que associam o conhecimento de Educação Financeira a uma postura crítica envolvendo a sociedade de forma geral, bem como a possibilidade de contribuir para a transformação social. Exemplos:

“Para a gente ter mais uma noção de como vai ser no futuro. Ter uma noção já desde o pequeno do que é o mundo.” (resposta de um estudante entrevistado).

“Como é que ela [a economia] interage com o social, com o cultural. Eu vejo muita educação financeira, não só como um projeto pessoal, mas como um projeto social mesmo, sabe? A partir do momento em que você entende os porquês e o como essa economia se dá, né? [...] Eu acho que você entender o que é uma educação

financeira, é você se educar social, culturalmente e pessoalmente também” (resposta de um docente entrevistado).

Tipo 4- bem-estar individual: respostas que consideram a Educação Financeira contribuindo para o bem-estar do indivíduo, seja de natureza biopsicossocial. Exemplos:

“[Para ter condições de] ter uma vida tão boa assim com condições de ter alimento bom, qualidade nutricional boa” (resposta de um dos estudantes entrevistados).

“Serve para você ter um direcionamento no seu projeto de vida. A partir do momento que você sabe gerenciar recursos, eu acho que as tuas relações familiares, amorosas, até de amizade elas se tornam mais produtivas, ficam melhores, porque você estabelece limites inclusive nessas relações, porque a gente sabe que boa parte dos divórcios acontecem por questões financeiras.” (resposta de um dos estudantes entrevistados).

Considerando a classificação obtida em trabalhos como o de Spinillo, Albuquerque e Silva (1996), Spinillo (2018) e Laurendon, Silva e Spinillo (2021), observa-se, neste estudo, algumas diferenças quanto aos tipos identificados. No presente trabalho, os tipos foram elaborados da seguinte forma:

- Tipo 1 de nosso trabalho (usos extraescolares) corresponde ao Tipo 2 (usos cotidianos) do trabalho de Laurendon, Silva e Spinillo (2021) sobre Educação Matemática;
- Tipo 2 - usos profissionais e/ou acadêmicos corresponde ao mesmo Tipo 3 - usos profissionais e/ou acadêmicos, do trabalho de Laurendon, Silva e Spinillo (2021),
- Tipo 3 - formação cidadã, foi inspirado em uma categoria identificada no trabalho de Spinillo, Albuquerque e Silva (1996) sobre a linguagem escrita, nomeada “*Instrumento de transformação social*”, para distinguir as respostas dos participantes que compreendem a leitura e a escrita como um instrumento por meio do qual o indivíduo se torna um cidadão, compreende a realidade e a transforma.

Apesar de ser inspirado na classificação do estudo de 1996, o presente estudo preferiu nomear como Tipo 3 “formação cidadã”, tendo em vista que a maioria das respostas dos professores analisados levantava a contribuição da Educação Financeira para a melhor compreensão dos cidadãos quanto aos seus direitos e deveres. Em outras palavras, para os docentes, o aprendizado da Educação Financeira contribui para cidadãos mais críticos e mais atentos às questões sociais que os cercam.

Este resultado vai ao encontro dos estudos sobre a EF apresentados na revisão literária do presente trabalho, revelando as vantagens da Educação Financeira. Conforme destacado pela literatura, há uma pluralidade de assuntos que devem ser abordados em seu ensino,

considerando que os conteúdos não devem se limitar a questões meramente monetárias ou de cálculos, mas também remeter a questões culturais, sociais, políticas e ecológicas (Moraes; Freitas, 2021; Pessoa; Junior; Kistemann Jr, 2021; Vaz; Nasser, 2021).

Conforme ressaltam Vaz e Nasser (2021, p. 6), que defendem a abordagem de questões ambientais e previdenciárias dentro da sala de aula para orientar os indivíduos sobre suas práticas de consumo, a Educação Financeira Escolar

poderia - e em nossa opinião deveria - abranger tópicos matemáticos e interdisciplinares que abordassem as tomadas de decisão sobre o consumo em um mundo dominado por algoritmos superpoderosos que conhecem mais sobre nós do que acreditamos.

Ainda dentro da perspectiva apontada acima, a Educação Financeira deve contribuir para o desenvolvimento da cidadania. Moraes e Freitas (2021, p. 5) enfatizam que

é preciso fugir da abordagem funcionalista e reducionista de tratar Educação Financeira como se fosse uma receita de bolo que pode ser aplicada para todos e em qualquer lugar. Uma Educação Financeira significativa deve levar em consideração a realidade e o contexto de cada indivíduo ou comunidade.

Neste sentido, a área participa do processo de educar os futuros cidadãos, desenvolvendo um olhar minimamente preparado e crítico, para enfrentar as nuances da vida cotidiana, seja ela ambiental, midiática ou previdenciária (Araújo; Sobrinho, 2024; Dinis, 2023; Rosa; Viana, 2014).

Por fim, retomando o Tipo 4, última categoria identificada e nomeada de bem-estar individual, ressalta-se uma vez mais que se trata de um novo tipo em relação aos trabalhos anteriormente citados que serviram de inspiração ao presente estudo. Ele representa um indicativo de que é possível entender a Educação Financeira como contribuinte para um bem-estar pessoal. As falas dos participantes, neste tipo, abordam prevenção contra prejuízos de curto, médio e/ou longo prazo - fisiológicos, financeiros, psicológicos ou sociais -, favorecendo uma vida tranquila ou, ao menos, menos dificultosa para as pessoas.

A literatura apresenta também evidências de que a saúde financeira impacta diretamente no bem-estar biopsicossocial. Aqui, é frequentemente trazida à tona a expressão “qualidade de vida” (Araújo; Sobrinho, 2024; Carli *et al*, 2019; Dinis, 2023; Giordano; Miyaji, 2017; Rosa e Viana, 2014). Contudo, a relatividade do que é considerado qualidade de vida dificulta que haja consenso sobre quais seriam seus indicativos. A Educação Financeira, inclusive, é vista como uma ferramenta que contribui para o alcance de uma melhor qualidade de vida, enquanto objetivo coletivo (Ferreira, 2017).

Para Carli *et al* (2019, p. 13), “*a educação financeira favorece para que os indivíduos tenham uma vida financeira saudável o que consequentemente leva ao aumento dos índices de bem-estar*”. Investigando a partir de um questionário envolvendo Índice de Educação Financeira (IEDF), nível de endividamento e Índice de Qualidade de Vida (IQV), respondido por 331 pessoas, os autores constataram que “quanto maior o nível de educação financeira, maior também será a qualidade de vida pessoal, bem como, o inverso também é verdadeiro” (Carli *et al*, 2019, p. 10).

Assim, eles destacaram a sua importância ao demonstrar que a Educação Financeira, em larga escala, contribui para a mudança de perfil de uma sociedade, reverberando, por exemplo, na imagem da população com relação a riqueza, educação e esperança de vida, fatores figurados dentro do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (Carli *et al*, 2019; Claessens, 2006; Ferreira, 2017; Garcia-Santillan, 2020; Garcia-Santillan; Zamora-Lobato; Molchanova, 2021; Moreno-Garcia; Garcia-Santillan; Gutierrez, 2019).

Na visão de Ferreira (2017, p.1), “*a organização pessoal financeira está intimamente ligada a atingir objetivos, metas, necessidades e até mesmo vontades e desejos da vida, que por sua vez são o que define a qualidade de vida e aumenta o IDH de um lugar*”. Segundo este autor, a própria definição de Educação Financeira feita pela OCDE em 2005 entende que os conhecimentos e as competências auxiliam nas escolhas relacionadas a dinheiro, consumo e transações financeiras. Da mesma forma, podem proporcionar certo bem-estar e qualidade de vida para o indivíduo. Ele enfatiza que, em nosso sistema social e econômico, o dinheiro é o meio para aquisições de bens e serviços, sendo necessário, portanto, estabelecer com ele uma relação mais saudável.

Em complemento aos estudos que serviram de inspiração para a presente pesquisa, há uma categoria adicional que diz respeito ao campo intelectual. No estudo de Spinillo (2018) sobre números, existe a categoria Tipo 4, intitulada “Habilidades intelectuais”, cujas respostas associam números, operações e medidas com sucesso e conquista intelectual. Já no estudo de Laurendon, Silva e Spinillo (2021), a categoria Tipo 4 é intitulada “Ganhos intelectuais”, reunindo respostas que se referem ao uso da matemática como condição para a aquisição e desenvolvimento de habilidades intelectuais.

Entretanto, no presente estudo, foi possível constatar, a partir da análise das declarações dos participantes, que os mesmos não atribuíram à Educação Financeira questões diretamente intelectuais. Isto é, os nossos entrevistados não consideram que ela contribua para o desenvolvimento de habilidades intelectuais. Em contraste a este resultado, a literatura reafirma que a Educação Financeira é interdisciplinar, requerendo diferentes e variados tipos

de conhecimento e, por conseguinte, habilidades intelectuais diversas (Araújo; Sobrinho, 2024; Giordano; Miyaji, 2017; Moraes; Freitas, 2021; Vaz; Nasser, 2021).

Neste sentido, Tomaz e David (2012, p.17) argumentam que a sua interdisciplinariedade

[...]ajudaria a construir novos instrumentos cognitivos e novos significados extraindo da interdisciplinaridade um conteúdo constituído do cruzamento de saberes que traduziria os diálogos, as divergências, confluências e as fronteiras das diferentes disciplinas. Supõe-se que construiremos, assim, novos saberes escolares, pela interação entre disciplinas.

Essa discussão reforça a necessidade de compreensão de que não se pode relegar a Educação Financeira apenas à disciplina de Matemática, ignorando as outras dimensões dessa problemática, visto que isso reduziria significativamente os saberes que poderiam ser passados aos estudantes. Saberes estes que auxiliam na construção da reflexão crítica sobre a sociedade em que se vive e a que se pretende viver no futuro (Giordano; Miyaji, 2017).

5.1.2. Análise quantitativa dos tipos de respostas dos participantes

Para análise minuciosa das 60 respostas obtidas dos participantes, identificando seus diferentes tipos, a pesquisa contou com a participação de dois juízes independentes, conforme a classificação proposta anteriormente, sendo o grau de concordância entre eles de 94,4%. Em quatro respostas, contudo, foi preciso a interferência de um terceiro juiz para resolver questões de discordância, sendo uma resposta do grupo de estudantes e três do grupo de professores.

A Tabela 3 apresenta o número e o percentual de respostas por tipos considerando os dois grupos investigados.

Tabela 3. Número e percentual (entre parênteses) de tipos de respostas em cada grupo de participantes.

	Tipo 1 usos extraescolares	Tipo 2 usos profissionais e/ou acadêmicos	Tipo 3 formação cidadã	Tipo 4 bem-estar individual
Professores (n= 41)	27 (66%)	1 (2%)	5 (12%)	8 (20%)
Estudantes (n=36)	29 (80,5%)	2 (5,5%)	1 (3%)	4 (11%)

Nota: n = corresponde a número de respostas, tendo em vista que alguns participantes associaram mais de um tipo para a Educação Financeira.

Fonte: Acervo da Pesquisa

De acordo com o exposto na Tabela 3, a categoria de maior incidência foi a do Tipo 1 (usos extraescolares) tanto no grupo de professores, com 66% (27 respostas), como no grupo de estudantes, com 80,5% (29 respostas). Pelo exposto, o tipo mais frequentemente mencionado por ambos os grupos diz respeito ao caráter utilitário da educação financeira.

Por outro lado, a de menor incidência observada foi a do Tipo 2 (usos profissionais e/ou acadêmicos) pelos professores, aparecendo na resposta de apenas um professor, ao passo que, no grupo de estudantes, foi encontrada em duas falas, conforme descrito a seguir:

“Serve para tanto para [quando] você querer fazer uma faculdade ou algo do tipo”
(trecho de fala de um dos estudantes entrevistados)

“Pra pessoa saber mais sobre como lidar com emprego, essas coisas.” (trecho de fala de um dos estudantes entrevistados)

“A questão profissional do indivíduo [...] E o que nós temos hoje é um mundo altamente empreendedor, não é? Uma outra alternativa de vida é o empreendedorismo.” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados)

Assim, os participantes associam pouco a educação financeira a possibilidades de usos profissionais, mencionando o empreendedorismo como a única área podendo envolver EF.

O Tipo 3 (formação cidadã), por sua vez, foi identificado na resposta de cinco docentes (12%) e apenas na de um discente (3%). Este, ao responder para que serve a Educação Financeira, afirmou que seria “*para a gente ter uma noção já desde pequeno do que é o mundo.*” (estudante)

A associação da Educação Financeira ao bem-estar individual, no Tipo 4, aparece em quatro respostas de estudantes (11%) e oito respostas de professores (20%), representando o dobro de estudantes. Além de ser um tipo novo identificado nos dados analisados, este dado demonstra que alguns participantes consideram que a Educação Financeira contribui para um maior bem-estar.

Em síntese, os resultados apontam uma diferença de frequência entre os tipos de resposta dos professores e estudantes, sendo predominante, em ambos os grupos, a associação dos usos extraescolares à Educação Financeira. Para verificar se existiria uma diferença significativa entre os grupos, foi aplicado o teste Qui-Quadrado, que não revelou nenhuma associação significativa entre a ocupação (estudante e professor) e os tipos de respostas: ($\chi^2=4,1$; g.l= 3; $p > 0,05$).

5.1.3. Análise qualitativa das respostas à pergunta: “para que serve a educação financeira?”

Buscando compreender melhor os usos, funções e contextos mencionados pelos participantes (doméstico, profissional ou acadêmico, dentre outros), procedeu-se a uma análise qualitativa das respostas. Ademais, a presente pesquisa entendeu por bem tecer considerações sobre os usos extraescolares mencionados, a fim de identificar quais conhecimentos sobre Educação Financeira os participantes possuem.

1. Usos e/ou funções associados pelos participantes à Educação Financeira.

Os estudos anteriores sobre as concepções partem da distinção entre usos e/ou funções que são, por essência, diferentes. Em relação à língua escrita, Spinillo, Albuquerque e Silva (1996, p. 448) definem os usos como “*aquilo que o indivíduo pode fazer com a língua escrita (exemplo: pegar ônibus, fazer tarefas)*”, enquanto as funções seriam entendidas como “*aquilo que a língua escrita pode fazer pelo indivíduo (exemplo: torná-lo agente transformador da sociedade, intelectualmente mais competente)*”.

No presente estudo, a proposta seria distinguir os usos e funções associadas à Educação Financeira pelos participantes. Os primeiros estão representados pelos usos extraescolares (Tipo 1) e usos profissionais e/ou acadêmicos (Tipo 2). Já as funções, pelos Tipos 3 (formação cidadão) e 4 (bem-estar individual). O número e o percentual dos usos e/ou funções podem ser observados na Tabela 4 abaixo exposta. Insta lembrar que uma única resposta pode se encaixar em mais de uma categoria.

Tabela 4. Total de respostas atribuídas a Usos e total de trechos de respostas atribuídas a Funções dos grupos de participantes.

	Usos	Funções
Professores (n=41)	28 (68%)	13 (32%)
Estudantes (n=36)	31 (86%)	5 (14%)
Total (n=77)	59 (77%)	18 (23%)

Nota: n = corresponde a número de respostas, tendo em vista que alguns participantes associaram mais de um tipo para a Educação Financeira.

Fonte: Acervo da Pesquisa

É possível observar que, de 77 respostas, 59 remetem a *usos*, enquanto apenas 18 remetem a *funções*. Das 59 que se referem a *usos*, 31 são de estudantes e 28 de professores.

No caso das funções, cinco são de estudantes e 13 de professores. Em outras palavras, ainda que todos associem mais frequentemente a Educação Financeira a usos, os docentes tendem a associar mais as funções à Educação Financeira do que os estudantes. Assim, é possível entender que tanto professores quanto estudantes atribuem um caráter utilitarista à Educação Financeira.

Importa dizer que estes resultados se aproximam do coletado pelo estudo de Laurendon, Silva e Spinillo (2021) em relação à Educação Matemática, no qual os dois grupos (crianças e adultos) atribuíram um caráter utilitarista à Matemática. Naquele caso, as crianças atribuíram mais usos escolares (52%), enquanto os adultos, mais usos extraescolares (52%) e usos profissionais (28%). Nas ocasiões em que se atribuía *funções* à matemática, como o tipo de ganhos intelectuais, houve mais respostas das crianças.

Já no presente estudo, dos cinco estudantes que atribuíram *funções* à Educação Financeira, apenas um atribuiu o Tipo 3, de formação cidadã. Os demais atribuíram ao Tipo 4, bem-estar individual, apontando necessidades ligadas à segurança pessoal - alimentar ou financeira -, como pode ser observado nos extratos a seguir:

"Para a gente ter uma noção já desde pequeno do que é o mundo." (estudante que atribuiu formação cidadã)

"É muito importante, porque na vida adulta tem pessoas que não conseguem ter uma renda tão boa, não consegue ter uma vida tão boa assim com condições de ter alimento bom, qualidade nutricional boa, entre outras coisas, porque não teve condição financeira, não soube lidar com dinheiro" (estudante que atribuiu bem-estar individual).

"A educação financeira? Para a pessoa ter uma vida melhor, uma vida mais organizada." (estudante que atribuiu bem-estar individual).

"Para não ser [agir] de forma inconsequente, e ter consciência justamente para não gerar danos para você também futuramente ou no seu presente." (estudante que atribuiu bem-estar individual).

"Eu acho que também manter o equilíbrio e ajudar mais pessoas." (estudante que atribuiu bem-estar individual).

É interessante observar que, em um total de 30 docentes entrevistados, três atribuíram apenas *funções* à Educação Financeira. O trecho de suas respostas pode ser analisado abaixo:

"Vai muito além da pessoa entender como utilizar o seu dinheiro, né? Pessoal. Também tem a ver com relações com o todo tanto estaduais, municipais, nacionais, mundiais. Então, você vai saber como o dinheiro vai circular nesse âmbito [...] Para a economia. Como ela interage com o social, com o cultural. Eu vejo muita educação financeira, não só como um projeto pessoal, mas como um projeto social mesmo, entender o que é uma educação financeira, é você se educar social,

culturalmente e pessoalmente também. A partir do momento em que você entende os porquês e o como essa economia se dá, né? É, você começa a entender muito sobre sua vida também. Porque eu estou aqui, porque eu não tenho tal tipo de oportunidade”. (docente cuja fala remeteu ao bem-estar individual e a formação cidadã)

“Na conjuntura pessoal ela serve para você ter um direcionamento no seu projeto de vida. A partir do momento que você sabe gerenciar recursos, eu acho que a tuas relações familiares, amorosas, até de amizade” (docente cuja fala remeteu ao bem-estar individual).

“Pra você produzir bem na sua área profissional. Eu acho que nenhum profissional, não só na área da educação, como em qualquer área do quesito científico, se não fizer uma boa educação financeira não vai produzir bem [...]” (docente cuja fala remeteu ao bem-estar individual).

Do lado dos estudantes, apenas um não atribuiu a *usos*, remetendo somente ao bem-estar individual. Em suas palavras, ela serve *"para a pessoa ter uma vida melhor, uma vida mais organizada"*. Neste sentido, como previamente exposto no referencial teórico, a literatura ressalta que a Educação Financeira apresenta um caráter multidisciplinar, abrangendo uma diversidade de conhecimentos para além do matemático, como questões discursivas de impacto social, ambiental e cultural (Brasil, 2018).

Ao analisar as falas dos participantes que não associam usos à Educação Financeira, observa-se as diversas nuances e possibilidades de assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula. Este dado também demonstra que, para alguns docentes entrevistados, o tema da EF pode ser trabalhado transversalmente não só em suas respectivas disciplinas, como nas demais existentes.

B. Onde se usa a Educação Financeira: os diferentes contextos em que ela se insere.

Trabalhos como os de Laurendon; Silva; Spinillo, 2021; Zunino, 1995; Silva, 2009; Spinillo, 2018, demonstram que professores, estudantes e pais mencionam diferentes contextos para o que entendem quanto ao uso da matemática. Nesse sentido, o presente estudo questiona se tal fato também poderia ocorrer quanto à Educação Financeira, levando em consideração a diversidade obtida nas respostas dos participantes.

Para identificar a diversidade dos contextos mencionados dos usos associados a Educação Financeira, analisamos foram analisadas 60 falas colhidas durante as entrevistas, dividindo-as em cinco contextos: acadêmico, profissional, de transação comercial, doméstico e público.

Tabela 5. Exemplos de respostas relativas aos contextos de usos da Educação Financeira por estudantes e professores

Contextos	Estudantes	Professores
Acadêmico	<i>"Serve para tanto para [quando] você quiser fazer uma faculdade ou algo do tipo"</i>	<i>ausente</i>
Profissional	<i>"pra pessoa saber mais sobre como lidar com emprego, essas coisas."</i>	<i>"A questão profissional do indivíduo [...] E o que nós temos hoje é o mundo altamente empreendedor; não é? Uma outra alternativa de vida é o empreendedorismo."(sic)</i>
De transação comercial	<i>"Para se manter para comprar coisas, pagar aluguel, comprar coisa para comer, para não morrer de fome, para pagar energia, pagar água, pagar todas as contas. Isso é o que serve."</i>	<i>"A educação financeira nesse sentido, prepara o aluno para a vida, porque ele vai lidar com juros, ele vai lidar com... sabe? investimentos ou não, com dívidas, com cartão de crédito, dinheiro, tudo isso, tudo isso faz parte da vida do aluno e eu acho que a escola tem que prepará-lo para a vida."</i>
Doméstico	<i>"você pode usar para você tipo guardar seu dinheiro, essas coisas. Saber sobre saldos, essas coisas tanto do meu cartão de crédito, tanto no dinheiro. "</i>	<i>"A educação financeira, ela serve para você ter base para poder administrar seus bens futuramente, né? Porque também você vai ser uma dona de casa, vai ter seu emprego, aí vai receber sua renda e você tem que saber discernir o que pode gastar, o que não pode gastar... dentro do seu padrão"</i>
Público	<i>"pagar impostos"</i>	<i>"Numa sociedade desigual. Há necessidade de administrar."</i>

Fonte: Acervo da Pesquisa

Como pode ser observado na Tabela 5 acima, das 59 respostas que atribuem algum tipo de *uso* à Educação Financeira, verificou-se que os cinco contextos foram encontrados 63 vezes. No grupo de estudantes, o *contexto doméstico* foi identificado em 28 respostas, ao passo que, no grupo de professores, o mesmo contexto foi identificado em 21 respostas. Já o *contexto público* foi identificado em apenas uma resposta de um estudante e um professor, enquanto o *contexto de transação comercial* foi identificado em seis respostas do grupo de docentes e em duas respostas do grupo de estudantes. O *contexto acadêmico* foi levantado apenas uma vez no grupo de estudantes, não sendo encontrado em nenhuma resposta do

grupo de professores. Por fim, o *contexto profissional* foi identificado em uma resposta do grupo de professores e duas respostas do grupo de discentes.

No estudo de Laurendon, Silva e Spinillo (2021), percebe-se a presença de três contextos similares: transação comercial, profissional e acadêmico. Contudo, no presente trabalho, verificou-se a aparição do *contexto de transação comercial* oito vezes, representando 13% do total de 63. Já o *contexto profissional* foi mencionado três vezes, representando 5% do total de respostas, sendo que apenas uma pessoa (1%) citou o *contexto acadêmico*. De tudo que foi encontrado, 49 respostas (78%) apresentaram o *contexto doméstico* e 2 respostas (3%), o *contexto público*.

Apurou-se, ainda, que o *contexto doméstico* foi mencionado mais frequentemente no grupo de estudantes (28 incidências) do que no grupo de professores (21 incidências). Por outro lado, o contexto que menos surgiu em ambos os grupos foi o *contexto acadêmico*, identificado na resposta de apenas um estudante. Ou seja, nenhum docente relacionou o contexto acadêmico com à Educação Financeira.

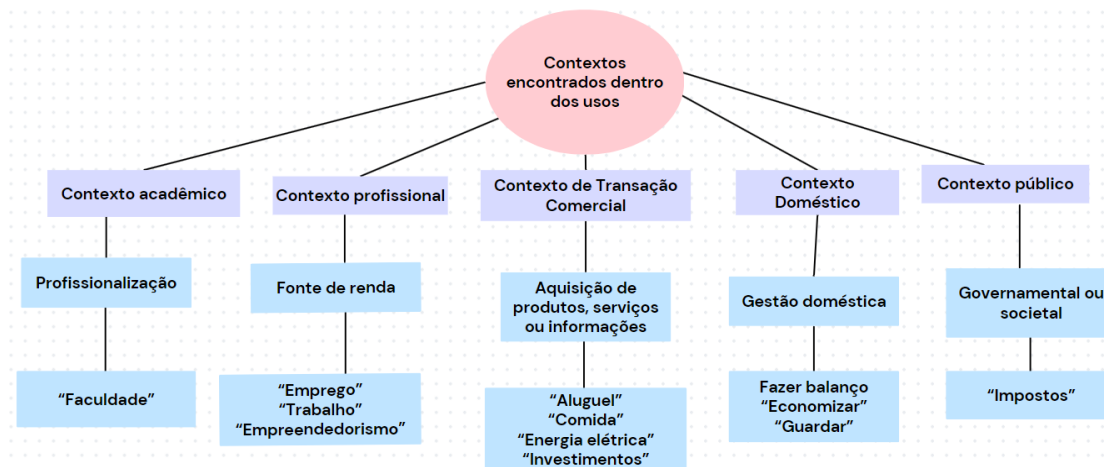
Também pode ser observado que apenas um estudante mencionou a questão governamental e societal - pagamento de impostos -, enquanto um docente levantou o tópico da desigualdade social. Chama atenção, ademais, o fato dos contextos profissionais e acadêmicos, juntos, somarem apenas 6% das respostas e o *contexto profissional* aparecer mais frequentemente no discurso dos estudantes do que dos professores.

Ao contrário, no *contexto de transação comercial*, a Educação Financeira foi mais relacionada por professores do que por estudantes. Além disso, foi possível perceber que o grupo de estudantes relaciona mais a Educação Financeira a uma maior diversidade de contextos que o grupo de professores.

Acrescenta-se que não houve menção a nenhum contexto lúdico ou de lazer por parte de nenhum dos entrevistados. Logo, observamos que para os entrevistados, a Educação Financeira não é associada a usos em contextos lúdicos, apesar de existirem, por exemplo, diversos jogos e brinquedos que envolvem a Educação Financeira, como o Jogo da vida, Banco imobiliário, Monopoly e Vendinha.

Ainda em relação aos diferentes contextos (acadêmico, profissional, de transação comercial, doméstico e público) identificados nas respostas dos participantes, podemos representá-los, distinguindo as suas diferentes características, no Diagrama que segue (ver Figura 1).

Figura 1. Diagrama com as questões contidas em cada contexto.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Como pode ser observado, o *contexto acadêmico* representa uma ideia de profissionalização, e o participante associou o aprendizado da Educação Financeira à possibilidade de cursar o ensino superior através da faculdade.

O *contexto profissional* se refere a uma ideia de fonte de renda, onde os participantes associam a Educação Financeira ao auxílio para criar, encontrar ou manter um trabalho ou emprego.

Os demais contextos são mencionados em relação aos usos extraescolares, como contexto doméstico, público e de transação comercial (Figura 5, p.58). O *contexto de transação comercial* se manifesta por meio de falas que citam aquisição de produtos, serviços ou informações. O *contexto doméstico* se refere à ideia de gestão financeira doméstica, enquanto o *contexto público* remete a algo mais amplo, onde o ambiente societal é associado ao uso da Educação Financeira. O aprofundamento destes contextos será realizado no tópico seguinte.

Em conclusão, considerando que o Tipo 1 denominado “usos extraescolares” teve a maior incidência nas respostas, buscou-se fazer uma análise qualitativa minuciosa para uma compreensão mais aprofundada acerca dos conhecimentos e conceitos financeiros mencionados pelos entrevistados nesta categoria.

C. A que conhecimentos financeiros os usos extraescolares se referem?

Por fim, foram analisados os conhecimentos que estavam sendo considerados nas respostas dos participantes na categoria de usos extraescolares, categoria que recebeu 56 respostas de um total de 77. O Tipo 1 (usos extraescolares) abarcou 66% das respostas dos professores e 80,5% das respostas dos estudantes. Diante disso, estão dispostas nas Figuras 2, 3 e 4 as nuvens de palavras construídas com os verbos e substantivos que mais se repetiram nas respostas dos participantes da pesquisa.

Figura 2. Nuvem de palavras com as mais citadas pelos estudantes que atribuíram usos extraescolares à Educação Financeira.



Fonte: Acervo da pesquisa.

As cinco palavras mais mencionadas, pelos estudantes foram “dinheiro”, “saber”, “gastar”, “ter” e “administrar”. Para melhor compreender seu significado, alguns dos verbos precisam ser analisados com as palavras que os acompanham, como é o caso do verbo “saber”, utilizado por 10 dos 29 estudantes que atribuem usos extraescolares a Educação Financeira (34%). Aqui, frequentemente aparece nas expressões “*saber administrar o dinheiro*”, “*saber administrar os recursos*” e “*saber lidar com o dinheiro*”. Também é possível citar o verbo “ter”, mencionado por seis estudantes (21%), que assim como no caso dos professores, frequentemente aparece acompanhando as expressões “*ter uma base*”, “*ter uma noção*”, “*ter consciência do que fazer*” e “*ter controle do dinheiro*”, indicando que a Educação Financeira traria conhecimento que auxiliaria na administração do recurso.

O verbo “gastar” foi apontado por oito estudantes (28%) e apareceu associado a expressões como “*controlar os gastos*”, “*não gastar à toa*”, “*saber como vai gastar*” e “*gastar com o necessário*”. Já o verbo “administrar” foi mencionado por seis estudantes (21%), sendo utilizado para remeter a gestão de recursos principalmente financeiros, como em “*saber administrar o dinheiro*” e “*administrar os recursos*”. No caso do verbo “usar”,

que também aparece em evidência na nuvem de palavras, foi indicado por seis docentes (21%) e frequentemente aparece em expressões como “saber usar o dinheiro”.

O fato da palavra “dinheiro” ter sido a mais mencionada por 11 estudantes (38%) sugere que, para esse grupo, a Educação Financeira estaria mais relacionada ao manejo do dinheiro do que a outras questões como, por exemplo, a nutricional - citada por apenas um estudante. Este resultado, inclusive, vai ao encontro de outros resultados encontrados em trabalhos que tiveram estudantes como participantes. Nesses, os educandos associavam a Educação Financeira a questões cotidianas envolvendo finanças, como troco, promoções, tipos de investimentos e gerenciamento de finanças pessoais (Castro; Veras; Burgos, 2020; Mazzi; Domingues, 2021; Silva; Lautert, 2021).

Figura 3. Nuvem de palavras com as mais citadas pelos docentes que atribuíram usos extraescolares à Educação Financeira.



Fonte: Acervo da pesquisa.

As cinco palavras mais mencionadas pelos docentes foram “vida”, “gastar”¹⁰, “dinheiro”, “saber” e “organizar”. As duas primeiras foram as mais utilizadas pelos 27 professores que atribuíram usos extraescolares à Educação Financeira, sendo citadas por 10 deles (37%). A palavra “vida” aparece geralmente acompanhada de expressões que remetem a algo duradouro como “para você se organizar para a vida, né?”, “eu acredito que seja muito importante a educação financeira na vida” e “pode ajudar na matemática, para mim é importante a educação financeira nesse sentido, preparar o aluno para a vida”. O verbo “gastar”, por sua vez, foi utilizado por 10 dos docentes (31%) e remete ao uso de um recurso não-renovável, aparecendo geralmente nas respostas compostas por frases como “não gastar tudo”, “não gastar além do que ganha” e “saber o que pode e o que não pode gastar”.

Os verbos “ter” e “organizar” assim como “dinheiro”, foram mencionados por seis docentes (22%) cada. Ao passo que “saber” foi citada por cinco docentes (19%). Por vezes,

¹⁰ Ao quantificar os participantes, é levado em consideração não só o verbo em si como suas variações conjugadas. Exemplo: um participante utiliza o verbo “gastar” e o outro a variação “gasto”, temos dois estudantes associando o verbo “gastar” a EF.

Diante do que foi exposto, é possível observar que, para os docentes, a Educação Financeira remete a um conteúdo que, uma vez aprendido, auxiliará o indivíduo a longo prazo. O estudante aprende *se, como* e o *quanto* pode gastar de seu recurso, o que acaba por estabelecer ligação com uma das palavras mais citada, “organização”.

“Vejo que isso é fundamental na perspectiva de eles conseguirem identificar os problemas da desigualdade. Isso é algo fundamental para que eles possam, inclusive, sair dessa mazela que os acompanha na vida. Eu acho que a educação financeira é importantíssima para essa desconstrução da desigualdade no nosso país” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados)

Figura 4. Nuvem de palavras com as mais citadas por ambos os grupos de estudantes e professores que atribuíram usos extraescolares à Educação Financeira.



Fonte: Acervo da pesquisa.

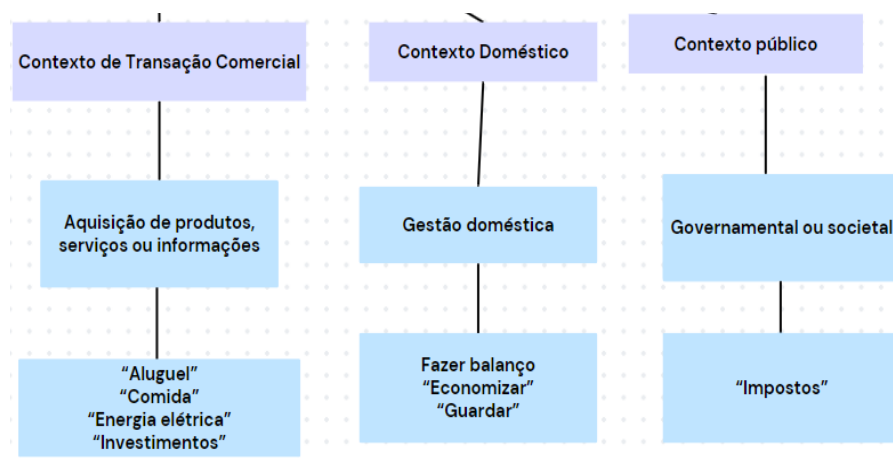
Como pode ser observado na Figura 4, em ambos os grupos, as palavras mais citadas foram “dinheiro”, “saber”, “ter”, “vida”, “administrar” e “gastar”. Foi observado e discutido nas demais nuvens de palavras, que o verbo “saber” era frequentemente acompanhado dos verbos “administrar” e “gastar”. No entanto, o verbo “ter” aparece em conjunto com as palavras “base”, “noção” e “controle”. É importante salientar que a palavra “administrar” é sinônimo de “organização”, encontrada em meio as palavras mais mencionadas pelo grupo de professores.

Os três vocábulos mais mencionados nos mostram que ambos os grupos associam a Educação Financeira à administração de finanças. E, como levantado na revisão da literatura, pessoas com educação financeira tendem a desenvolver, com maior facilidade, meios de gerir seus recursos, tomando decisões mais assertivas estando elas diretamente relacionadas ao dinheiro ou não (Cameron et al, 2013; Garcia-Santillan, 2020; Garcia-Santillan; Zamora-Lobato; Molchanova, 2021; Matta, 2007).

Assim como na nuvem de palavras dos estudantes (Figura 3), ao juntar as respostas de ambos os grupos, foi possível perceber que a palavra mais citada foi “dinheiro”, reforçando a ideia de que as pessoas atribuem a Educação Financeira também a questões monetárias.

No tópico anterior, foram discutidos os contextos mencionados pelos participantes em relação aos usos, tendo sido explicados dois dos cinco contextos por meio do diagrama (Figura 1). Os demais - *contexto doméstico*, *público* e de *transações comerciais* - foram mencionados em relação aos usos extraescolares, como pode ser observado na Figura 5.

Figura 5. Diagrama apresentando as situações mencionadas em relação aos contextos referentes aos usos extraescolares.



Fonte: Acervo da pesquisa.

O *contexto de transação comercial* é mencionado através das falas que citam a aquisição de produtos, serviços ou informações. Nesses casos, os participantes associaram o uso da Educação Financeira à:

- Serviços - pagamento de contas (como aluguel, água e energia elétrica);

“pagar aluguel, pagar energia, pagar água, pagar todas as contas. Isso é o que serve.” (estudante).

- Produto - compras (foi utilizada a palavra lucro por um dos participantes para indicar que é possível encontrar um local mais barato para comprar seus itens) ou aquisição de produtos específicos como os investimentos, feitos com o intuito de receber retorno financeiro no futuro.

“Entender o que as pessoas fazem com o próprio dinheiro, aumentar o seu lucro enfim, gerenciar a sua economia” (trecho de fala de um dos docentes)

“O aluno saber lidar com o cotidiano dele, como investir” (trecho de fala de um outro docente sobre o tema)

Ainda sobre este contexto, é marcante a presença de verbos como “pagar”, “investir”, “comprar”, como observado nestes exemplos de falas:

“A educação financeira prepara o aluno, porque ele vai lidar com juros, ele vai lidar com... sabe? investimentos ou não, com dívidas, com cartão de crédito, dinheiro, tudo isso” (trecho de fala de um dos docentes)

“[...]tem que ter toda aquela noção do que pode gastar, do que não pode gastar, o que pode investir” (trecho de fala de um dos docentes)

“[...] para você comprar alguma coisa” (trecho de fala de um dos estudantes)

É importante lembrar que, na presente pesquisa, o contexto de transação comercial foi encontrado mais frequentemente no grupo de professores do que no de estudantes. Algo que se assemelha ao que foi encontrado nas respostas do estudo sobre Educação Matemática, feito por Laurendon, Silva e Spinillo (2021) no qual os participantes mais velhos mencionaram esse mesmo contexto mais frequentemente do que os mais jovens. Por outro lado, na presente pesquisa, o contexto mais apontado foi o contexto doméstico, enquanto nos estudos sobre educação matemática o contexto mais mencionado foi o de transações comerciais.

O *contexto doméstico* se refere a ideia de gestão financeira doméstica, expressam pelos participantes em falas que mencionam:

- A organização, através dos verbos “administrar”, “usar”, “lidar”, “controlar” como

“Para a gente poder controlar os nossos gastos com o nosso salário que vamos receber no futuro e para que nós podemos administrar tudo direitinho.” (trecho de fala de um dos estudantes)

- Fazer o balanço trecho de fala de um dos docentes entrevistados

“Você vai ser uma dona de casa, vai ter seu emprego, aí vai receber sua renda e você tem que saber discernir o que pode gastar, o que não pode gastar... dentro do seu padrão” (trecho de fala de um dos docentes)

- a retenção no sentido de guardar, como

“Ver o tipo de contas bancárias também para você guardar o seu dinheiro direitinho” (trecho de fala de um dos estudante)

Observamos que o *contexto doméstico* emerge na fala dos participantes por meio de verbos como “economizar”, “guardar”, “controlar”, “lidar”, “usar”, “administrar” e “ter”, este último geralmente acompanhado pelas palavras “noção”, “base” ou “consciência”, como pode ser observado a seguir, todos os vocábulos ligados a este contexto foram utilizados no sentido de gestão financeira doméstica.

“[Serve para] você saber o que que eu posso gastar e o que eu não posso? O que que eu posso guardar?” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados)

“Tipo você saber como vai gastar e como você pode economizar” (trecho de fala de um dos estudantes entrevistados).

“Para saber controlar meu dinheiro, não gastar à toa, gastar só com necessidade, com o que for importante” (trecho de fala de um dos estudantes entrevistados).

“Então, acho que a educação financeira serve muito para a pessoa saber lidar com dinheiro na vida adulta” (trecho de fala de um dos estudantes entrevistados).

No entanto, é possível observar, também, que alguns participantes representam questões diferentes como “guardar” que fala sobre uma retenção de recursos e “lucro” que fala sobre obtenção de ganhos em uma transação comercial.

Tal resultado é parecido com o encontrado no estudo de Silva e Lautert (2021), onde notou-se que os estudantes concebiam uma ideia sobre Educação Financeira limitada ao gerenciamento de finanças. As autoras acreditam que isso se deve ao fato de ser um tema novo, em que poucos educandos tiveram contato e, por isso, suas concepções teriam sido construídas pelas experiências pessoais e coletivas.

O *contexto público*, por sua vez, foi pouco levantado pelos participantes, referindo-se a uma ideia mais ampla sobre o uso da Educação Financeira em um ambiente societal. Como citado pelo estudante, que menciona:

- o pagamento de impostos, tal: “[serve para] pagar impostos, é.. se manter, sobreviver”.

Nesta seara, a BNCC (2018) apresenta o imposto como conhecimento a ser trabalhado em sala de aula dentro da temática de “Matemática no Ensino Fundamental”. É importante lembrar que o pagamento de tributos faz parte do exercício da cidadania e que este, em tese, deve ser revertido em serviços que proporcionem dignidade para a população, custeando direitos básicos.

Com esta análise, encerra-se a discussão sobre os conhecimentos mencionados pelos participantes quanto ao Tipo 1 denominado *usos extraescolares*, tipo que contou com o maior número de respostas em ambos os grupos. Os contextos mencionados nessa categoria reforçam que a Educação Financeira ainda é vista como um assunto fora do ambiente escolar, mas que está inserido predominantemente em nosso dia a dia, considerado pela própria OCDE (2017) como essencial para evitar a perda de recursos e de oportunidades.

Por fim, ressaltam-se os resultados de estudos empíricos como os de Castro, Veras e Burgos (2020), Moreno-Garcia, Garcia-Santillan e Gutierrez (2019) e Silva e Lautert (2021), que reforçam a associação feita pelos estudantes da Educação Financeira a questões extraescolares, quase sempre ligando o tema ao gerenciamento de finanças pessoais. Para além disso, reconhecem a importância da temática para a vida, pois possibilita um futuro com menos dificuldades financeiras.

5.2. Análise das respostas dos professores à pergunta: “Para você, o que é Educação Financeira Escolar?”

Foi pontuado no tópico anterior (5.1) que nenhum participante associou a Educação Financeira às questões escolares. No entanto, conforme mencionado durante a discussão do

método antes de apresentar a análise das respostas dos docentes a pergunta: “para você, o que é Educação Financeira Escolar?”, mostraremos se os participantes tiveram aulas ou formações referentes a Educação Financeira Escolar.

"Você já teve aulas de EF?" / "Você participa de formação continuada?"

Quando questionados sobre o assunto, apenas 6 (20%) estudantes alegaram ter participado de disciplinas voltadas à Educação Financeira. Entre eles, cinco relataram apenas atividades voltadas ao empreendedorismo, como construção de projetos para monetização de algum produto ou prestação de serviço. Outros se referiram à elaboração de feiras para a venda de produtos e apenas um estudante relatou ter recebido, de fato, aulas sobre o tema, com materiais de apoio – como livros paradidáticos que trabalhavam a utilização de recursos como o cartão de crédito.

No que tange ao grupo de professores, 5 (17%) alegaram ter recebido orientações na formação continuada sobre como inserir Educação Financeira transversalmente dentro de suas disciplinas, mas todos eles ministram aulas de matemática.

Os resultados chamam atenção para o pouco acesso à Educação Financeira, seja ela na formação continuada de professores de diferentes disciplinas ou na sala de aula com os estudantes. Isso acaba sendo também refletido em resultados de outros estudos como os de Assis *et al* (2021), Castro, Veras e Burgos (2020), Moraes e Freitas (2021), Moreno-Garcia, Garcia-Santillan e Gutierrez (2019), Quintana e Pacheco (2018) e Silva e Lautert (2021). Dentre as questões analisadas, nestas pesquisas, está o nível de conhecimento financeiro de estudantes, licenciandos e professores, concluindo-se que o conhecimento destes grupos é incipiente em comparação ao que é proposto pela BNCC.

Apesar disso, um percentual considerável de professores tem se mostrado atento sobre como abordar EF em suas disciplinas. Ao serem perguntados sobre o que entendem por Educação Financeira Escolar, 21 (70%) dos 30 participantes souberam definir com clareza. Desses 21 professores, 12 a compreendem como uma forma de ensinar os estudantes sobre como usar o dinheiro e realizar transações comerciais:

“A educação financeira escolar, ela se dá a partir do momento que você passa para os alunos a ideia em que eu tenho que ter controle nos meus gastos, né? Então, a educação financeira para a escola, a gente vai mostrar para os alunos como é que a gente vai usar o dinheiro que a gente tem de fato” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

“A educação financeira escolar, para mim, seria exatamente dar ciência ao aluno do bom uso do dinheiro, que o dinheiro ele é muito caro quando você não sabe aplicar. Então, você sabendo aplicar o dinheiro, você troca um numerário por um produto, mas se não souber comprar, tu vai pagar o principal, mais os juros. Que pode ser simples ou composto” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

“É, no meu ponto de vista, é ensinar o aluno a se organizar e entender que no meu lado, que é a matemática, né? que a matemática, ela é importantíssima para o dia a dia deles. Inclusive, o oitavo ano, eles estão estudando. Estudaram agora porcentagem. E a maioria das perguntas foi, por exemplo, “fiz uma compra na SHEIN. Aí, meu produto ficou lá, ficou preso na fiscalização, eu vou ter que pagar uma taxa de imposto”. Então eles conseguem agora entender o porquê, se compensava ele pagar aquela taxa para que o produto continuasse, chegasse pra mim ou se eu pedisse para recusar” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

Para 19 professores, a abordagem do assunto deve conter questões cotidianas, como verifica-se dos trechos a seguir:

“A gente tenta trazer do cotidiano para dentro da escola, né? A gente tenta fazer isso. Se aproximar ao máximo do que ele vê no dia a dia. A gente tenta fazer isso na sala de aula. Tipo um espelho, né? Da vida real” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

“Eu acredito que essa financeira escolar, ela estaria relacionada a você pegar esse conteúdo que você tenha acadêmico. Pra minha matéria da matemática, por exemplo. Como também da sociologia, como também da filosofia que está por trás de todas as áreas. E incorporar esses conhecimentos à praticidade do dia a dia, elementos práticos de entendimento do mundo” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

“Então, a Educação Financeira para minha sala de aula vai a partir do momento que eles aprendem uma porcentagem que eles sabem a diferença de comprar vista, a prazo, se vai caber dentro do orçamento deles, o quanto ele ganha, o quanto ele pode investir, quanto ele pode dividir, se organizar financeiramente. Para mim, ele conseguir... eu conseguir fazer com que ele entenda que a matemática, né? Consegue organizar a vida dele. Então, sim, é coisas que eles usam no dia a dia” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

Para dois (7%) deles, a Educação Financeira Escolar está associada à administração da instituição de ensino em si, enquanto para outros dois, ela está associada ao ensino do empreendedorismo:

“A nível de escola, eu acho que permeia tudo, né? Porque o funcionamento da escola em si, ele precisa de... de uma boa gestão financeira, né? Dos recursos e tudo mais” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

“A educação dentro da escola poderia funcionar o seguinte, a escola de uma certa forma também mexe com finanças, com dinheiro, né? É um orçamento direto na escola. A escola tem como se planejar para realizar outros serviços diretos que não é totalmente suprido pela administração geral, administração pública, mas é a própria escola de acordo com a necessidade de cada escola, poderia fazer um gasto mais específico” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

“Já fizeram [aulas de EF] envolvendo... alguns fazendo comércio, tendo a noção do prejuízo, compra e venda. A princípio, eu acredito que se torna algo suficiente. Se você pega um aluno zerado, quando você começa a trazer uma noção de comércio, de prejuízos e por aí vai. De sistema financeiro, é válido” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

“A gente pegou as turmas de sexto e sétimo ano e montou uma ideia de uma feira, de um comércio para eles dentro da escola. Então eles produziam esse próprio material, então eles tinham ideia da receita, que precisava comprar margem de lucro e tal, então a gente conseguiu puxar. A gente fez até na época associação com o Sebrae lá em Alagoas e conseguiu fazer esse projeto. Assim, [a gente] levou os meninos pra assistir palestra” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

Foi observado, ainda, que para dois (7%) participantes a única diferença entre Educação Financeira e Educação Financeira Escolar estaria no acréscimo da ludicidade para atrair o interesse do público mais jovem em sala de aula:

“Acredito que seria uma disciplina. Não é? Deveria ter alguma coisa lúdica para que os alunos nessa faixa etária, né? Conseguisse, digamos assim, absorver melhor essas informações” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

“Então, acho que para escola, deveria ser educação financeira lúdica, sabe? Algo mais palpável mesmo pro aluno. OK, noções gráficas e tal, mas para a escola, deveria fazer o aluno praticar, sabe? Essa ideia, não só da sala no quadro, mas fazer a prática mesmo da educação financeira como se tem a eletiva, já tiveram aqui e assim de maneira bem superficial, mas teve” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

Por fim, um dos participantes alegou que não deveria haver distinção entre abordar o tema dentro ou fora da escola, pois *“Eu acho que tanto para a escola como para qualquer ramo, educação financeira pra mim eu vejo assim, né? A educação financeira não é só para a parte escolar, mas para qualquer profissional. Ela é importante para qualquer profissional, né?”* (trecho de fala de um dos docentes).

Dos 30 entrevistados, 3 (10%) consideram que a Educação Financeira Escolar pode e deve ser abordada através de uma disciplina eletiva específica, tendo em vista que não haveria correlação direta com a sua disciplina lecionada. Ademais, não foram capazes de pensar em outras formas para abordar a questão em suas salas de aula. No entanto, importa ressaltar que a BNCC (2018) já apontou a forma transversal em que deve ser trabalhada a Educação Financeira.

“Então, acho que para escola, deveria ser educação financeira lúdica, sabe? é interessante? é interessante. É difícil? É, por que quem é que vai aplicar essa educação financeira, né? Quem que vai ser? Eu? Eu não tenho a capacidade de aplicar uma educação financeira [...] essa ideia, não só da sala no quadro, mas fazer

a prática mesmo da educação financeira como se tem a eletiva” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

“Olha, eu já às vezes falo na minha sala, mas assim é aleatório, porque não sou da área e também nem sou de matemática. Mas assim poderia ser como eletiva, entendeu? como eletiva, como aqui na escola tem já, visse? Tem até uma disciplina agora. Então, a eletiva, poderia ser isso” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

“Eu acho... que nas ciências eu não vejo onde eu possa enquadrar, entendeu? A educação financeira. Prática experimental, é com experimento, né? Também não vejo, entendeu? Mas eu acho assim, se eu ensinasse eletiva, eletiva, tem como possibilidade você ensinar, entendeu? A parte financeira” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

Observamos que 2 docentes consideram que não existe correlação entre a própria disciplina lecionada e a EFE. Não conseguiram pensar de que forma a EFE poderia ser abordada em suas respectivas disciplinas. No entanto, como já mencionado anteriormente, a BNCC (2018) aponta sugestões para realizar a aplicação da Educação Financeira de forma transversal.

Apenas um dos docentes alegou lecionar disciplina específica para EFE. Contudo, ao descrever as atividades desenvolvidas na disciplina, somente abordou ações voltadas ao empreendedorismo e em parceria com outras disciplinas.

“[...] Um projeto de matemática com empreendedorismo, onde os meninos abriram empresa, eu dividi as turmas em vários grupos e cada grupo era uma empresa. Aí empresa de... Relacionada à docinhos, empresa que era relacionado a fazer biju. Entendeu? E aí, a gente ia trabalhando toda a questão, não é? Dos custos, questão do marketing, não é? Questão... Várias questões que envolvem uma empresa, uma mini empresa. E aí a culminância foi os meninos realmente venderem. Dentro da escola e muitos conseguiram. “Professora, eu tripliquei o que a gente investiu”. E assim foi, bem... Eu gostei bastante, foi bem gratificante. Que muitos deles continuam até com essas empresas. Eles abriram no Instagram, né? Para a questão do Marketing, foi uma coisa bem planejada e foi algo bem legal. Porque o aprendizado ele se torna algo aplicado” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

Para nove professores (30%), a EFE remete a algo mais amplo, que envolve o entendimento de sistemas econômicos e seus impactos na sociedade, até chegar ao núcleo doméstico. Nos trechos abaixo descritos, é possível compreender mais sobre a elaboração dos métodos de ensino da Educação Financeira Escolar por parte desses docentes que, mesmo não trabalhando com a temática de forma transversal em suas respectivas disciplinas, conseguiram propor um planejamento que a incluem.

“Eu acho que começaríamos com a Geografia política. E iria esmiuçando. Chegaríamos em economia, de economia, chegaríamos em globalização, globalização, iríamos aos pouquinhos até chegar na vida, dia a dia deles. A gente

iria no global, no, no nacional, até na região, e chegava no dia a dia. Dos que os pais ganham” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

“Olha, com a intenção de ajudar o indivíduo a se precaver, né? Com relação às armadilhas do sistema. Das questões relacionadas ao endividamento, né? Das questões relacionadas às emoções, né? Que são afetadas cotidianamente. Eu acredito que se ela tiver essa intenção, ela ajuda sim, no processo de formação desse indivíduo” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

“Dentro do processo escolar, eu acho que seria interessante que a gente começasse já dando um enfoque nessa questão da educação que ele já tem em casa, o financeiro doméstico, para que eles pudessem entender por que o pai recebe tanto X, a mãe e eles pudessem trazer isso para a nossa realidade e a gente pudesse também trazer para eles como é que funciona o dinheiro público, entendeu? Para que eles pudessem entender por que a gente diz, fala tanto assim: que o dinheiro público é nosso, não é? E em que ele está sendo gasto, entendeu?” (trecho de fala de um dos docentes entrevistados).

A ideia proposta por eles se aproxima das ideias discutidas pelos teóricos que tratam especificamente do tema, como a defesa de que a Educação Financeira Escolar seja plural e interdisciplinar na sala de aula, trabalhando o consumo consciente, os desejos *versus* as necessidades, a influência da mídia, o futuro financeiro dos indivíduos, suas atuações no mercado consumidor e, também, seus direitos e deveres. Com isso, objetiva-se promover nos alunos uma reflexão crítica de suas ações enquanto cidadãos de direito atuantes na sociedade na qual estão inseridos (Giordano; Assis; Coutinho, 2021; Moraes; Freitas, 2021; Pessoa; Junior; Kistemann Jr, 2021; Vaz; Nasser, 2021).

Outro ponto a ser discutido é a observação de que alguns estudantes e professores tendem a associar a Educação Financeira ou a Educação Financeira Escolar ao empreendedorismo. Entretanto, como mencionado na fundamentação teórica da presente pesquisa, a EF e a EFE são, respectivamente, um tema e uma denominação acadêmica amplos, plurais e cheios de possibilidades, enquanto o empreendedorismo é uma das formas possíveis de se conquistar capital por meio de profissões mais autônomas, como as ligadas ao comércio.

Essa confusão se dá pela forma como o empreendedorismo é abordado nas escolas, levando a compreensão de que se trata de um equivalente para a educação financeira e voltado ao mundo público. É perceptível, a partir desse argumento, que a parte voltada ao indivíduo, ao seu bem-estar e, até mesmo, à construção da sua cidadania não são pontos trabalhados com tanto afincamento quanto às questões voltadas à conquista de dinheiro, compra e venda. As falas coletadas no estudo ainda sugerem que a proposta de educação a ser trabalhada a partir da conquista do dinheiro é quase inexistente.

A literatura infere que, se a Educação Financeira fosse ofertada de maneira adequada, diversas questões como endividamento, escassez de recursos e baixa qualidade de vida poderiam ser evitadas (Araújo; Sobrinho, 2024; Carli *et al*, 2019; Dinis, 2023; Ferreira, 2017; Giordano; Miyaji, 2017; Rosa e Viana, 2014). A própria OCDE (2005) a defende no que diz respeito ao desenvolvimento de valores e competências, auxiliando o indivíduo a identificar oportunidades e riscos, visando prezar pelo seu bem-estar. Em razão disso, justifica-se ainda mais a inclusão, pela BNCC, da Educação Financeira de forma transversal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo geral de investigar as concepções de estudantes e professores acerca da Educação Financeira (EF) e seus possíveis usos e/ou funções em diferentes contextos, as questões norteadoras da pesquisa foram: quais as concepções de estudantes e professores acerca de Educação Financeira em diferentes contextos? Quais são os usos e/ou funções associados à Educação Financeira reportados pela amostra investigada?

Em uma primeira parte teórica, foi definido o termo de concepção com base em teóricos como Perdigão (2002), Ponte (1992) e Presmeg (2002). Para eles, ela atua como uma rede complexa de ideias, conceitos e preconceitos concebidos diante da experiência prática humana, podendo atuar como um filtro cognitivo capaz de limitar a compreensão. Em razão disso, se apresenta como parte importante do desenvolvimento do sujeito, influenciando suas ações em diversos contextos. Diante da escassez de estudos que investigam as concepções sobre Educação Financeira, em particular de estudantes e professores, foi apresentada também a distinção existente na literatura entre Educação Financeira e Educação Financeira Escolar.

Inspirada nos trabalhos que investigaram as concepções de indivíduos sobre diferentes objetos de saber, como a leitura, a escrita e a educação matemática (Spinillo, Albuquerque e Silva, 1996; Laurendon, Silva e Spinillo, 2021), a pesquisa modificou sua pergunta-chave para “para que serve a Educação Financeira?”. Usando como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, se baseou em um roteiro com perguntas principais que foram sendo complementadas com pontos que necessitavam de maior esclarecimento, favorecendo a descrição e a explicação de fenômenos. Além desta primeira pergunta-chave, acrescentou-se outra pergunta, endereçada unicamente aos docentes, “para você, o que é Educação Financeira Escolar?”.

Como objetivos específicos, foram propostos (i) examinar os usos e/ou funções associados à Educação Financeira em diferentes contextos por estudantes de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; (ii) identificar os usos e/ou funções associados à Educação Financeira em diferentes contextos por professores de diferentes disciplinas que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental; (iii) identificar os contextos associados aos possíveis usos atribuídos à Educação Financeira; e (iv) analisar as percepções de professores acerca da Educação Financeira Escolar.

Para realizar a pesquisa, foram selecionados dois grupos de participantes, compostos por trinta estudantes de duas escolas públicas estaduais da Região Metropolitana do Recife,

que estavam cursando o 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como trinta professores de quatro escolas públicas estaduais da mesma localidade, que lecionam as disciplinas de Matemática, Ciências, História ou Geografia nos anos letivos mencionados.

Concepções de estudantes e professores acerca de Educação Financeira

A partir dos resultados, classificou-se as respostas em quatro tipos, que poderiam ser identificados como *usos*, que é aquilo que o indivíduo pode fazer com determinado instrumento, ou *funções*, o que o instrumento pode fazer pelo indivíduo. A partir dos *usos*, criou-se as categorias do Tipo 1, usos extraescolares, e Tipo 2, usos profissionais e/ou acadêmicos. Já a partir das *funções*, criou-se as categorias Tipo 3, formação cidadã, e Tipo 4 - bem-estar individual, sendo esta última uma categoria inédita, diferente do abordado em estudos anteriores sobre educação matemática e língua escrita.

A categoria em questão foi nomeada de “bem-estar individual”, pois os resultados sugerem que para alguns participantes, ter Educação Financeira influencia no bem-estar pessoal, algo que pode ser encontrado em estudos teóricos e empíricos como os de Araújo e Sobrinho (2024), Carl *et al* (2019), Dinis (2023), Giordano e Miyaji (2017) e Rosa e Viana (2014).

A presente pesquisa também mostrou, em seus resultados, quais os conhecimentos financeiros estariam presentes no Tipo 1 - usos extraescolares, categoria que foi mais associada à Educação Financeira tanto por estudantes como por professores. Por meio do uso de nuvens de palavras, compostas de verbos e substantivos que mais se repetiram nas respostas dos participantes, apurou-se que o grupo de estudantes possui como concepção de Educação Financeira que esta estaria mais relacionada ao dinheiro e ao conhecimento voltado à gestão do mesmo. Por sua vez, no caso dos professores, os resultados sugerem que a concepção do grupo sobre Educação Financeira não diz respeito apenas ao dinheiro, como é um instrumento que pode transformar vidas. Isso está bem ilustrado na amostra dos docentes que concebem a Educação Financeira como uma função e também nas publicações da OCDE (2017), que a associam à qualidade de vida (Araújo; Sobrinho, 2024; Carli *et al*, 2019; Dinis, 2023; Ferreira, 2017; Giordano; Miyaji, 2017; Rosa e Viana, 2014).

A partir das análises expostas, foi possível perceber que não há associação significativa entre a ocupação (estudante ou professor) e o tipo de resposta, visto que em ambos os grupos houve a associação mais frequente da Educação Financeira a *usos* e a relação com o dinheiro. Ao juntar todos os participantes, também se observou que as palavras

mais citadas pela amostra foram "dinheiro", "saber", "ter", "vida", "administrar" e "gastar", considerando que o verbo “saber” era frequentemente acompanhado dos verbos “administrar” e “gastar”, enquanto o verbo “ter” aparece mais comumente acompanhado das palavras “base”, “noção” e “controle”.

Assim, foi possível perceber que apesar de a amostra associar Educação Financeira mais frequentemente a questões monetárias, as pessoas também possuem a concepção de que a EF é fonte de conhecimento não só para a gestão dos recursos, mas para alcançar qualidade de vida. Algo que também é defendido pela OCDE (2017) e pode ser observado nas literaturas que associam a EF à qualidade de vida (Araújo; Sobrinho, 2024; Carli *et al*, 2019; Dinis, 2023; Ferreira, 2017; Giordano; Miyaji, 2017; Rosa e Viana, 2014).

Ressalta-se, ainda, que os estudos que serviram de inspiração para a presente pesquisa (Laurendon; Silva; Spinillo, 2021; Spinillo, 2018) apresentaram categorias ligadas ao campo intelectual, algo que não foi identificado na amostra estudada. Foi apurado que ambos os grupos não atribuíram diretamente nenhum tipo de ganho intelectual à Educação Financeira, contrastando com o abordado pela literatura da área, que defende a necessidade de habilidades intelectuais em razão de sua natureza multidisciplinar (Araújo; Sobrinho, 2024; Giordano; Miyaji, 2017; Moraes; Freitas, 2021; Tomaz; David, 2012; Vaz; Nasser, 2021).

Outro ponto diz respeito à associação da Educação Financeira com um ambiente extraescolar em detrimento do escolar feita por ambos os grupos, incluídos no ambiente extraescolar, entendeu-se os contextos doméstico, público e de transação comercial. Os resultados mostraram que raramente houve a associação a um contexto escolar, acadêmico ou profissional, sendo tal argumento explicado pelo fato da Educação Financeira não ter, ainda, migrado completamente para a sala de aula. Além disso, os poucos exemplos que se referem a algum contato com a temática revelam que este ocorreu de maneira superficial, sendo tratada sob a forma de empreendedorismo, algo que diz respeito, na realidade, ao ambiente extraescolar.

Também foi visto como as concepções dos professores sobre Educação Financeira, por exemplo, dizem respeito a como esta pode ser um instrumento útil para ter uma vida mais agradável, associam suas falas ao contexto doméstico e de transação comercial. Por outro lado, as concepções dos estudantes estavam mais relacionadas ao dinheiro e ao conhecimento da gestão do mesmo, com falas fortemente associadas ao contexto doméstico, onde eles percebem as aplicações estratégicas dos recursos por parte de seus responsáveis.

Ambos os grupos trazem consigo uma concepção de Educação Financeira que está carregada de suas vivências cotidianas. Por isso também o Tipo 1 (usos extraescolares), teve

maior incidência de respostas, indo ao encontro da teoria vygotskiana, que aponta a interação social como fundamental para a formação de conceitos, favorecendo o amadurecimento das funções psicológicas superiores que interagem entre si durante o momento de socialização, como percepção, memória, consciência, entre outras (Vygotsky; 2000).

O que é Educação Financeira Escolar segundo os professores?

Com relação à pergunta direcionada apenas aos docentes, “Para você, o que é Educação Financeira Escolar?”, o principal objetivo foi observar o quanto eles conhecem a denominação Educação Financeira Escola e se conseguem defini-la, buscando identificar se para eles existe, ou não, alguma distinção real entre a Educação Financeira do ambiente extraescolar e a do ambiente escolar. Ainda que todos tenham respondido à questão, poucos foram capazes de definir com exatidão a denominação. Dos 21 docentes que conseguiram, 12 (57%) definiram como a forma de ensinar os estudantes sobre gestão do dinheiro e gerenciamento de transações comerciais.

Do total de 30 professores, 19 (63%) alegaram que a Educação Financeira na sala de aula deve abordar questões cotidianas, como compras, taxas de juros, tipos de pagamento e investimentos. Tais resultados se aproximam da definição dada pela OCDE (2005) para a EF, onde ela é definida como um processo mediante o qual as pessoas melhoram seu entendimento sobre conceitos e produtos financeiros, de forma a desenvolver a habilidade de identificar oportunidades e riscos.

Por último, nove (30%) docentes acreditam que a Educação Financeira Escolar envolve questões amplas, como os sistemas econômicos e seus impactos desde a sociedade até o núcleo doméstico. Este resultado também se aproxima da discussão proposta nos estudos teóricos referentes à questão, considerando que esta deve, por natureza, se apresentar ampla, plural e interdisciplinar, trabalhando desde a cidadania e as influências midiáticas até o consumo consciente e sustentável (Giordano; Assis; Coutinho, 2021; Moraes; Freitas, 2021; Pessoa; Junior; Kistemann Jr, 2021; Vaz; Nasser, 2021).

Limitações desta investigação

A presente pesquisa, insta mencionar o quantitativo de participantes (60), dos quais metade eram estudantes dos três anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano) e a outra metade, professores que ministravam diferentes disciplinas também nesses últimos três

anos do Ensino Fundamental, o que impede algum tipo de generalização dos resultados. No entanto, os números ainda assim permitiram fornecer informações importantes sobre as concepções dos participantes acerca de um assunto tão plural e complexo.

Outra limitação diz respeito aos resultados problematizados, que não levaram em consideração os tipos de escolas públicas que os professores e estudantes fazem parte. Uma análise mais minuciosa sobre como a Educação Financeira estaria sendo problematizada nessas escolas poderia trazer mais elementos para compreender as concepções trazidas por ambos os grupos.

Implicações Educacionais

Inspirado nos trabalhos de Laurendon, Silva e Spinillo (2021) e Spinillo (2018), inseridos na área da Psicologia da Educação Matemática, o presente estudo buscou investigar as concepções de estudantes e professores sobre a Educação Financeira em diferentes contextos.

Os resultados encontrados sugerem que os professores - que não atuam com matemática - não recebem as orientações necessárias em suas formações continuadas sobre o tema, muito menos sobre como abordá-lo em suas respectivas disciplinas. Por consequência, os estudantes também não recebem orientações nas salas de aula. Deste modo, é possível concluir que não há qualquer indicativo de democratização do tema. O fato de que apenas professores que lecionam a disciplina de matemática recebam algum tipo de orientação sobre a transversalidade da Educação Financeira corrobora para o fortalecimento do estereótipo de que o tema diz respeito única e exclusivamente a cálculos matemáticos.

Para além disso, acredita-se que a distinção entre Educação Financeira e Educação Financeira Escolar ocorre apenas em âmbito acadêmico. Defende-se, portanto, que as licenciaturas e os cursos de formação continuada passem a abordar a transversalidade da questão. Leva-se em consideração, também, que a transmissão dessa prática sofre influência de suas concepções pessoais, conforme os estudos Perdigão (2002) e Presmeg (2002).

A presente pesquisa compreende que abordar Educação Financeira pode ser um exercício árduo diante de tantas demandas atribuídas aos docentes, mas acredita que é de grande importância a incorporação do tema de forma transversal, assim como sugerido na Base Nacional Comum Curricular. Com isso, a abordagem, tanto nas licenciaturas durante o processo de aprendizagem dos futuros professores, quanto nas formações continuadas para professores em exercício, aumenta a possibilidade de que o tema chegue até os estudantes.

Por esta razão, espera-se que o presente estudo possa contribuir para o entendimento do pensamento dos agentes da educação (estudantes e professores) acerca da EF e assim possa inspirar a criação de meios para se trabalhar o referido tema, clarificando os conceitos amplos e plurais, e oxigenando formas de abordagem de diferentes assuntos.

Aqui, portanto, se defende que a Educação Financeira não se trata exclusivamente de fórmulas matemáticas. Ao contrário, enfatiza-se a importância de se trabalhar as demais questões que influenciam no cotidiano dos cidadãos, como política, cidadania, meio ambiente, tipos de discursos utilizados pelas influências midiáticas. Em outras palavras, trabalhar a multidisciplinaridade que o tema pede, conforme sugerido pela BNCC (2018) e esclarecido por estudos como os de Araújo e Sobrinho (2024), Giordano, Assis e Coutinho (2021), Giordano e Miyaji (2017), Moraes e Freitas, (2021), Pessoa, Junior e Kistemann Jr (2021), Vaz e Nasser (2021), entre outros. Independentemente do ambiente e do recorte que venha a ser feito para seu ensino, a Educação Financeira deve ser trabalhada de forma crítica.

Pesquisas Futuras

Na revisão da literatura sobre os estudos empíricos acerca da Educação Financeira, foi observado que diversos países apresentam deficiências em relação ao aprofundamento do conhecimento sobre o tema (Henderson; Pâmela; Coombs, 2021; Moreno-Garcia; Garcia-Santillan; Gutierrez, 2019). No Brasil, esta deficiência se apresenta na educação básica, nas licenciaturas e nas formações continuadas, conforme já mencionado (Aragão ; Lautert, 2021; Assis *et al*, 2021; Bonatto; Chaves; Zocolotti, 2021; Castro; Veras; Burgos, 2020; Mazzi; Domingues; 2021; Moraes; Freitas, 2021; Quintana; Pacheco, 2018; Silva; Lautert, 2021).

Diante das limitações, dos resultados e das discussões do presente estudo, insta ressaltar a necessidade de que o estudo seja replicado com uma quantidade maior de indivíduos, que deve também incluir os licenciandos. Outra sugestão seria buscar entender o que professores de escolas públicas pensam sobre o melhor meio de ensinar o tema para estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

E, por fim, a presente pesquisa propõe uma investigação mais aprofundada sobre o que professores atuantes no Ensino Fundamental entendem quanto ao ensino do tema para estudantes de baixa renda, uma vez que, no presente estudo, alguns professores demonstraram certa dificuldade em compreender o sentido de abordar o assunto com estudantes que, por vezes, possuem acesso apenas ao mínimo para a sobrevivência.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Anna Barbara; LAUTERT, Sintria Labres. Níveis de alfabetização econômica de estudantes dos anos finais do ensino fundamental. **EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.
- ARAUJO, Anderson Lima de; SOBRINHO, Raquel Alves. A importância da educação financeira na formação cidadã dos estudantes da Educação Básica. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, 2014.
- ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **O Desenvolvimento do Pensamento Econômico em Criações**: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – FE/UNICAMP, Campinas, 2007.
- ASSIS, Adryanne Maria Rodrigues Barreto de; SANTOS, Laís Thalita Bezerra dos; OLIVEIRA, Anaelize dos Anjos; PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos. Reflexões Sobre Educação Financeira Escolar: o que é discutido em cursos de formação de professores dos anos iniciais e como ocorre na prática? **EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.
- BONATTO, Lucca Jevaux 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 (Graduação). Instituto Federal do Espírito Santo, Coordenadoria do Curso Superior de Licenciatura em Matemática. Vitória, 2021.
- BONATTO, Lucca Jevaux Oliveira; CHAVES, Rodolfo; ZOZOLOTTI, Alexandre Krüger. Significados Produzidos Por Licenciandos Em Matemática A Respeito De Algumas Noções E Relações Da Educação Financeira Escolar. **EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.
- BRASIL. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 31 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 mar. 2023.
- BRUSCHINI, Cristina. Teoria Crítica da Família. In: AZEVEDO, M.A, GUERRA, V. N. A. (Orgs). **Infância e Violência doméstica**: Fronteiras do Conhecimento. São Paulo: Cortez ed, 1993.
- CAMERON, Michael P. *et al.* Personal Financial Literacy among High School Students in New Zealand, Japan and the USA. **Citizenship, Social and Economics Education**, v. 12, n. 3, p. 200-215, 2013.

CASTRO, William Rodrigo Avedaño; VERAS, Gerson Rueda; BURGOS, Blanca Mery Velasco. Percepções, conhecimentos e habilidades financeiras em estudantes de ensino médio. **Revista Venezolana de Gerência, Venezuela**, v. 26, n. 93, p. 209-226, jan./mar., 2021.

CARLI, Tainara Carine De; VARGAS, Lucas Antônio; MULLER, Mateus; RAMOS, Fernando M. **INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO BEM ESTAR PESSOAL**. In: XIV Congresso Anpcont, São Paulo, 2019.

CHAMBERS, Rebecca G.; ASARTA, Carlos J.; FARLEY-RIPPLE, Elizabeth N. Gender, Parental Characteristics, and Financial Knowledge of High School Students: Evidence From Multicountry Data. **Journal of Financial Counseling and Planning**, v. 30, n. 1, p. 97-109, 2019.

CLAESSENS, Stijn. Acesso a serviços financeiros: Uma revisão das questões e objetivos das políticas públicas. Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. **Imprensa da Universidade de Oxford**, 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/FrNP9H>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

DINIS, Tânia Filipa Alves. **A educação financeira no quadro da educação para a cidadania**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) - Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2023. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/29315>>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DULINA, Nadezhda Vasilievna; MOISEEVA, Daria Viktorovna; NEBYKOV, Ilya Alexandrovich. Literacia Financeira Da População: Aspecto De Gênero (Sobre Os Materiais De Uma Pesquisa Sociológica "Volgograd Omnibus"). **Sociologia E Tecnologias Sociais**, Volgogrado, v. 16, n. 1, p. 86-99, 2017.

BRASIL, Decreto n.7.397. Institui a **Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF**, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7397.htm>. Acesso em: 31 jan. 2023.

FERREIRA, Juliana Cezario. A Importancia Da Educação Financeira Pessoal Para A Qualidade De Vida. **Caderno de Administração**. São Paulo, v. 1, p. 1-17, 2017.

GARCIA-SANTILLAN, Arturo; ZAMORA-LOBATO, Teresa; MOLCHANOVA, Violetta S. Money Management, Savings and Investment as Central Topics in Financial Education: How Do High School Students Perceive Them?. **European Journal of Contemporary Education**, v. 10, n. 3, p. 626-637, 2021.

GARCIA-SANTILLAN, Arturo. Knowledge and Application toward Financial Topics in High School Students: A Parametric Study. **European Journal of Educational Research**, v. 9, n. 3, p. 905-919, 2020.

GIORDANO, Cassio Cristiano; ASSIS, Marco Rodrigo da Silva; COUTINHO, Cileda de Queiroz e Silva. A Educação Financeira e a Base Nacional Comum Curricular. **EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 10, n. 3, 2021.

GIORDANO, Cassio Cristiano; MIYAJI, Roberta Guim. Projetos Interdisciplinares e Educação Financeira. **Perspectivas da Educação Matemática**. v.10, n.23, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HARTMANN, Andre 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 Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.

HENDERSON, Gail E.; BEACH, Pamela; COOMBS, Andrew. Financial Literacy Education in Ontario: An Exploratory Study of Elementary Teachers' Perceptions, Attitudes, and Practices. **Canadian Journal of Education**, v. 44, n. 2, p. 308-336, 2021.

LAURENDON, Candy Estelle Marques; SILVA, Juliana Ferreira Gomes da; SPINILLO, Alina Galvão. What do low-educated adults and children think about the uses of mathematics?. In: BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa (Eds.). **Mathematical Reasoning of Children and Adults Teaching and Learning from an Interdisciplinary Perspective**. Cham, Switzerland: Springer, p.293-313, 2021.

MANZINI, Eduardo J. **A entrevista social**. São Paulo: Didática, 1990.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDINILO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crenças no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez., 2016.

MATTA, Rodrigo Octavio Beton. Oferta e demanda de informação financeira pessoal: o programa de educação financeira do Banco Central do Brasil e os universitários do Distrito Federal. 2017. 201 f. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2007.

MATTOS, *et al.* Concepções sobre avaliação externa presentes nas narrativas de professores e estudantes: um olhar para o Programa Aprender Valor. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 7, 2022.

MAZZI, Lucas Carato; DOMINGUES, Nilton Silveira. Educação Financeira Na Educação Básica: um foco nas percepções dos estudantes. **EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.

MELO, Danilo Pontal de. *et al.* Diálogos Entre A Educação Financeira Escolar E As Diferentes Áreas Do Conhecimento Na Bncc Do Ensino Fundamental. **EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.

MORAES, Flavia Aparecida de; FREITAS, Carlos Cesar Garcia. Curso De Educação Financeira Escolar: produto educacional para a formação de professores. **EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.

MORENO-GARCIA, Elena; GARCIA-SANTILLAN, Arturo; GUTIERREZ, Aracely De los Santos. Financial Literacy Of “Telebachillerato” Students: A Study Of Perception, Usefulness And Application Of Financial Tools. **International Journal of Education and Practice**, v. 7, n. 3, p. 168-183, 2019.

MUNIZ, Ivail Muniz Junior. Situações Financeiras e Ambientes de Aprendizagem: Perspectivas para o Ensino Médio. **Boletim do LABEM**, ano 6, n. 10, jan/jun de 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Recommendation on Principles and Good Practices For Financial Education and Awareness**. Recommendation of The Council. Paris: OCDE, 2005.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies**. OECD Publishing, 2005. doi: 10.1787/9789264012578-en.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Manual de Oslo: Medindo a Alfabetização Financeira**. Questionário Essencial na Medição Letramento Financeiro. Paris: OCDE, 2011.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Relatório do G20/OCDE INFE sobre alfabetização financeira de adultos em países do G20**. Paris: OCDE, 2017.

PERDIGÃO, Ana Luiza Rocha Vieira. Concepções pessoais de futuros professores sobre processos de aprendizagem e de ensino. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: UFSCar, p. 265-291, 2002.

PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos; JUNIOR, Ivail Muniz. Educação Financeira Escolar: Construções, Caminhos, Pesquisas E Potencialidades Para O Século XXI. **EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.

PESSOA, Cristiane Azevedo dos Santos; JUNIOR, Ivail Muniz; KISTEMANN JR, Marco Aurelio. Cenários Sobre Educação Financeira Escolar: entrelaçamentos entre a pesquisa, o currículo e a sala de aula de Matemática. **EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.

PONTE, João Pedro da. **Concepção dos Professores de Matemática e Processos de Formação**. Educação matemática: Temas de investigação, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p.185-239, 1992.

PRESMEG, Norma. Beliefs about the nature of mathematics in the bridging of everyday and school mathematical practices. *In*: G. Leder, E. Pehkonen, & G. Torner (Eds.), **Beliefs: a hidden variable in mathematics education?** Dordrecht: Kluwer. p. 293- 312., 2002.

QUINTANA, Alexandre Costa; PACHECO, Katiani Velleda. Percepção dos estudantes do Ensino Fundamental sobre a educação financeira e o consumo consciente. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 27, p.130-150, jan-abr., 2018.

ROSA, Milton; VIANA, Marger da Conceição Ventura. **Em busca de uma Educação Financeira cidadã: promovendo o desenvolvimento da cidadania nos alunos**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2014.

SAFRONOVA, Tatiana; CHERNOUSOVA, Natalia; SAFRONOVA, Maria. Alfabetización y capacidad financiera: Interdependencia de los conceptos y posibilidades de formarlos en un curso escolar de matemáticas. **Propósitos y Representaciones**, v. 8, n. 3, set.-dic, 2020.

SILVA, Jessica Barbosa da; LAUTERT, Sintria Labres. O Que Estudantes Do Ensino Médio Entendem Sobre Educação Financeira? **EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.

SILVA, Jessica Barbosa da. *et al.* Educação Financeira Escolar: Tomada de Decisão e Consumo na Percepção de Estudantes do Ensino Fundamental. **Abakós**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 18-34, mai., 2022.

SILVA, Tarcísio Pedro da *et al.* Financial education level of high school students and its economic reflections. **Revista de Administração**, v. 52, sn, p. 285-303, 2017.

SILVA, Veleida Anahi. **Por que e para que aprender a matemática?** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SPINILLO, Alina Galvão. Number Sense in Elementary School Children: The Uses and Meanings Given to Numbers in Different Investigative Situation. *In*: KAISER, Gabriele; FORGASZ, Helen; GRAVEN, Mellony; KUZNIAK, Alain; SIMMT, Elaine; XU, Binyan

(Eds.). **Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education**. Cham, Switzerland: Springer, p.638-650, 2018.

SPINILLO, Alina Galvão; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; SILVA, Maria Emilia Lins e. "Para que Serve Ler e Escrever?" O Depoimento de Alunos e Professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 77, n. 187, p. 477-496, set-dez, 1996.

SPINILLO, Alina Galvão; CRUZ, Maria Soraia Silva. Matemática em casa? Uma análise exploratória das atividades matemática realizadas por crianças no ambiente familiar. **Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 9, n. 1, p.1-19, 2018.

STEFAN, Heloísa. Vygotsky e o conexionismo na formação de conceitos. *In: Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 417-424, set de 2001.

TOMAZ, Vanessa Sena; DAVID, Maria Manuela MS. **Interdisciplinaridade e aprendizagem da Matemática em sala de aula**. Autêntica Editora, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, Rafael Filipe Novoa; NASSER, Lilian. Que Educação Financeira Escolar É Essa?. **EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, 2021.

VERGNAUD, Gerard. **Lev Vygotski**: Pedagogo e Pensador do Nosso Tempo. Tradução de Ayalla Kluwe de Aguiar. Porto Alegre: GEEMPA, 2004.

VILLAGÓMEZ, Alejandro F. Alfabetismo financiero en jóvenes preparatorianos en la Zona Metropolitana del Valle de México. **EL TRIMESTRE ECONÓMICO**, v. 83, n. 331, p. 677-706, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 2000.

WAGNER, Jamie. Financial Education and Financial Literacy by Income and Education Groups. **Journal Of Financial Counseling and Planning**, v. 30, n. 1, p.132-141, 2019.

ZUNINO, Delia Lerner. **A matemática na escola**: aqui e agora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APÊNDICE

Apêndice A - Habilidades propostas para serem desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental segundo a BNCC.

Matemática

É sugerido que a disciplina de Matemática ajude a desenvolver habilidades como:

- 7º ano - Resolução e elaboração de “problemas que envolvam porcentagem, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 307).
- 8º ano - Resolução e elaboração de “problemas, envolvendo cálculo de porcentagem, incluindo o uso de tecnologias digitais” (BRASIL, 2018, p. 313).
- 9º ano - Resolução e elaboração de “problemas que envolvam porcentagem, com ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira”. (BRASIL, 2018, p. 317)

Geografia

É sugerido que a disciplina de Geografia ajude a desenvolver habilidades como:

- 7º ano - Discussão sobre de que forma “a produção, circulação e consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares” (BRASIL, 2018, p. 387).
- 9º ano - Análise da “atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade” (BRASIL, 2018, p. 393).

Ciências

É sugerido que a disciplina de Ciências ajude a desenvolver habilidades como:

- 7º ano - Discussão do "uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas" (BRASIL, 2018, p. 347).

Discussão e avaliação de "mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização)" (BRASIL, 2018, p. 347).

- 8º ano - Identificação e classificação de "diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades"(BRASIL, 2018, p. 349).

Cálculo do "consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal" (BRASIL, 2018, p. 349).

Proposição de ações coletivas que otimizem "o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável" (BRASIL, 2018, p. 349).

Discussão e avaliação de "usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola" (BRASIL, 2018, p. 349).

- 9º ano - Proposição de "iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas" (BRASIL, 2018, p. 351).

História

É sugerido que a disciplina de História ajude a desenvolver habilidades como:

- 8º ano - Análise dos "impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas" (BRASIL, 2018, p. 425).

- 9º ano - Discussão da " importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil" (BRASIL, 2018, p. 429).

Identificação de "processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive" (BRASIL, 2018, p. 429).

Identificação e discussão do "papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)" (BRASIL, 2018, p. 429).

ANEXOS

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MENORES DE 7 a 18 ANOS)

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais [ou responsáveis legais] para participar como voluntário(a) da pesquisa “Concepções de estudantes e professores sobre Educação Financeira e seus diferentes contextos”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Genilda Karla Nobre da Silva, com endereço na xxxxxxxx, xx, xxxxx, Recife-PE. CEP: xxxxx-xxx – Telefone: (xx) xxxxx-xxxx e e-mail: xxxxxxxx para contato da pesquisadora responsável. Sob a orientação de: Candy E. Marques Laurendon, Telefone: (xx) xxxxx-xxxx, e-mail: xxxxxxxxxxxx.

Você será esclarecido(a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a participação no estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Essa pesquisa compõe a experiência no curso de mestrado em Psicologia Cognitiva da pesquisadora, com o objetivo de investigar as concepções de estudantes e professores sobre a Educação Financeira. Para atingir esse objetivo, será realizada uma entrevista, individual, em ambiente escolar, em momentos previamente acordados com os professores(as) e estes por sua vez sinalizarão o melhor horário para não prejudicar o cronograma e as atividades escolares, com duração máxima de 20 minutos. Para o momento da entrevista será solicitado que se responda/comente sobre temáticas como: para que serve e o que é Educação Financeira.

Possíveis riscos que podem acontecer são: constrangimento, timidez em responder e medo de responder errado. Para minimizá-los, a pesquisadora se colocará numa postura acolhedora, tranquilizando-os sempre, não só a respeito da garantia do anonimato, como também lembrando-os de que **não** estamos em busca de respostas certas ou erradas, apenas de concepções, ideias, pensamentos acerca do tema.

Possíveis benefícios que podem ser alcançados: para os estudantes - possibilidade de reflexão sobre o que é Educação Financeira, o que possibilita contribuir para o reconhecimento da importância da mesma e portanto, promover a motivação para estudar mais elementos a respeito do tema.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão **não** resultará em penalização por parte das pesquisadoras. Fica aqui também assegurado o direito de interromper a entrevista a qualquer momento. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, **não** havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo (segredo) sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, como gravações de voz, ficarão armazenados em pastas de arquivo passíveis de senha no computador de uso pessoal e um backup em HD externo, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço xxxxxxxxxxxxxxxx, xxxx - xxxxxxxx xxxxxxxx, Recife - PE, xxxxx-xxx. xxxx, xxxxxx, PPG Psicologia Cognitiva, sala professora Candy Laurendon, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

(assinatura da pesquisadora)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo “Concepções de estudantes e professores sobre educação financeira e seus diferentes contextos”, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a

pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data _____

Assinatura do (da) menor: _____

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) - pais e responsáveis

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS)

Solicitamos sua autorização para convidar o(a) seu/sua filho(a) _____ para participar como voluntário(a) da pesquisa “Concepções de estudantes e professores sobre Educação Financeira e seus diferentes contextos”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Genilda Karla Nobre da Silva, com endereço na xxxxxxxx, xx, xxxxx, Recife-PE. CEP: xxxxx-xxx – Telefone: (xx) xxxxx-xxxx e e-mail: xxxxxx para contato da pesquisadora responsável. Sob a orientação de: Candy E. Marques Laurendon, Telefone: (xx) xxxxx-xxxx, e-mail: xxxxxxxxxxxx.

O/a senhor(a) será esclarecido(a) sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e o/a senhor(a) concordar que o(a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

O(a) senhor(a) estará livre para decidir se seu(ua) filho(a) participará ou recusar autorização, pois desistir que seu filho/a participe é um direito seu. Caso não aceite, não haverá nenhum problema, bem como será possível retirar o assentimento (autorização), também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Essa pesquisa compõe a experiência no curso de mestrado em Psicologia Cognitiva da pesquisadora e possui como objetivo investigar as concepções de estudantes e professores sobre a Educação Financeira. Para atingir esse objetivo, será realizada uma entrevista, individual, em ambiente escolar, em momentos previamente acordados com os professores(as) e estes por sua vez sinalizarão o melhor horário para não prejudicar o cronograma e as atividades escolares, com duração máxima de 20 minutos. Para o momento da entrevista será solicitado que se responda/comente sobre temáticas como: experiências curriculares, para que serve e o que é Educação Financeira.

Possíveis riscos que podem acontecer são: constrangimento, timidez em responder e medo de responder errado. Para minimizá-los, a pesquisadora se colocará numa postura acolhedora, tranquilizando-os sempre, não só a respeito da garantia do anonimato, como também lembrando-os de que **não** estamos em busca de respostas certas ou erradas, apenas de concepções, ideias, pensamentos acerca do tema.

Possíveis benefícios que podem ser alcançados: para os estudantes - possibilidade de reflexão sobre o que é Educação Financeira, o que possibilita contribuir para o reconhecimento da importância da mesma e portanto, promover a motivação para estudar mais elementos a respeito do tema.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão **não** resultará em penalização por parte das pesquisadoras. Fica aqui também assegurado o direito de interromper a entrevista a qualquer momento. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, **não** havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, como gravações de voz, ficarão armazenados em pastas de arquivo passíveis de senha no computador de uso pessoal e um backup em HD externo, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço xxxxxxxxxxxxxxxx, xxxx - xxxxxxxx xxxxxxxx, Recife - PE, xxxxx-xxx. xxxx, xxxxxx, PPG Psicologia Cognitiva, sala professora Candy Laurendon, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

O/a senhor(a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para que seu/sua filho(a) participe da desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelas pesquisadoras (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

(Assinatura da Pesquisadora)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas

dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo que meu filho (a) participe do estudo “Concepções de estudantes e professores sobre Educação Financeira e seus diferentes contextos”, como responsável pelo voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação de meu(minha) filho(a). Foi-me garantido que posso retirar o meu assentimento (concordância por meio da autorização) a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o(a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) - professores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa “Concepções de estudantes e professores sobre Educação Financeira e seus diferentes contextos”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Genilda Karla Nobre da Silva, com endereço na xxxxxxxx, xx, xxxxx, Recife-PE. CEP: xxxxx-xxx – Telefone: (xx) xxxxx-xxxx e e-mail: xxxxxxxx para contato da pesquisadora responsável. Sob a orientação de: Candy E. Marques Laurendon, Telefone: (xx) xxxxx-xxxx, e-mail: xxxxxxxxxxxx

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar desse estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

O(a) senhor(a) estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Essa pesquisa compõe a experiência no curso de mestrado em Psicologia Cognitiva da pesquisadora, com o objetivo de investigar as concepções de estudantes e professores sobre a Educação Financeira. Para atingir esse objetivo, será realizada uma entrevista semiestruturada, individual, em local, data e hora de sua preferência, com média de duração de 30 minutos. Para o momento da entrevista será solicitado que se responda/comente sobre temáticas como: experiências curriculares, para que serve e o que é Educação Financeira.

Possíveis riscos que podem acontecer são: constrangimento, timidez em responder e medo de responder errado. Para minimizá-los, a pesquisadora se colocará numa postura acolhedora, tranquilizando-os sempre, não só a respeito da garantia do anonimato, como também lembrando-os de que **não** estamos em busca de respostas certas ou erradas, apenas de concepções, ideias, pensamentos acerca do tema.

Possíveis benefícios que podem ser alcançados: para os professores e futuros professores - promoção da reflexão a respeito do ensino da EF e assim a constituição de possibilidades de planejamento e criação de novas atividades sobre o tema a fim de ensiná-lo transversalmente nas escolas.

Esclarecemos que os participantes dessa pesquisa têm plena liberdade de se recusar a participar do estudo e que esta decisão não acarretará penalização por parte das pesquisadoras. Fica aqui também assegurado o direito de interromper a entrevista a qualquer momento. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, **não** havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa, como gravações de voz, ficarão armazenados em pastas de arquivo passíveis de senha no computador de uso pessoal e um backup em HD externo, sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço no endereço xxxxxxxxxxxxxxxx, xxxx - xxxxxxxx xxxxxxxx, Recife - PE, xxxxx-xxx. xxxx, xxxxxx, PPG Psicologia Cognitiva, sala professora Candy Laurendon, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelas pesquisadoras (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

(Assinatura da Pesquisadora)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo “Concepções de estudantes e professores sobre educação financeira e seus diferentes contextos”, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Assinatura do participante: _____