

José Carlos Gonçalves Gaspar
Marcelo Silva Bastos
Heitor Achilles Dutra Rosa
Aline Mendes Penteado Farves
Organizadores

Educação financeira crítica:
Desafios e transformações
para o professor de
matemática
VOLUME 2



José Carlos Gonçalves Gaspar
Marcelo Silva Bastos
Heitor Achilles Dutra Rosa
Aline Mendes Penteado Farves
Organizadores

Educação financeira crítica

Desafios e transformações para o professor de matemática

Volume 2



Pantanal Editora

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Profa. MSc. Adriana Flávia Neu
Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior
Profa. MSc. Aris Verdecia Peña
Profa. Arisleidis Chapman Verdecia
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu
Prof. Dr. Carlos Nick
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva
Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos
Prof. MSc. David Chacon Alvarez
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira
Profa. Dra. Denise Silva Nogueira
Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves
Prof. Me. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Fábio Steiner
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira
Prof. MSc. Javier Revilla Armesto
Prof. MSc. João Camilo Sevilla
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski
Prof. MSc. Lucas R. Oliveira
Profa. Dra. Keyla Christina Almeida Portela
Prof. Dr. Leandris Argentele-Martínez
Profa. MSc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann
Prof. MSc. Marcos Pisarski Júnior
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla
Profa. MSc. Mary Jose Almeida Pereira
Profa. MSc. Núbia Flávia Oliveira Mendes
Profa. MSc. Nila Luciana Vilhena Madureira
Profa. Dra. Patrícia Maurer
Profa. Dra. Queila Pahim da Silva
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)
Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
MSc. Tayronne de Almeida Rodrigues
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca
Prof. MSc. Wesclen Vilar Nogueira
Profa. Dra. Yilan Fung Boix
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Instituição

OAB/PB
Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
UO (Cuba)
UFJF
Facultad de Medicina (Cuba)
ISCM (Cuba)
UFESSPA
UEA
UNEMAT
UFV
AJES
UFGD
UEMS
IFPA
UNICENTRO
IFMT
UFMG
URCA
ISEPAM-FAETEC
IFG
UEMS
UFF
(Colômbia)
UNAM (Peru)
IFRR
UCG (México)
Mun. Rio de Janeiro
UNMSM (Peru)
UFMT
Mun. de Chap. do Sul
IFPR
Tec-NM (México)
Consultório em Santa Maria
UFJF
UEG
FAQ
UNAM (Peru)
SEDUC/PA
IFB
IFPA
UNIPAMPA
IFB
UO (Cuba)
UFMS
UFPI
UFG
UEMA
IFB
UFPI
FURG
UO (Cuba)
UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Catalogação na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

E24

Educação financeira crítica: desafios e transformações para o professor de matemática – Volume 2 /
Organização de José Carlos Gonçalves Gaspar, Marcelo Silva Bastos, Heitor Achilles Dutra Rosa, et al.
– Nova Xavantina-MT: Pantanal, 2026.
117p. ; il.

Outra organizadora: Aline Mendes Penteado Farves.

Livro em PDF

ISBN 978-65-85756-88-4

DOI <https://doi.org/10.46420/9786585756884>

1. Educação financeira. 2. Matemática - Estudo e ensino. 3. Professores de matemática. I. Gaspar, José Carlos Gonçalves (Organizador). II. Bastos, Marcelo Silva (Organizador). III. Rosa, Heitor Achilles Dutra (Organizador). IV. Título.

CDD 332.024

Índice para catálogo sistemático

I. Educação financeira



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

A obra que o leitor tem em mãos, *Educação Financeira Crítica: Fundamentos, Práticas e Perspectivas para a Formação Cidadã*, chega em um momento de profunda relevância social e educacional. Em um país marcado por agudas desigualdades socioeconômicas, onde o endividamento precoce e a vulnerabilidade financeira são realidades para grande parte da população brasileira, discutir a Educação Financeira no ambiente escolar transcende o ensino de técnicas de orçamento, gênese de investidores ou conceitos de juros compostos como propaga a OCDE e os órgãos associados. Trata-se de um imperativo ético e formativo que proporciona de fato a cidadania financeira.

Longe de uma abordagem tecnicista que visa apenas formar consumidores “responsáveis” ou indivíduos aptos a navegar no mercado financeiro, os capítulos que se seguem assumem um compromisso radical com a formação crítica e cidadã. A perspectiva que une os autores é a de que a Educação Financeira Escolar (EFE) deve ser um espaço de reflexão sobre valores, escolhas e suas consequências no tempo, no coletivo e no meio ambiente. A obra se alinha, portanto, à Educação Matemática Crítica (EMC) e a uma visão de escola como ambiente de questionamento e transformação social com sala de aula transformadas em *cenários para investigação* como proposto por Ole Skovsmose.

Os capítulos aqui reunidos oferecem um panorama robusto e multifacetado dessa perspectiva. A obra inicia com uma análise da *intencionalidade e das disputas* presentes nos materiais didáticos, desnudando discursos que, muitas vezes, culpabilizam o indivíduo por sua situação financeira e naturalizam práticas do sistema econômico. Em contrapartida, propõe-se um caminho de *leitura crítica* desses materiais, utilizando-os como ponto de partida para problematizações que valorizem as experiências dos estudantes, especialmente no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

A discussão se aprofunda ao abordar temas urgentes e contemporâneos, como a *uberização do trabalho e as apostas online*, apresentando reflexões e atividades que colocam a Consciência Social no centro do debate. Os autores demonstram como a EFE pode ser uma ferramenta para analisar a precarização do trabalho, a ausência de direitos e as armadilhas financeiras que afetam desproporcionalmente as populações mais vulneráveis. A proposta de debates estruturados sobre temas como CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e impostos com futuros professores de Matemática revela o potencial formativo da atividade para o desenvolvimento da empatia e do pensamento crítico, indo além da mera resolução de problemas.

A interdisciplinaridade, tão cara à EFE, ganha vida na integração com a *educação nutricional*, mostrando como temas como orçamento familiar e leitura de rótulos podem ser explorados para desenvolver tanto o pensamento matemático quanto a consciência cidadã, em uma abordagem prática e contextualizada. Dessa forma, a obra não se furta a discutir as noções de *poupança e investimento* a partir de uma *perspectiva crítica*, que articula o cálculo financeiro à projeção de futuro e à compreensão do tempo

como elemento formador da autonomia. Assim, ao integrar a Educação Financeira à educação nutricional e ao abordar noções de poupança e investimento a partir de uma perspectiva crítica, a obra oferece um panorama prático e teórico que transcende o cálculo financeiro. Ela convida à formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as relações econômicas, projetar o futuro e tomar decisões pautadas na ética, na sustentabilidade e no bem comum.

Este prefácio, portanto, convida você educador(a) a uma jornada que vai além da sala de aula de Matemática, buscando se tornar um(a) educador(a) insubordinado(a), criativo(a) e que combate as desigualdades sociais ampliadas por sistemas financeiros que escravizam jovens e adultos no Brasil com altas taxas de juros e desinformação. Os textos aqui compilados são um manifesto pela Educação Financeira como um direito de todo(a)s, um instrumento de empoderamento e uma prática essencial para a construção de uma sociedade mais justa, ética e sustentável. Que a leitura seja tão instigante e transformadora quanto a prática educativa que aqui se defende.

Por fim, parabenizamos os educadores e educadoras que escreveram seus capítulos, compartilhando com a comunidade da Educação Matemática suas práticas pedagógicas e reflexões sobre Educação Financeira num viés crítico.

Marco Aurélio Kistemann Jr.¹

¹ Professor Associado IV e Pesquisador do Departamento de Matemática (UFJF). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8970-3954> E-mail: marco.kistemann@ufjf.br

Prefácio	4
Introdução	7
PARTE I FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR	11
Capítulo I	12
A Educação Financeira no livro didático da EJAI: intencionalidades, disputas e possibilidades de problematizações críticas	12
Capítulo II	35
Reflexões sobre o papel da Educação Financeira Escolar na promoção da consciência social: aplicativos de serviços e de apostas	35
PARTE II FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO FINANCEIRA	54
Capítulo III	55
Um experimento envolvendo debates sobre CLT e impostos com futuros professores de Matemática	55
PARTE III PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA	69
Capítulo IV	70
Educação Financeira e Nutrição no Ensino Fundamental II: Desenvolvendo Pensamento Matemático Aplicado e Consciência Cidadã	70
Capítulo V	92
Por que abordar de forma reflexiva e fundamentada noções de poupança e investimento no Ensino Médio?	92
Índice Remissivo	112
Sobre os organizadores	113
Comissão Científica	114
Sobre os autores	114

A Educação Financeira no livro didático da EJAI: intencionalidades, disputas e possibilidades de problematizações críticas

Recebido em: 01/09/2026

Aceito em: 22/09/2026

 10.46420/9786585756884cap1

Rafael de Moraes Merola 

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) destaca-se por ser uma modalidade que lida com uma diversidade de grupos, visto que esta recebe diferentes alunos, com faixas etárias variadas. Com essa diferença de idades e contextos, demanda ao docente refletir sobre como essa pluralidade pode influenciar a sua prática em sala de aula, quando ministra o seu conteúdo, valorizando as diferentes riquezas de saberes que esses alunos constituíram no percurso de suas vidas.

Ademais, esta prática de ensino não pode estar inerte diante das questões sociais e políticas que envolvem a sociedade, por isso, torna-se importante também que o docente compreenda as causas que levaram o aluno para a EJAI. Estas são diversas, desde jovens estudantes que foram direcionados para o ensino noturno por acúmulo de reprovações fruto de um “insucesso escolar” muitas vezes classificado por mau comportamento na modalidade dita “regular”¹. Alunos estes que em muitos casos carecem de acolhimento, passando por problemas familiares e sociais, que refletem em seu comportamento e em baixos resultados diante dos indicadores esperados. Para solucionar este “problema” coloca-se este aluno na EJAI, quando completa a idade para frequentar a turma, retirando-o do convívio coletivo com seus colegas do diurno, para que ele possa terminar os estudos em menos tempo no noturno.²

Em paralelo, a modalidade também recebe alunos que evadem a escola para assumir responsabilidades, como cuidar de irmãos ou filhos tidos precocemente, assim como entrar no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar, devido a escassez de recursos. Entre inúmeros percalços, de

¹ Modalidade ligada aos alunos da educação básica voltadas a crianças e adolescentes seriadas por turmas, nas quais os alunos possuem idades mais próximas uns dos outros, determinada por uma homogeneidade de idade. Esse termo é visto em documentos como “idade série esperada” (BNCC, ano) ou ensino regular (Seduc SP, ano). Com isso, podemos levantar uma crítica do uso deste termo, pois faz com que a EJAI possa ser interpretada como irregular, ou fora do período usual. Sugere-se que o termo possa ser pensado para crianças e adolescentes e jovens, adultos e idosos, ligando-os a escola de maneira inclusiva e não excludente.

² Na Modalidade, os anos escolares são reduzidos a semestres, intitulados por termos. Com isso, o aluno consegue concluir o ensino médio durante três termos, o que equivale à 1 ano e meio.

modo geral, a EJA abarca pessoas que não puderam ter suas infâncias e juventudes garantidas, assumindo papéis da vida adulta antes do tempo. Esses estudantes retornam à Educação Básica na busca de recuperar os anos que ficaram fora da escola e da garantia da continuidade e conclusão de seus estudos.

Dentre as situações de vida dos alunos da EJA algo se assemelha, o não cumprimento de direitos básicos voltados a crianças e adolescentes. Seja do presente ou do passado, a educação não foi assegurada quando era preciso. Isso de modo algum invalida o local de fala dos alunos jovens, adultos e idosos e o espaço de acolhimento que a EJA significa, mas há a necessidade de ressaltar essa lacuna social. Quando se fala em educação, não devemos pensar apenas no espaço físico, mas em condições que garantam a permanência desse aluno dentro da escola (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (Brasil, 1996).

Desse modo, os alunos da modalidade apresentam um recorte contextual específico que demanda do professor a valorização destes alunos, trabalhando com eles o senso de pertencimento e respeitando suas vivências buscando conciliar as suas experiências de vida com os saberes acadêmicos. Direcionando a Educação Matemática na EJA, percebemos a necessidade de desmistificar essa visão superestimada. Conforme destacado por Fonseca (2012), o aluno que retorna à escola, possui um sentimento de incapacidade, acreditando que este espaço não é para ele. Uma abordagem desconexa e que não valoriza o indivíduo durante o processo é um dos motivos que podem ocasionar a evasão escolar.

Esse saber, dialogando com o mundo do trabalho, com a vida social, e com as habilidades que estes alunos possuem sobre a vida, podem se tornar fator importante para que os conceitos sejam desenvolvidos em espaço rico de referências e contextualizações.

Para que o teórico não se perca, precisamos enquanto pesquisadores traçar pontes entre o saber acadêmico e a realidade dos estudantes (D'Ambrosio, 1990). Se acaso levarmos apenas o teórico sem compreender os percursos existentes dentro do processo escolar, bem como as diversidades dos alunos, a abordagem tende a não ter a eficácia que teria com uma abordagem contextualizada.

Além de olharmos para as necessidades dos alunos, precisamos também olhar para os professores que lecionam na EJA. Compreender a realidade na qual os docentes vivenciam é importante para que possamos olhar de forma coerente para o chão da escola sem que essas discussões sejam desconexas ou que não compreenda as demandas nas quais a realidade docente vivência. Nesse sentido, por um lado a importância de valorizar cada etapa é de extrema importância para os professores, por outro lado, percebemos docentes com uma alta demanda de trabalho e necessidade de elaborar relatórios burocráticos pelas suas unidades escolares, acumulando cargos e assumindo longas cargas horárias com pouco período de descanso e remuneração.

O acúmulo de empregos foi expedido pelo governo ³como uma possibilidade para que o professor possa assumir mais trabalhos, assim como acumular esferas públicas diferentes como a

³ A emenda foi promulgada em dezembro de 2025 e altera o art. 37 da Constituição Federal, modificando as regras de acúmulo de cargos para professores: agora o docente da rede pública pode acumular seu cargo de magistério com outro

municipal, estadual, federal, dentre outras. O grande acúmulo de cargos e funções é elemento de uma sociedade desigual em que docentes precisam acumular salários e ter pouco tempo livre para planejar suas aulas e viver suas vidas. Nesse sentido vem um questionamento: como os professores com altas demandas podem ter tempo para construir propostas didáticas específicas para cada turma da EJA que lecionam? Dependendo do contexto em que ele se insere isso se torna inviável.

Em grande parte da literatura acadêmica, ao explicar possibilidades dentro do ensino e aprendizagem esse fator acaba se tornando descartado. A literatura na educação matemática em muitos momentos apresenta uma situação imagética ou um estudo de caso de situações isoladas, projetando um conceito teórico ou metodologia em contextos perfeitos, sem imaginar as problemáticas existentes em ambiente escolar, ou escolhendo não citar os desafios vividos dentro da pesquisa, buscando apresentar apenas os resultados favoráveis. Isso promove o distanciamento da escola com a universidade, levando a crença de que são realidades diferentes.

Distante das pesquisas científicas e longe dos artigos, o docente usa como recurso o material didático, pois ele traz as determinações curriculares de órgãos governamentais voltados para a educação aplicados de forma direta para o uso em sala de aula. A gestão pedagógica escolar utiliza os materiais didáticos ou currículos municipais / estaduais como referências e orientam a prática escolar a partir de referenciais governamentais.

Em alguns locais do Brasil, como no estado de São Paulo, o uso de materiais didáticos é obrigatório, isso significa que o professor precisa obrigatoriamente utilizar o slide que explora o conteúdo, não sendo possível para ele adaptar nem sequer fazer uma releitura desse conteúdo para turmas específicas ou mesmo utilizar um recurso didático paralelo. A partir de avaliações periódicas constantes e de observações de aula pela equipe gestora, o sistema escolar paulista avalia os docentes no sentido de vigiar para fiscalizar se de fato os professores estão seguindo seus materiais ou não, punindo-os com avaliações que determinam a permanência ou não permanência deste professor no próximo ano letivo.

Embora essa seja uma realidade contextual, mesmo em locais que dão mais liberdade ao docente, nem sempre é possível construir aulas exclusivas para cada turma e, com isso, o professor utiliza o livro ou o material didático orientador como recurso possível e viável. Lajolo (1996) afirma que o livro didático para muitos professores é visto como um manual de usuário, onde ele segue copiosamente suas orientações e questões sem sequer problematizá-las ou adaptá-las para as salas de aula.

Debruçando-se especificamente para a EJA, isso se torna mais crítico. Uma vez que carece de documentações nacionais que orientem as escolas em como desenvolver os conteúdos com as turmas heterogêneas da EJA bem como orientar esses docentes a lidar com os desafios pedagógicos que essa

cargo público de qualquer natureza, desde que haja compatibilidade de horários e respeito ao teto constitucional de remuneração. Disponível em: <https://sbnoticias.com.br/noticia/Congresso-promulga-emenda-que-libera-acumulo-de-cargos-para-professores/225674>. Data de acesso: 01/03/2026

diversidade e heterogeneidade em uma mesma sala pode gerar. Além disso, vale ressaltar que as universidades brasileiras em sua maioria não oferecem disciplinas que falam sobre a EJA, levando os professores a ter o contato com a modalidade apenas na prática, na ação docente (Gatti & Barreto, 2009).

Como professores que já possuem altas demandas conseguem adaptar e criar um conteúdo específico para cada aluno, sem ter experiência na formação e sem compreender as necessidades dessa modalidade? De fato, esse direcionamento pode ser sistêmico? Até o ano de 2025 o livro didático utilizado pelos alunos da EJA do ensino médio ainda era o material recomendado em 2014 pelo último PNLD, nesse ano (2026), após 12 anos de sucateamento em oferta sobre orientações docentes, o novo Programa Nacional do Livro e do Material Didático é apresentado para vigência entre os anos de 2026 a 2029.⁴

Mas, de fato, esses materiais possuem elementos que potencializam o ensino e aprendizagem na EJA? Eles levantam as problemáticas que os docentes possam vir a ter abordado estes temas em contexto diversos? Quais estratégias os professores precisam ter ao explorar diferentes temas com turmas diversificadas?

Outro ponto a ser questionado é o discurso presente nesses materiais, se valorizam a autonomia dos alunos e a liberdade reflexiva, fazendo-os ter pensamentos diversos diante das situações explicitadas ou há um viés dentro do discurso que move o pensamento para uma única lógica social? Nesse sentido, preocupamo-nos não somente com as orientações de português e matemática, mas com discussões que envolvem o uso do dinheiro, a concepção de juros e até mesmo se dentro destes materiais existam orientações sobre o comportamento dos consumidores. Essas e outras questões dentro desse tema ligam-se diretamente ao conteúdo de Educação Financeira, amplamente discutido na Educação Básica em geral.

Em um olhar inicial, percebo que muitos materiais pertencentes ao PNLD 2026 abordam a Educação financeira em áreas específicas ligadas principalmente ao conteúdo de matemática. Noções sobre juros, uso de cartão de crédito e orientações sobre o consumo, mostrando as orientações que esses materiais trazem para que os professores explorem os conceitos a partir das explicações e exercícios.

Abre-se uma dúvida sobre essas orientações, visto que esse tema é de interesse social, mas também econômico, pois empresas e grandes grupos políticos podem influenciar como a Educação Financeira é abordada dentro do material didático. Merola (2023) ao analisar a coleção “viver aprender”, única disponibilizada para o ensino médio do PNLD EJA 2014, apresentou uma leitura sobre os materiais, mostrando que as orientações dos livros sugerem que o aluno da EJA se sinta culpado por ter dívidas e não ter condições de pagar suas contas.

⁴ Disponível em:

https://pnld.ncees.ufal.br/pnld_eja_2026_2029_anos_iniciais_e_finais_do_ensino_fundamental_objeto_01/inicio. Data de acesso: 01/03/2026

Seja por uma vida desigual, pelo desemprego ou por outros fatores que possam levar um sujeito à inadimplência, o livro perde em sensibilidade e utiliza de termos jocosos como “caloteiro” dentre outros, para culpabilizar o cidadão que não paga suas contas. Além disso, o autor também percebeu que em uma passagem, o livro ressalta a importância de pedir dinheiro apenas ao banco e que pedir dinheiro para pessoas próximas, como parentes e amigos, é um comportamento errado.

Os discursos vistos dentro dos livros, foi percebido por Merola (2023) como uma tentativa de fazer os alunos agirem e consumirem de maneira previsível para que as grandes empresas e o sistema econômico brasileiro pudessem orientar um padrão comportamental econômico da população. Pagar as contas em dia e ter empréstimos apenas com instituições bancárias são apenas algumas das orientações literais que o livro expressa, na intenção de manter um comportamento linear. Aliando-se a isso, o autor também percebeu que esta coleção didática foi patrocinada por empresas e grupos econômicos importantes como a GERDAU, Fundação Natura e ITAÚ SOCIAL.

O vínculo destas empresas no financiamento do material didático nacional abre um alerta, para que se de fato o discurso apresentado dentro dessas orientações didáticas é validado por órgãos que possuem interesses externos à formação básica e que operam visando um lucro. Orientações da OCDE e da ENEF também balizam essa estrutura discursiva dentro do material, o que nos faz refletir sobre a potencialidade dessas explanações e consequências para a propagação aos estudantes da EJAI.

Com isso, o seguinte capítulo busca trazer ao professor da EJAI que ministra a educação financeira em locais em que essa disciplina é ofertada⁵ ou em conteúdos correlatos em que ela é trabalhada, como na matemática, caminhos nos quais esses temas de educação financeira aparecem, qual o possível impacto destes na compreensão destes estudantes e como o professor pode ressignificar ou aprimorar o conteúdo, baseando-se em elementos da Educação Matemática crítica (EMC) (Skovsmose, 2007). Para isso, inicialmente traremos as orientações nacionais que balizam a educação financeira no país como a Estratégia Nacional de Educação Financeira (Enef) e os documentos orientadores internacionais da OCDE que serviram como base para a composição da estratégia nacional, inspirada por um documento e orientação estruturada no exterior. Esse movimento é essencial para que se perceba como a narrativa de Educação financeira foi pensada pelos órgãos governamentais do país.

Em seguida, apresentaremos a discussão da educação financeira percebida por educadores, apresentando essa como essa educação financeira possa ser vista a partir de uma perspectiva crítica e que valorize o contexto social que os estudantes se inserem e suas necessidades e realidades. A partir disso, traremos discussões ligadas a educação matemática crítica (Skovsmose, 2007) no intuito de problematizar elementos vistos em materiais didáticos, sendo eles positivos ou não, mas que possa servir como base

⁵ Em estados como o de São Paulo, a disciplina Educação Financeira começou como uma orientação dentro do itinerário formativo do novo ensino médio, mas, com o tempo, ela passou a ser considerada como disciplina obrigatória, sendo ofertada também no ensino fundamental anos finais, ensino médio e inclusive na EJAI.

para uma discussão contextual que valorize os conhecimentos dos alunos e conhecimento ali desenvolvido.

Na continuidade, iremos mostrar um recorte potencial no qual essa análise mais crítica possa ser realizada. Com isso, mostraremos o livro didático do PNLD 2014 e traremos recortes desse material onde temas de educação financeira são abordados e, a partir deles, faremos uma discussão envolvendo quais vieses esses recortes são influenciados e como superá-los problematizando-os em sala de aula como um elemento potencial crítico.

As ações direcionadas neste capítulo buscam a promoção de uma quebra na visão de um livro didático como elemento norteador, mas trabalhar no docente o olhar crítico diante desse material, compreendendo que implicitamente este possui influências que possibilitam uma intenção seja ela doutrinadora ou libertadora, cabe ao docente com sua criticidade analisar este material e trazer ele para sua sala, explorando as reverberações desse conteúdo a partir das vozes dos estudantes e de como estes materiais podem dialogar com a vida destes estudantes.

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA COMO CAMPO ATRAVESSADO POR DISPUTAS POLÍTICAS, ECONÔMICAS E CURRICULARES

O Brasil, enquanto parceiro-chave da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), incorpora muitas de suas sugestões e indicações nas políticas desenvolvidas no país. Não é de se surpreender, assim, que as suas propostas acerca da Educação Financeira fossem consideradas e que os seus relatórios assumidos como suporte para a elaboração de documentos no cenário brasileiro. Diante dessa necessidade, emerge a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) (BRASIL, 2011), instituída pelo governo federal com a intenção de fomentar ações que auxiliem a população a tomar decisões financeiras mais conscientes em relação às demandas do mercado.

Na primeira página da ENEF, há uma nota de rodapé afirmando que ela foi elaborada em conjunto com a presidência russa do G20 e com a OCDE, alegando que a versão em inglês deste mesmo documento encontra-se disponível no site da organização. Esse fato deixa explícita a relação direta da OCDE na construção da estratégia nacional, vinculando-a também a interesses globais. Tal relação é percebida no início do documento, ao adotar a definição de Educação Financeira proposta pela própria OCDE, compreendida como um processo mediante o qual consumidores e investidores aprimoram seu entendimento em relação a conceitos e produtos financeiros, desenvolvendo habilidades e confiança para fazer escolhas bem-informadas e melhorar seu bem-estar financeiro.

Mazzi e Baroni (2021) questionam essa concepção ao argumentarem que ela coloca os indivíduos em uma posição passiva, cabendo a eles apenas consumir da melhor maneira possível. Segundo os autores, a lógica presente nesse discurso beneficia a estrutura capitalista, em um processo de imposição de suas determinações, direcionadas aos interesses da classe dominante. Nessa perspectiva, as

regulamentações brasileiras acabam por se basear em uma visão de Educação Financeira pautada em ações individualizadas, sem a preocupação de problematizar questões mais amplas, como a desigualdade social, a inflação, o salário-mínimo e a fome, beneficiando uma estrutura mercadológica que não visa diretamente os interesses da população.

Esse discurso se articula com a lógica neoliberal presente em diferentes esferas sociais, inclusive no campo educacional. Freire (1987) destaca que o neoliberalismo expressa um fatalismo ideológico que busca convencer a população de que não existem alternativas para mudar as situações desiguais da sociedade. Do ponto de vista dessa ideologia, a prática educativa se limita à adaptação do educando a uma realidade considerada imutável, priorizando um treino técnico indispensável à sua sobrevivência no mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Essa orientação também é evidenciada nas análises de Mileto (2009), ao apontar que determinadas tendências formativas se direcionam à constituição de um trabalhador polivalente, colaborativo, engajado e capacitado para resolver problemas inesperados de forma autônoma. Trata-se de uma formação que interessa à classe dominante, pois busca moldar indivíduos que correspondam a ações esperadas e previsíveis para o bom funcionamento de uma sociedade formatada, facilitando o controle social e comportamental desses sujeitos.

No âmbito da Educação Financeira, a presença de empresas e bancos como parceiros e apoiadores de materiais didáticos revela uma intencionalidade de valorização das grandes organizações e do sistema econômico. Essa narrativa cria condições para que os estudantes sejam conduzidos à obediência e à manutenção dessa estrutura. Para Mészáros (2008), a lógica do capital influencia a educação com o intuito de manter e propagar uma ordem social vigente, limitando as visões da população aos interesses do mercado e tornando os sujeitos suscetíveis às decisões impostas pelo próprio capitalismo.

Skovsmose (2014) ressalta que, diante das múltiplas ofertas apresentadas pela mídia, o consumo é frequentemente tratado como a única via possível, não passível de contestação. Nesse sentido, torna-se necessária uma Educação Matemática comprometida com a responsabilidade social, que alerte os estudantes sobre estratégias de consumo e permita questionar as reais intenções do mercado. A matemacia⁶, nesse contexto, pode ser utilizada como instrumento para analisar criticamente bens e serviços, avaliando sua real necessidade e os impactos que produzem na vida dos indivíduos e na sociedade.

Pensando nisso, é necessário analisar de que maneira as orientações governamentais organizam e direcionam as preocupações relacionadas à Educação Financeira para os estudantes. A ENEF emerge no cenário brasileiro como uma política pública instituída com a intenção de fomentar ações que auxiliem a população a tomar decisões financeiras mais conscientes em relação às demandas do mercado. Instituída

⁶ Para Skovsmose (2008) a matemacia consiste na capacidade de compreender, interpretar e usar a matemática de forma crítica na sociedade.

inicialmente pelo Decreto n.º 7.397, de 22 de dezembro de 2010, e posteriormente reformulada pelo Decreto n.º 10.193, de 9 de junho de 2020, a ENEF passa a orientar ações em âmbito nacional, articulando diferentes setores e públicos.

Ao analisar a narrativa presente na regulamentação, observa-se que a ENEF adota uma concepção de Educação Financeira centrada na responsabilização individual, direcionando suas ações para a gestão autônoma das finanças pessoais. Essa perspectiva prioriza comportamentos individuais considerados adequados ao funcionamento da economia, deslocando para o sujeito a responsabilidade pelas suas condições financeiras, ao mesmo tempo em que silencia discussões sobre desigualdade social, desemprego, inflação e outras questões estruturais que impactam diretamente a vida da população.

Saraiva (2017), ao analisar as orientações de Educação Financeira presentes no material do site *Vida e Dinheiro*, vinculado à ENEF, destaca que as ações propostas são pautadas em práticas individualizadas, sem a preocupação de problematizar questões sociais mais amplas. Segundo o autor, esse direcionamento beneficia uma estrutura mercadológica que não visa diretamente os interesses da população, mas transfere para o indivíduo a responsabilidade pelas condições econômicas e sociais, reforçando uma lógica que desconsidera fatores coletivos e históricos.

Embora a ENEF apresente um discurso de preocupação com diferentes públicos, especialmente com a população de baixa renda, sua narrativa associa a instabilidade financeira à baixa escolarização e à falta de conhecimento individual. Dessa forma, as dificuldades econômicas passam a ser compreendidas como resultado de escolhas pessoais inadequadas, desconsiderando fatores sociais e econômicos que extrapolam a esfera individual. As ações propostas, ainda que apresentadas como coletivas, revelam uma intencionalidade alinhada à manutenção da ordem econômica vigente.

Assim, a análise da Estratégia Nacional de Educação Financeira evidencia uma política que, ao incorporar referenciais internacionais, estrutura-se a partir de uma lógica que privilegia a individualização das responsabilidades financeiras. Essa concepção coloca em dúvida o caráter emancipatório da ENEF, ao passo que reforça práticas orientadas para a adaptação dos sujeitos às exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica que considere as condições sociais e econômicas vivenciadas pela população brasileira.

Em contraposição às propostas unidirecionais de Educação Financeira, centradas na responsabilização individual e no ajuste dos sujeitos às exigências do mercado, um possível caminho para trabalhar a temática, favorecendo a multiplicidade de contextos e a percepção crítica dos indivíduos, é por meio do espaço escolar. A escola se configura como um ambiente significativo para o desenvolvimento dessa educação, por se tratar de um espaço de aprendizagem coletiva e de problematização das realidades vivenciadas pelos estudantes.

Nessa direção, Silva e Powell (2013) caracterizam a Educação Financeira Escolar como um conjunto de informações por meio do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e

estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, a partir de um processo de ensino que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvem sua vida pessoal, familiar e a sociedade em que vivem. Essa concepção se distancia de abordagens restritas às finanças pessoais, aos investimentos e aos aconselhamentos financeiros, ao defender a necessidade de discutir diferentes questões de interesse dos alunos, inclusive problemáticas sociais que envolvem o dinheiro.

Dentro dessa perspectiva, educar financeiramente um indivíduo significa possibilitar o desenvolvimento de um pensamento financeiro que se manifesta quando, diante de questões de consumo ou de obstáculos financeiros, o sujeito reflete e avalia a melhor decisão a ser tomada, com base em conhecimentos sobre finanças, economia e matemática. Em sua vida cidadã, esse processo envolve a realização de uma leitura crítica das questões que cercam a sociedade, aliada ao planejamento de ações a curto, médio e longo prazo.

Silva e Powell (2013) destacam ainda que os objetivos da Educação Financeira Escolar se organizam a partir de três dimensões principais: pessoal, familiar e social. A dimensão pessoal direciona a percepção dos indivíduos para as suas economias e para a relação estabelecida com o dinheiro. A dimensão familiar amplia a discussão para além do núcleo individual, considerando diferentes situações que envolvem os contextos familiares e os desafios financeiros vivenciados por esse grupo. Já a dimensão social contempla reflexões acerca da sociedade em geral, problematizando aspectos políticos, econômicos, culturais e psicológicos que atravessam a vida dos cidadãos.

Nesse sentido, a Educação Financeira Escolar valoriza discussões relacionadas ao consumismo, à influência do marketing sobre o comportamento dos sujeitos, às consequências das ações humanas no meio ambiente, bem como a questões sociais como salário, classes sociais e desigualdade. A proposta curricular apresentada pelos autores busca produzir significados a partir do contexto dos estudantes, utilizando suas experiências e realidades como referência para abordar as diferentes preocupações que envolvem a Educação Financeira.

Assim, ao se articular com o cotidiano dos educandos e ao promover reflexões que ultrapassam a dimensão individual, a Educação Financeira Escolar se configura como uma perspectiva de resistência frente a abordagens que desconsideram as condições sociais e econômicas mais amplas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos diante das relações financeiras presentes na sociedade.

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

No contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a Educação Matemática assume contornos específicos, uma vez que os sujeitos que compõem essa modalidade carregam trajetórias marcadas por interrupções escolares, exclusões históricas e desigualdades estruturais. Esses homens e

mulheres, que tiveram o direito à educação básica negado em diferentes momentos de suas vidas, retornam à escola em um processo que envolve luta, reivindicação e busca por reconhecimento social.

Nesse sentido, uma Educação Matemática que desconsidere as vivências, narrativas e conhecimentos construídos fora do espaço escolar tende a reforçar processos de invisibilização e afastamento, contribuindo, inclusive, para a evasão na modalidade. Ao contrário, quando a matemática é trabalhada a partir da valorização das trajetórias dos educandos e de seus contextos socioculturais, abre-se espaço para a identificação dos sujeitos com o processo educativo e para a construção de sentidos mais amplos sobre o conhecimento.

A Educação Matemática Crítica, conforme mobilizada nesta pesquisa, dialoga diretamente com essas necessidades ao compreender a matemática como uma construção social, inserida em relações de poder que atravessam a vida dos educandos da EJA. Para Skovsmose (2008), a matemática em ação participa da organização da sociedade e pode tanto ampliar possibilidades quanto aprofundar desigualdades, a depender da intencionalidade que orienta seu uso. Assim, torna-se fundamental refletir sobre a matemática presente nas práticas cotidianas desses sujeitos, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho, ao consumo e à tomada de decisão.

Ao tratar dos processos de globalização e guetorização, Skovsmose evidencia que determinados grupos sociais permanecem à margem dos benefícios anunciados por uma sociedade global, sendo confinados a espaços sociais delimitados que dificultam o acesso a direitos e oportunidades. Essa leitura encontra ressonância no público da EJA, cujas trajetórias são atravessadas por condições de vida que limitam escolhas e impõem obstáculos à mobilidade social. Nesse cenário, a Educação Matemática pode atuar tanto como instrumento de manutenção dessas barreiras quanto como possibilidade de enfrentamento das estruturas que as produzem.

A noção de matemacia, articulada à Educação Matemática Crítica, ganha relevância nesse contexto ao se constituir como a capacidade de interpretar, questionar e avaliar criticamente os discursos matemáticos que regulam a vida social. Desenvolver a matemacia na EJA significa possibilitar que os educandos analisem informações matemáticas que se apresentam como verdades incontestáveis, retruquem argumentos legitimados por números e reflitam sobre as consequências das decisões que lhes são impostas ou sugeridas.

Essa perspectiva se alinha à compreensão de uma educação libertadora, que busca romper com práticas educativas bancárias e com currículos que operam de forma verticalizada. Ao reconhecer os saberes populares e as experiências construídas fora da escola, a Educação Matemática na EJA pode se tornar um espaço de denúncia das desigualdades e de reflexão sobre as estruturas sociais que mantêm os sujeitos em condições de opressão. Nesse processo, a matemática deixa de ser apenas um conteúdo formal e passa a ser compreendida como linguagem que pode ser apropriada criticamente pelos educandos.

Dessa forma, ao relacionar a Educação Matemática Crítica com a EJAI, esta pesquisa compreende a matemática como uma prática que emerge do confronto entre as condições de vida dos sujeitos e os discursos matemáticos que atravessam suas realidades. Trata-se de uma possibilidade de resistência que não se constrói por meio de discursos militantes explícitos, mas a partir da leitura crítica da realidade, da valorização das trajetórias e da capacidade de questionar autoridades que se legitimam por meio da matemática.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA CRÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático pode ser compreendido como um material curricular que se constitui como produto de políticas educacionais e de escolhas epistemológicas que orientam sua elaboração e circulação no espaço escolar. Longe de ser neutro, o livro didático materializa concepções de ensino, de conhecimento e de sujeito, assumindo um papel central na organização do currículo que será organizado ao longo do ano letivo.

Ao ser institucionalmente validado, o livro didático passa a ocupar um lugar de referência pedagógica, influenciando práticas docentes com apresentações de modos de apropriação do conhecimento. O peso dado ao livro didático não se limita à exposição dos conteúdos, mas se estende à forma como estes são apresentados, às situações propostas no material e os discursos que neles são endossados. Nesse sentido, o livro didático opera como um texto curricular que orienta não apenas o que ensinar, mas também como pensar determinadas questões.

No campo da Educação Financeira, essa dimensão ganha relevância, uma vez que os materiais didáticos tendem a veicular concepções específicas sobre consumo, planejamento e responsabilidade financeira. Esses discursos, ao serem incorporados ao currículo escolar, contribuem para a produção de sentidos sobre o comportamento econômico esperado dos sujeitos, muitas vezes sustentados por uma racionalidade que normaliza a culpabilização individual e o não questionamento em esferas coletivas, no intuito de normalizar determinadas práticas mercadológicas e governamentais.

Compreender o livro didático como produtor de discursos implica reconhecer que ele participa ativamente da construção de significados no processo educativo, bem como na forma de um ideal de personalidade do povo. Ao organizar situações de aprendizagem e ao selecionar determinadas abordagens em detrimento de outras, o material didático estabelece limites e possibilidades para a problematização dos conteúdos, influenciando a forma como os estudantes se relacionam com os temas propostos e de que forma eles devem agir diante de tais situações.

Nesse contexto, o uso do livro didático não pode ser reduzido à aplicação direta de suas atividades. Defendê-lo como objeto de leitura crítica e de diálogo pedagógico significa deslocá-lo da posição de verdade curricular para a de texto situado, passível de questionamento e ressignificação. Tal compreensão permite que o livro didático seja integrado ao processo formativo não como instância

normativa, mas como elemento que pode ser tensionado à luz das finalidades educativas assumidas e das experiências dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização (Merola, 2023).

Defender o uso crítico e dialógico do livro didático não implica rejeitá-lo ou deslegitimar sua presença no espaço escolar, mas refletir sobre o seu espaço e deslocar o modo como ele é incorporado às práticas pedagógicas. Ao ser compreendido como artefato curricular e produtor de discursos, o livro deixa de ocupar a posição de guia incontestável do ensino e passa a ser entendido como um texto situado, atravessado por escolhas, interesses e concepções específicas de formação.

Nesse sentido, o uso crítico do livro didático pressupõe a leitura atenta de seus pressupostos, de suas recorrências discursivas e dos sentidos que ele produz sobre os sujeitos e sobre os temas abordados. Tal postura rompe com a ideia de neutralidade do material didático e permite que suas proposições sejam problematizadas no interior da sala de aula, não como verdades a serem reproduzidas, mas como discursos a serem interpretados e tensionados.

A concepção dialógica desse uso emerge quando o livro didático passa a ser colocado em conexão com as experiências, os saberes e as trajetórias dos educandos presentes na sala de aula. O diálogo não se estabelece com o livro, mas entre os contextos concretos vivenciados pelos sujeitos que podem ser potencializados a partir do livro didático, possibilitando que os conteúdos sejam ressignificados à luz da realidade social. Dessa forma, o livro didático deixa de ser um instrumento de prescrição e passa a integrar um processo formativo que valoriza a escuta, a problematização e a construção coletiva de sentidos.

As reverberações que podem ocorrer a partir da problematização de um tema existente dentro do livro didático são inúmeras. O docente pode ler um trecho do livro didático e perguntar aos estudantes diferentes questões ligadas ao cotidiano deles. A partir dessa intervenção, o professor verá explanações diversas que podem ser favoráveis a uma discussão crítica sobre o tema como podem não ser, uma vez que muitos alunos podem já estar familiarizados com uma lógica neoliberal que os orienta a reagirem passivamente às ações verticalizadas.

Com isso, caminhamos para o que Skovsmose (2014) afirma ao dizer que a Educação Matemática Crítica pode constituir-se como um convite para levar os alunos a refletirem sobre questões sociais a partir da matemática, questionando as estruturas que organizam a forma de pensar presente na sociedade. Nesse sentido, quando o professor percebe discursos que reproduzem falas de conformidade, como a naturalização das desigualdades sociais ou a aceitação acrítica das regras do mercado, não deve silenciá-los. Pelo contrário, torna-se necessário ampliar a discussão, aprofundando a análise da problemática estudada, nomeando as motivações e as consequências dessas posições.

Por exemplo, ao trabalhar uma atividade que envolve o cálculo de juros em uma compra parcelada, após a resolução matemática do problema, podem surgir falas como “quem parcela paga mais porque quer” ou “basta ter planejamento para não entrar em dívida”. Em vez de encerrar a discussão validando a ideia de que a responsabilidade é exclusivamente individual, o professor pode retomar o

problema e deslocá-lo para um campo mais amplo de investigação. Pode-se questionar em quais condições essa decisão foi tomada, se o bem adquirido era supérfluo ou necessário, se o parcelamento estava ligado a necessidades de trabalho ou à ausência de renda suficiente para pagamento à vista.

Nesse movimento, o cálculo realizado anteriormente, por exemplo, o crescimento do valor final pago em função da taxa de juros, passa a ser interpretado não apenas como resultado numérico, mas como evidência de uma relação econômica concreta. O professor pode conduzir a análise perguntando quanto a instituição financeira lucra naquela operação, quem define a taxa aplicada e quais impactos recaem sobre quem depende do crédito. A matemática, assim, deixa de ser procedimento isolado e passa a revelar relações de poder e distribuição de recursos.

Assumir essa perspectiva implica reconhecer que o livro didático não determina o currículo, mas participa de sua constituição. Ao ser utilizado de modo crítico e dialógico, ele se transforma em objeto de mediação pedagógica, abrindo espaço para questionamentos e para a ampliação das leituras de mundo que atravessam o processo educativo. Trata-se, portanto, de uma defesa que não se ancora na negação do material, mas na sua reinserção em uma prática pedagógica comprometida com a reflexão e com o diálogo.

Nesse sentido, a leitura crítica do livro didático, na Educação com pessoas Jovens, Adultas e Idosas, não pode ser reduzida a uma verificação de conteúdo ou à organização sequencial das atividades. Ela exige que o professor compreenda o material como produção que tem tensões sociais e políticas, atravessada por intencionalidades, escolhas discursivas e determinadas concepções de sujeito e sociedade. Ao reconhecer que o livro não é neutro, o docente assume uma postura investigativa diante do texto, das imagens, dos exemplos e das situações-problema apresentadas.

Nesse movimento, a leitura crítica implica perguntar: que tipo de sujeito financeiro está sendo construído? Quais responsabilidades são atribuídas ao indivíduo e quais dimensões estruturais são silenciadas? Quais práticas econômicas são naturalizadas? A ênfase no comportamento individual, frequentemente observada nas propostas de Educação Financeira, pode deslocar a atenção das relações de poder, das desigualdades e das influências de governos, empresas e do sistema financeiro. Assim, ao invés de apenas aplicar as atividades, o professor problematiza os pressupostos que sustentam o discurso do material.

Ao dialogar com Paulo Freire (1987), essa postura se aproxima da leitura de mundo, na qual a leitura da palavra não se separa da leitura da realidade. Ler criticamente o livro didático significa, portanto, colocá-lo em confronto com as experiências concretas dos estudantes da EJA, permitindo que as narrativas presentes no material sejam tensionadas à luz das vivências de trabalho, consumo, endividamento, informalidade e sobrevivência que atravessam o cotidiano desses sujeitos.

Na perspectiva da Educação Matemática Crítica, conforme discutido por Skovsmose (2008), a matemática em ação precisa ser analisada em seus contextos de uso. Desse modo, quando o livro

apresenta cálculos de juros, planejamento de gastos ou simulações de consumo, o professor pode ampliar a discussão perguntando “a serviço de quais decisões esses cálculos estão sendo mobilizados?”, “Que alternativas estão sendo consideradas?”, “Que outras possibilidades poderiam ser construídas coletivamente?”. Assim, o conteúdo matemático deixa de ser apenas técnico e passa a integrar um cenário para investigação (Skovsmose, 2001).

Essa mediação docente é fundamental para que a Educação Financeira não se restrinja à formação de consumidores responsáveis e adaptados ao mercado, mas contribua para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as estruturas econômicas que influenciam suas vidas. O livro didático, nesse sentido, não é descartado nem tratado como manual prescritivo, ele é tomado como objeto de análise, diálogo e problematização.

Ao trazer essa leitura crítica para a sala de aula, o professor cria condições para que os estudantes também aprendam a ler os discursos que circulam socialmente sobre consumo, crédito, investimento e trabalho. A prática pedagógica, então, transforma-se em espaço de investigação coletiva, no qual o material didático funciona como ponto de partida, e não como ponto de chegada, para a construção de uma Educação Financeira alinhada à formação crítica e emancipatória.

Desse modo, um exercício sobre orçamento pode converter-se em análise das reais fontes de renda presentes na comunidade; uma atividade sobre juros pode abrir espaço para relatos sobre crédito, parcelamentos e renegociação de dívidas; uma proposta sobre planejamento financeiro pode suscitar discussões acerca das dificuldades de planejamento em contextos de renda variável. O que se evidencia, nesse movimento, é que o conteúdo matemático não se esgota na aplicação técnica, mas pode ser mobilizado para interpretar e questionar práticas sociais concretas.

METODOLOGIA

A presente investigação insere-se no campo da pesquisa qualitativa e tem como objetivo compreender as possibilidades e limitações que se apresentam sobre a Educação Financeira no livro didático do Ensino Médio da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Nesse sentido, a metodologia adotada articula referenciais da pesquisa qualitativa às etapas de construção da análise de dados, expondo um roteiro que se inicia na intencionalidade da investigação, no acesso e produção de dados, bem como no processo de categorização que culminou nas categorias observadas.

Na perspectiva de Gil (2021), uma das características essenciais da pesquisa qualitativa é o processo indutivo, no qual o investigador produz os dados por meio de entrevistas, análise de dados e observações, categorizando as informações coletadas a partir de sua percepção sobre esses elementos. Para o autor, esse modo de produção de dados difere da via procedimental e pré-definida da pesquisa quantitativa, uma vez que não segue um método teórico fixo para a coleta de informações. Além disso, Gil (2021) ressalta a importância de uma descrição detalhada dos dados, que não são apresentados em

números, mas em textos e imagens, destacando que “as notas de campo, excertos de documentos, trechos das falas dos participantes e segmentos de vídeos são incluídos no relatório da pesquisa, enfatizando sua natureza descritiva” (Gil, 2021, p. 3).

Segundo Deslauriers e Kérisit (2008), o objeto de análise na pesquisa qualitativa está ligado à curiosidade ou à preocupação do investigador, que se encontra imerso em um ambiente social e condicionado a uma rede de interesses conectados à sua intenção investigativa. Nessa perspectiva, os dados coletados passam por um processo interpretativo, não sendo quantificados, mas analisados a partir de procedimentos estratégicos que possibilitem responder às inquietações do pesquisador.

Para Creswell (2010), os procedimentos metodológicos escolhidos são influenciados pelas estratégias de investigação adotadas, as quais “se concentram na coleta, na análise e na redação dos dados” (Creswell, 2010, p. 210). O autor destaca, ainda, a necessidade de especificar as características básicas do estudo, definir o procedimento analítico utilizado e explicitar o caráter teórico desse procedimento, bem como suas possíveis aplicações. Nesse processo, torna-se relevante indicar as experiências e conexões do investigador com o tema, oferecendo ao leitor um posicionamento do pesquisador e seu papel durante a investigação.

No que se refere à organização e análise dos dados, Creswell (2010) ressalta a importância de evidenciar, inicialmente, uma percepção geral do conjunto de informações produzidas, para, em seguida, realizar um processo de codificação que permita organizá-las em categorias com temas correlatos, evitando que o objetivo central da pesquisa se perca em assuntos desconexos. Esse movimento de categorização constitui um elemento central da análise qualitativa, possibilitando estruturar os dados de modo coerente com a intencionalidade da investigação.

Nesse sentido, a presente pesquisa situa-se em olhar diretamente para uma obra didática voltada para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, no ensino médio, no conteúdo de matemática. A obra analisada de título “Viver, Aprender” foi a única obra didática produzida para esta etapa da Educação Básica, no PNLD-EJA do ano de 2014 e ficou durante 12 anos sendo ofertada sem nenhuma alteração.

Buscou-se analisar a obra como um todo, observando seu caráter geral a fim de encontrar em diferentes capítulos temas nos quais a Educação Financeira é retratada. Buscou-se perceber os discursos presentes nesses temas que favorecem ou prejudicam o ensino de Educação Financeira a partir de um olhar que promova a reflexão crítica dos estudantes. A análise exibida a seguir foi retratada por imagens do material didático além de discussões sobre o texto ali apresentado, observando os discursos que ali se exercitam e questionando se eles eram favoráveis ou não a uma narrativa neoliberal.

Inicialmente foi realizada uma leitura integral da obra didática, identificando-se todos os trechos relacionados à Educação Financeira. Em seguida, esses excertos foram organizados em aproximações temáticas e submetidos a sucessivas leituras interpretativas, no intuito de compreender os discursos

presentes na obra e identificar aproximações com perspectivas críticas da Educação Financeira ou com discursos alinhados à lógica neoliberal.

Esse processo possibilitou a construção das categorias analíticas, discutidas na seção seguinte. A interpretação dessas categorias foi realizada por meio do diálogo entre os discursos identificados no material didático e os referenciais teóricos da Educação Matemática Crítica.

DOS LIMITES ÀS POTENCIALIDADES: TENSIONANDO O LIVRO À LUZ DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

A análise da categoria inicia-se a partir da unidade “matemática e vida cotidiana”. O capítulo chamado “pagamentos e cia” (Scrivano et al. 2021, p. 125) tem como proposta a discussão sobre temas da matemática relacionados às questões do dia a dia que envolvem pagamentos e investimentos, trazendo também explicações sobre termos como o salário-mínimo, cartão de crédito, dentre outros. Em sua parte introdutória, o livro alerta sobre o cuidado necessário com a oferta do crédito fácil, que através de uma proposta convidativa, leva uma pessoa a assumir dívidas sem motivos específicos para uso do dinheiro, mostrando a importância de analisar suas necessidades pessoais e motivações para assumir empréstimos.

Quanto aos juros cobrados pelas financeiras, Scrivano et al. (2021) afirmam que eles são instituídos para dar a garantia às entidades que emprestam dinheiro, sem terem a certeza do retorno. Para o livro, devido ao alto número de pessoas inadimplentes que não cumprem com os pagamentos dos empréstimos, as taxas de juros acabam se tornando maiores, na tentativa de reaverem um prejuízo financeiro. Apresentando este argumento, o livro deixa claro que esse é o motivo das empresas financeiras cobrarem altos juros, mostrando que esta cobrança é algo justificável e compreensível, podendo levar o aluno a achar que uma alta taxa de juros é algo normal. Na imagem a seguir, são descritas as concepções do livro sobre esse assunto.

R TEXTO DE OPINIÃO

A armadilha do crédito fácil

Saiba que você é o público-alvo de uma série de campanhas destinadas a oferecer coisas de que não precisa.

Por exemplo, muitas pessoas pegam dinheiro emprestado apenas porque o crédito é fácil e rápido, sem atentar para a enrascada em que podem estar se metendo.

Acredito que você, passando a pé em ruas ou avenidas movimentadas, já tenha sido abordado por pessoas que trabalham para as financeiras (geralmente jovens uniformizados e prometendo dinheiro na hora) e tentam convencê-lo a tomar emprestado um dinheiro que custa caríssimo, e que você, se for uma pessoa bem informada, recusará.

[...]

Deixe-me argumentar por que a financeira tem de cobrar caro pelo dinheiro emprestado. Pondere o seguinte: imagine os juros que devem ser cobrados por conta de empréstimo a uma pessoa que passa pela rua e, provavelmente, nunca teve histórico de relacionamento com a instituição que concederá o crédito. O risco que a instituição corre de não receber o dinheiro de volta é enorme. Logo, a financeira tem de cobrar altas taxas, de maneira que os que pagam o empréstimo compensem a perda que ela pode vir a ter com aqueles que pegam o empréstimo e não pagam. Você já deve ter ouvido falar que os justos pagam pelos pecadores. Isto é bem verdade.

Quem pega dinheiro emprestado e quita seu empréstimo em dia paga também uma parte da dívida do caloteiro.

Figura 1. A armadilha do crédito fácil. Fonte: Scrivano et al. (2021). *Viver, aprender: matemática e vida cotidiana*.

Conforme observado no trecho acima, a justificativa superficial sobre a cobrança de juros apresenta uma visão na qual acredita que o sujeito precisa adaptar-se a algo que está imposto, sem discutir os possíveis pormenores que possam influenciar determinada tarifa.

Segundo Omar (2008), as taxas de juros utilizadas no Brasil são muito mais altas das cobradas no mercado internacional e seus percentuais anuais de tarificação alcançam três dígitos, considerada como uma prática abusiva. O *spread* bancário no país é um fator decisivo para que juros altos continuem sendo cobrados, um índice que permanece alto devido ao “poder de monopólio dos bancos” (Omar, 2008, p.487).

Conforme podemos perceber, a inadimplência é um dos fatores que influenciam a porcentagem de juros, mas não é o único. Ao compreender que estes juros sofrem alterações por diversos fatores, inclusive por impostos governamentais, percebemos que as justificativas vão além de uma culpabilização do cidadão, individualizando a razão do aumento de juros para o sujeito que não pagou sua conta em dia.

Mészáros (2008) ressalta que a intenção de culpar o cidadão é uma prática neoliberal, em que retira do estado sua responsabilidade e projeta apenas no sujeito as ações que causam uma influência sobre sua vida. Esta forma de expor questões sobre os juros, pode promover no estudante uma ingenuidade, fazendo com que ele acredite ser correta a cobrança de qualquer taxa de juros, sem que seja necessário entender o motivo pelo qual ela está sendo cobrada.

Skovsmose (2008) afirma que dentro da ideia de alfabetização matemática há a possibilidade de reinterpretar as instituições sociais, de modo que os alunos possam refletir sobre elas, buscando o entendimento dos mecanismos que estruturam os sistemas dominantes. O livro, ao trazer esse tema, poderia ter promovido discussões que possibilitaram a investigação sobre diferentes fatores que envolvem a cobrança de juros, mostrando qual valor pagamos a mais e para qual lugar este dinheiro está sendo direcionado.

Entretanto, o livro prefere jogar essa responsabilidade para os homens e mulheres de uma sociedade desigual. Ao direcionarmos este olhar para a EJAI, percebemos os contextos de desigualdades enfrentados por estes discentes que, por uma falta de escolaridade, não conseguem assumir cargos com melhores remunerações e podem passar por dificuldades financeiras. Estas dificuldades envolvem todos da sociedade, uma vez que este sujeito não teve o direito à Educação Básica e, com isso, não pode ser novamente excluído por não ter condições de pagar as suas dívidas.

Vale destacar que o desemprego, a falta de uma distribuição de renda igualitária, além de outros fatores sociais, fazem os indivíduos de uma mesma sociedade não terem as mesmas oportunidades. Estes argumentos mostram que a culpabilização levantada por Scrivano et al. (2021) pode ser questionável.

Para Skovsmose (2008) a matemática, exposta em forma verticalizada, pode ser usada para colonizar os interesses de uma classe economicamente dominante. Portanto, é importante que os estudantes possam refletir sobre essas questões para que busquem a alteração desta estrutura social instaurada. Compreendemos que o livro da EJAI traz uma discussão simplista.

Para que o professor possa usar esse trecho como um elemento problematizador, uma primeira abertura possível consiste em suspender a naturalização da taxa de juros, transformando-a em objeto de investigação. Em vez de tratar os juros como consequência direta do atraso no pagamento, o professor pode promover discussões que explorem os diferentes fatores que influenciam sua definição, como o spread bancário, a política econômica, a carga tributária e a concentração do sistema financeiro. Esse movimento rompe com a ideia de que a taxa é um dado neutro e permite compreender que sua composição envolve decisões políticas e interesses econômicos.

Outra possibilidade é deslocar a discussão do plano moral para o plano social, questionando a responsabilização individual presente no discurso do livro. Ao problematizar as condições de desemprego, subemprego e desigualdade de renda, especialmente no contexto da EJAI, o professor pode evidenciar que a inadimplência não decorre apenas de escolhas pessoais, mas de trajetórias marcadas pela negação histórica do direito à educação e por limitações estruturais de acesso a melhores condições de trabalho e renda.

Uma terceira abertura envolve a leitura crítica das representações matemáticas associadas aos juros. Em diálogo com Skovsmose (2008), o professor pode explorar como a matemática, apresentada de forma verticalizada, pode legitimar relações de poder ao ocultar os interesses que sustentam

determinadas práticas econômicas. Ao investigar quanto se paga a mais em diferentes situações de crédito e para onde esse dinheiro é direcionado, os estudantes passam a compreender a matemática como linguagem que pode tanto ocultar quanto revelar mecanismos sociais.

Além disso, o professor pode promover uma abertura dialógica ao confrontar o discurso do livro com as experiências dos próprios estudantes, reconhecendo os saberes construídos ao longo de suas trajetórias de vida. Na EJAI, esse movimento é particularmente relevante, pois permite que as situações financeiras discutidas em sala sejam relacionadas às condições reais vivenciadas pelos educandos, evitando leituras simplistas que reforçam sentimentos de culpa ou inadequação.

No próximo exemplo, observamos uma situação envolvendo compras de eletrodomésticos.

Vamos estudar o seguinte caso:

Nicanor pegou emprestados R\$ 600,00 de uma pessoa do bairro, para comprar um videocassete mais novo, pois o dele já estava velho. Isso mesmo, Nicanor é da época do videocassete e não do DVD.

Ele, definitivamente, não é amigo do próprio dinheiro, pois terá de devolver os R\$ 600,00 mais um dinheirão em juros. Nicanor se comprometeu com o credor a pagar 20 prestações mensais de R\$ 50,00, para quitar o empréstimo de R\$ 600,00.

Nessas condições, ao pagar essas prestações, Nicanor aceitou ficar amarrado ao financiamento durante 20 longos meses, desembolsando um total de R\$ 1 000,00.

Ora, será que vale a pena receber R\$ 600,00 para pagar de volta R\$ 1 000,00? Isso faz sentido? Se Nicanor repetir durante sua vida operações como essa por 50 vezes, terá jogado fora, por baixo, R\$ 20 000,00!

Figura 2. Seu Nicanor e o Videocassete. Fonte: Fonte: Scrivano et al. (2021). *Viver, aprender: matemática e vida cotidiana*.

Neste trecho, Scrivano et al. (2021) trazem uma situação atípica, pois retrata a compra de um eletroeletrônico que já entrou em desuso, o videocassete. O uso de um aparelho desatualizado como exemplo de produto pode levar o estudante a não se identificar com a compra, gerando no educando a ideia de que seja um gasto desnecessário. A passagem mostra que o “Sr. Nicanor” pediu o dinheiro emprestado com uma pessoa do bairro para comprar um aparelho novo, sob uma determinada taxa de juros. O livro alega que as taxas eram muito altas e que não compensaria ficar pegando empréstimos de conhecidos, pois não fazia sentido ser tarifado por um terceiro. Percebemos nessa passagem uma incoerência em relação à justificativa da cobrança de juros.

Levando em consideração que a obra possui empresas e bancos como parceiros e seus apoiadores, além de apresentar em seus objetivos uma justificativa de formação dos alunos da EJAI para o mundo do trabalho, podemos considerar que nesses dois exemplos há uma intencionalidade de valorização das empresas e do sistema econômico, criando narrativas que levam o estudante a serem obedientes a manutenção desta estrutura.

O fato do “Sr. Nicanor” não poder ser cobrado juros quando pede dinheiro a um terceiro aliado ao discurso que o banco está correto em cobrar taxas aos indivíduos deixa clara a intenção doutrinadora que o livro possui para que o aluno da EJAI seja fiel aos mecanismos do mercado financeiro.

A linha de raciocínio estruturada no texto tem relação direta com as demandas das grandes organizações, uma vez que intenciona os leitores para a compra com empresas e entidades bancárias. É perceptível que a narrativa desta parte da obra favorece o bom funcionamento dos conglomerados comerciais, tentando formular uma explicação plausível para justificar a acumulação de capital. Além disso, ao mostrar possibilidades fora do mercado, como o empréstimo feito com um amigo, vizinho ou pessoa próxima, esta ação pelo livro didático não é bem-vista, revelando a intenção de formar um estudante que é passivo a seguir atitudes que assegurem o lucro destas entidades, não questionando as justificativas das suas tarifas e sem procurar alternativas que possam ser prejudiciais a manutenção desse sistema.

Essa ação é retratada por Mészáros (2008), ao mencionar que a educação pode ser utilizada para a manutenção de um sistema desigual que busca o lucro em detrimento da exploração da sociedade. Enquanto a população não questionar as intervenções do sistema, estes se tornam suscetíveis as imposições dessa estrutura capitalista, moldando o comportamento das pessoas em prol do ganho financeiro. Além disso, esta prática pode ser inserida na primeira tendência denominada por Mileto (2009), na qual compreende a educação para os alunos da EJAI através de uma sobreposição de ideias favoráveis ao controle de suas ações, sem promover reflexões sobre o que é estudado.

A partir desse trecho, diversas problematizações podem ser mobilizadas em sala de aula da EJAI, de modo a tensionar a narrativa apresentada e ampliar a compreensão da Educação Financeira para além da dimensão comportamental. Inicialmente, é possível problematizar a própria escolha do exemplo. O fato de o produto mencionado, um videocassete, já estar em desuso pode conduzir o estudante a interpretar a situação como um gasto supérfluo, reforçando a ideia de que o erro está exclusivamente na decisão individual de Nicanor. Nesse sentido, o professor pode questionar: a análise do empréstimo seria a mesma se o bem adquirido fosse um item essencial, como um fogão, um medicamento ou uma ferramenta de trabalho? O problema está no crédito em si ou nas condições em que ele é ofertado?

Essa simples mudança de perspectiva desloca o foco da culpabilização individual para a análise das circunstâncias concretas que atravessam as decisões financeiras. Ao trazer para o debate situações reais vivenciadas pelos estudantes, como a necessidade de parcelar um eletrodoméstico, pagar uma conta inesperada ou investir em algo para garantir renda, o docente amplia o cenário investigativo e permite que o conteúdo matemático dialogue com experiências concretas.

Um outro ponto a ser questionado é sob quais motivações o empréstimo entre pessoas próximas é tratado de maneira negativa pelo livro didático, enquanto a cobrança de juros por instituições é justificada como legítima. O professor poderia perguntar aos alunos quais interesses estão sendo

protegidos nessa narrativa? E se há alternativas fora do sistema bancário tradicional que poderiam ser discutidas, como cooperativas de crédito ou práticas comunitárias?

Além disso, o docente pode explorar a dimensão histórica e social do crédito. Pode-se discutir quando e por que o crédito se tornou elemento central na organização econômica contemporânea, quem tem maior acesso a ele e em quais condições. A partir disso, surgem reflexões sobre desigualdade, exclusão financeira e distribuição de renda, ampliando a Educação Financeira para um campo que articula matemática, economia e cidadania.

Outro movimento relevante consiste em tensionar o discurso moralizante presente na narrativa. Ao afirmar que Nicanor “não é amigo do próprio dinheiro”, o texto sugere julgamento sobre sua decisão. Em sala de aula, pode-se questionar: é possível avaliar uma decisão financeira sem conhecer o contexto em que foi tomada? Quem define o que é uma escolha “responsável”? Essa discussão contribui para que os estudantes percebam como determinados discursos produzem subjetividades e orientam comportamentos.

Sob uma perspectiva crítica, portanto, o exemplo não precisa ser rejeitado, mas ressignificado. Ele pode tornar-se ponto de partida para investigar as condições de oferta de crédito, as taxas de juros, as alternativas existentes, as desigualdades estruturais e as experiências concretas da comunidade. A Educação Financeira, nesse movimento, ultrapassa o ensino de cálculos e passa a constituir-se como espaço de análise das relações econômicas que atravessam a vida dos estudantes da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação buscou compreender como a Educação Financeira se apresenta no livro didático destinado ao Ensino Médio da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e quais implicações discursivas essa apresentação pode produzir no processo formativo desses estudantes. Ao longo da análise, evidenciou-se que o material didático, longe de ser neutro, incorpora concepções específicas de sujeito, de mercado e de responsabilidade financeira, muitas vezes orientadas por uma lógica de responsabilização individual que silencia dimensões estruturais como desigualdade social, desemprego, concentração de renda e políticas econômicas.

Ao examinar os trechos relacionados à cobrança de juros e ao uso do crédito, foi possível identificar uma narrativa que tende a naturalizar práticas do sistema financeiro, justificando altas taxas como consequência exclusiva da inadimplência e projetando sobre o indivíduo a responsabilidade pelas condições econômicas que o atravessam. Essa perspectiva, alinhada a orientações de organismos internacionais e às diretrizes da Estratégia Nacional de Educação Financeira, revela a presença de disputas políticas e econômicas no interior do currículo escolar, especialmente quando empresas e instituições bancárias participam do financiamento ou da orientação de materiais didáticos.

No contexto da EJA, tais discursos assumem um impacto ainda mais significativo, considerando que os sujeitos que compõem essa modalidade carregam trajetórias marcadas por exclusões históricas e por condições sociais que limitam suas oportunidades. A culpabilização individual, quando incorporada ao processo educativo, pode reforçar sentimentos de inadequação e invisibilizar as condições estruturais que moldam as decisões financeiras desses educandos.

Nesse cenário, a Educação Matemática Crítica apresenta-se como um caminho possível para tensionar essas narrativas. Ao compreender a matemática como construção social inserida em relações de poder, essa perspectiva possibilita que conteúdos como juros, crédito e planejamento financeiro sejam trabalhados como objetos de investigação, e não apenas como procedimentos técnicos. A matemática, nesse sentido, amplia-se para além da competência operacional, assumindo o caráter de leitura crítica dos discursos que se legitimam por meio de números e percentuais.

A leitura crítica do livro didático, defendida ao longo deste capítulo, não implica sua rejeição, mas sua reinserção em uma prática pedagógica dialógica e problematizadora. Ao transformar o material em objeto de análise, o professor da EJA cria condições para que os estudantes confrontem os discursos presentes no texto com suas próprias experiências, ampliando a compreensão da Educação Financeira para as dimensões pessoal, familiar e social.

Assim, a Educação Financeira, quando articulada à Educação Matemática Crítica, pode deixar de ser instrumento de adaptação às exigências do mercado para se tornar espaço de reflexão sobre as estruturas que organizam a vida econômica. O livro didático, nesse movimento, deixa de ocupar o lugar de guia incontestável do currículo e passa a integrar um processo formativo comprometido com a problematização, o diálogo e a construção coletiva de sentidos.

Conclui-se, portanto, que a potencialidade emancipatória da Educação Financeira na EJA depende menos do conteúdo apresentado e mais da postura investigativa assumida pelo docente diante dos materiais utilizados. Ao tensionar discursos, nomear intencionalidades e articular o saber matemático às condições concretas de vida dos educandos, abre-se espaço para uma formação que ultrapassa o treinamento técnico e se aproxima de uma prática educativa voltada à leitura crítica da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brasil. (1996, 23 de dezembro). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2010, 22 de dezembro). Decreto n.º 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF. Presidência da República.
- Brasil. (2020, 9 de junho). Decreto n.º 10.193, de 9 de junho de 2020. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF. Presidência da República.
- Creswell, J. W. (2010). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto (3. ed.). Artmed.

- D'Ambrosio, U. (1990). *Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer*. Ática.
- Deslauriers, J. P., & Kérisit, M. (2008). O delineamento de pesquisa qualitativa. In J. Poupart et al., *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Vozes.
- Fonseca, M. da C. F. R. (2012). *Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e perspectivas*. Autêntica.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17. ed.). Paz e Terra.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. UNESCO.
- Gil, A. C. (2021). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7. ed.). Atlas.
- Lajolo, M. (1996). *Livro didático: um manual de usuário?* Mercado de Letras.
- Mazzi, L., & Baroni, E. (2021). *Educação Financeira e responsabilização individual: uma análise crítica*.
- Merola, R. de M. (2023, 9 de janeiro). *Juros, consumo e meio ambiente: um olhar para a Educação Financeira presente no livro didático do Ensino Médio da Educação de Jovens, Adultos e Idosos*. Repositório Institucional UNESP.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. Boitempo.
- Mileto, C. (2009). *Educação e formação para o trabalho na EJA: tendências e disputas*.
- Omar, A. T. S. (2008). *Juros no Brasil e spread bancário*. Revista de Economia Política.
- Saraiva, K. (2017). *Educação Financeira e políticas públicas: análise do material Vida e Dinheiro*.
- Scrivano, C. N; Oliveira, E. R; Lisbôa, J. C. F; Carneiro, M. C. C; Junior, M. C; Gorski, M. Viver, *Aprender: Ciência, transformação e cotidiano: ciências da natureza matemática ensino médio: Educação de Jovens e Adultos*. 2. Ed. São Paulo: Global, 2021.
- Silva, A. M. da, & Powell, A. B. (2013). *Educação Financeira Escolar: fundamentos e propostas curriculares*.
- Skovsmose, Ole. *Desafios da reflexão em educação matemática crítica*. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- Skovsmose, Ole. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- Skovsmose, Ole. *Foregrounds: Opaque Stories about Learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

Índice Remissivo

A

Apostas *online*, 43

C

Consciência Social, 35, 38, 39, 41, 44, 45, 46

E

Educação Financeira Escolar, 19, 20, 35, 36, 38, 39, 46, 52

Educação Matemática Crítica, 35, 37, 38, 41, 46

L

Leitura Crítica, 22

Sobre os organizadores



  **José Carlos Gonçalves Gaspar**

Doutorando programa de Ensino de Ciências (PROPEC/IFRJ), Mestre em Ensino de Ciências na Educação Básica pela Universidade do Grande Rio, Especialista e Licenciado em Matemática pela Universidade Federal Fluminense. Professor de Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ), campus Nilópolis e da rede municipal de Duque de Caxias. Autor de materiais didáticos. Possui experiência em avaliação em larga escala e educação a distância. Membro atuante do Laboratório de Ensino de Matemática (LabEM-IFRJ). E-mail: jose.gaspar@ifrj.edu.br.



  **Marcelo Silva Bastos**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Especialista em “Ensino de Matemática para Professores do Ensino Fundamental e Ensino Médio” pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciado em Matemática pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)-Campus Nilópolis atuando no Ensino Médio Técnico e no Curso de Licenciatura em Matemática. Coordenador do Laboratório de Ensino de Matemática (LabEM-IFRJ). E-mail: marcelo.silva@ifrj.edu.br



  **Heitor Achilles Dutra Rosa**

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (CEFET-RJ), MBA em Gestão da Educação (USP), Licenciatura em Matemática (UFRJ). Nos anos de 2020 e 2021 foi Diretor de Ensino Médio Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro [IFRJ] - Campus Nilópolis, onde atualmente é professor do curso de Graduação em Licenciatura em Matemática e dos cursos de Especialização em Ensino da Matemática e de Especialização em Educação de Jovens e Adultos. Tem experiência na área de Gestão Escolar, bem como na área de Matemática, com ênfase em Ensino da Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Letramento Matemático, Filosofia da Matemática e Metodologias do Ensino da Matemática. E-mail: heitor.rosa@ifrj.edu.br



  **Aline Mendes Penteado Farves**

Professora, licenciada em Matemática (2007) e Mestre em Educação Matemática (2009) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Doutora em Ensino e História da Matemática e da Física (2022) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora de Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ), campus Nilópolis. E-mail: aline.peneado@ifrj.edu.br

Comissão Científica

Dra. Gisela Maria da Fonseca Pinto (UFRRJ)

Dr. Cassio Cristiano Giordano (IMEF/FURG)

Dr. Marco Aurélio Kistemann Jr. (UFJF)

Dr. Paulo Roberto do Amaral Ferreira (IFRJ)

Sobre os autores



  **Rafael Merola**

Doutorando em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), instituição pela qual também obteve o título de Mestre em Educação Matemática. É licenciado em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (2019) e atua como professor de Matemática no Ensino Médio da Rede Estadual de Educação do Estado de São Paulo, especialmente com turmas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). É membro do grupo de pesquisa Épura. Seus interesses de pesquisa abrangem Educação de Jovens, Adultos e Idosos, Educação Financeira em perspectiva crítica, Educação Matemática Crítica, livros didáticos e Filosofia da Educação Matemática. E-mail: rafael.merola@unesp.br



  **Larissa Pereira Menezes**

Possui licenciatura plena em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino e História da Matemática e da Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PEMAT/PEMAT). Atualmente é professora da Faculdade Professor Miguel Ângelo da Silva Santos (FeMASS), em Macaé, onde leciona para os cursos de Licenciatura em Matemática, Administração, Engenharia de Produção e Sistemas da Informação. É pesquisadora participante do Grupo de Pesquisa em Avaliação e Argumentação Matemática da UFRJ (GPAM). Participou como

bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), durante o curso de licenciatura. Lecionou no Ensino Fundamental, em uma escola particular de Niterói/RJ. Pesquisa sobre Educação Financeira Escolar e tem interesse em Educação Matemática Crítica, Avaliação em Matemática, Novas Tecnologias em Educação e Laboratório de Ensino da Matemática. E-mail: larissapm91@gmail.com



  **Lilian Nasser**

Licenciada, bacharel e mestre pelo Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, doutora em Educação Matemática pelo King's College da Universidade de Londres. Pesquisadora do Projeto Fundação da UFRJ, coordenou a elaboração de oito livros destinados à formação inicial e continuada de professores. No Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática do Instituto de Matemática da UFRJ (PEMAT), atua nas linhas de

pesquisa de Argumentação e Provas, Avaliação e Educação Financeira. Lidera o Grupo de Pesquisa em Avaliação e Argumentação em Matemática (GPA²M). E-mail: lnasser.mat@gmail.com



  **Leandro de Jesus Ferreira Baptista**

É graduando em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e bacharel em Administração. Atua como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas à educação básica. Suas pesquisas e interesses concentram-se no ensino de matemática mediado por metodologias ativas, recursos lúdicos, interatividade e reflexões contemporâneas sobre Educação Financeira Crítica. E-mail: leandrojbaptista@hotmail.com



  **Rafael Filipe Novôa Vaz**

Professor do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências do IFRJ e Coordenador da Especialização em Ensino de Matemática do IFRJ. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro do Campus Nilópolis, também leciona no Ensino Médio Técnico, na Licenciatura em Matemática, na Pós-Graduação em Ensino de Matemática do IFRJ (Nilópolis). Autor de livro didático (Coleção Ômega - Instituto Alfa e Beto) e pesquisador em Avaliação das Aprendizagens do GPAM (Grupo de Pesquisa em Avaliação e Argumentação da UFRJ). Possui licenciatura plena em Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestrado em Ensino de Matemática e Doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - PEMAT/UFRJ. Lecionou na Prefeitura do Rio de Janeiro na Educação de Jovens e Adultos (PEJA), na prefeitura de Itaboraí, na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e no Centro Educacional da Lagoa. E-mail: rafael.vaz@ifrj.edu.br



  **Diogo Robaina**

Possui Licenciatura em Matemática pela UFF (2002), mestrado Computação pela UFF (2006) e doutorado em Computação pela UFF (2018). Atualmente é professor e pesquisador em Economia Criativa na ESPM-Rio e participa do Laboratório de Economia Criativa, Desenvolvimento e Território; também é professor da Escola de Economia da FGV-RJ. Seus principais projetos de pesquisa são “Métodos heurísticos híbridos para problemas de reordenamento de matrizes”; “Empreendedorismo, Inovação e Gestão dos Setores Criativos”; “Economia criativa, desenvolvimento e território no Estado do Rio de Janeiro”. E-mail: professor.robaina@gmail.com



  **Ivail Muniz Junior**

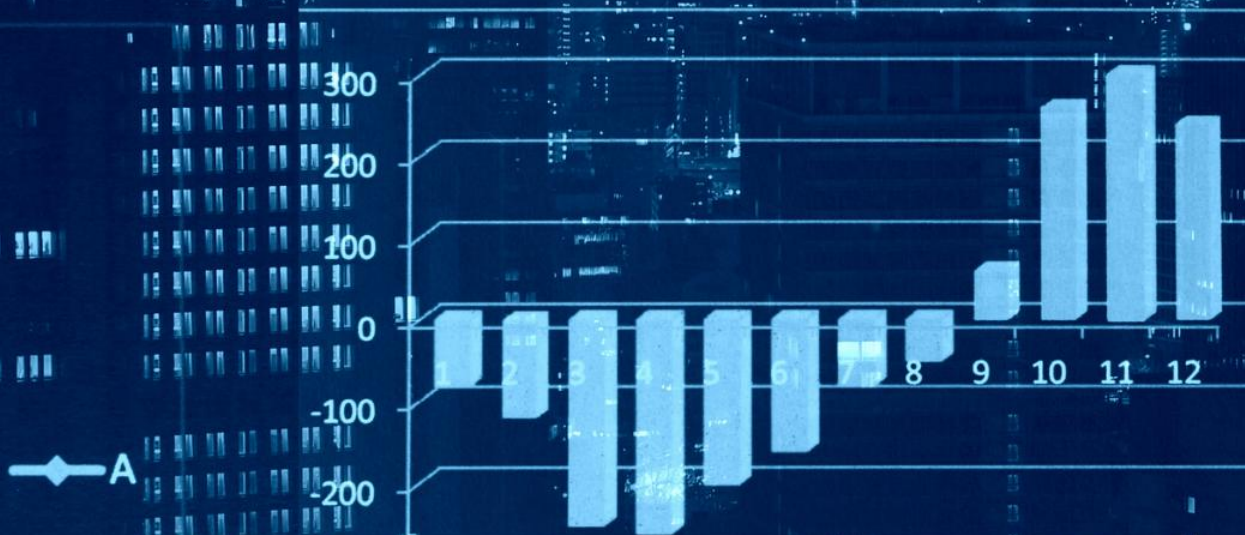
Carioca, Vascaíno, amante da gastronomia, pai da Esther e do Arthur, e apaixonado pela Ivanilde. É Professor Titular do Departamento de Matemática do Colégio Pedro II, atuando na Educação Básica e na formação de professores na Especialização em Educação Matemática e no Mestrado Profmat do CPIL. É Professor da Escola Técnica Estadual João Luiz do Nascimento, atuando ininterruptamente em sala de aula desde 1998. Licenciado em Matemática, Mestre em Ensino de Matemática e Doutor em Ciências e Engenharia de Produção pela UFRJ. Tem atuado em diversos projetos públicos e privados, em parceria com Mec, Inep, Anbima, Banco Central, Ministério da Previdência Social, Coppead, Sesi, Vale, Siemens, Caed, além de consultor em diversas editoras de livros didáticos. Autor da Coleção Valorizar e Cuidar, da Editora SM, e do Livro Aberto de Educação Financeira, pelo Impa. Consultor e Autor no Projeto Aprender Valor do Banco Central do Brasil. E-mail: ivailmuniz@gmail.com



  **Ana Carolina Guimarães Paschoal**

É professora de Matemática e Educação Financeira, com atuação nas redes pública e privada de ensino do Rio de Janeiro. É licenciada em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pós-graduada em Ensino da Matemática e mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). Desenvolve estudos na área de Educação Financeira Escolar, com interesse no ensino de noções de poupança e investimento e na elaboração de materiais didáticos voltados ao Ensino Médio.

E-mail: ana.carol.paschoal@gmail.com



9786585756884

Pantanal Editora
 Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
 Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
 Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

