

TEXTO 3: EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane Pessoa
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
cristianepessoa74@gmail.com

Resumo:

No presente texto discutimos a relação entre a Educação Financeira (EF) e a Educação Matemática Crítica (EMC), apresentando um estudo¹ que objetivou analisar atividades de EF em livros didáticos de Matemática dos anos iniciais à luz da EMC. Foram pesquisados os livros didáticos aprovados no PNLD 2016 que traziam em seu sumário uma unidade/capítulo/sessão que indicassem um trabalho com EF. Foram encontrados 31 livros que abordam a EF. Apresentamos análises das atividades de uma coleção na qual percebe-se que tanto atividades propostas aos alunos, quanto orientações ao professor apresentam a EF em uma perspectiva com potencial para trabalhar a *realidade* em *cenários de investigação*.

Palavras-chave: Educação Financeira; Livro Didático; Orientações ao Professor; Educação Matemática Crítica; Ensino Fundamental.

1. Introdução

A Educação Financeira (EF) tem por propósito ajudar as pessoas a administrarem seu dinheiro e o que ele envolve, poupança, finanças, cartões de crédito, investimentos, compras, vendas, dentre outros, para que o consumo ocorra de forma consciente. Quanto mais a sociedade se complexifica, mais necessário é o domínio do conhecimento financeiro das pessoas que compõem a sociedade. Para Campos, Teixeira e Coutinho (2015), a Educação Financeira é um campo para desenvolver conhecimentos e informações sobre finanças pessoais que podem contribuir para melhorar a qualidade de vida das pessoas e de suas comunidades.

Atualmente a EF vem ganhando espaço nas discussões acerca da sua importância, tanto pela sociedade política quanto pela sociedade civil e vem sendo colocada como um importante ponto a ser incluído nos currículos da Educação Básica, devido à sua possível contribuição à melhoria da administração das finanças pessoais dos cidadãos. Diante das demandas, seja de alto consumo, seja em tempos de crise financeira, é urgente que as pessoas

¹ O estudo aqui apresentado é desenvolvido por Laís Thalita Bezerra dos Santos, uma pesquisa de mestrado intitulada *Educação Financeira em livros didáticos de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Quais as orientações presentes nos manuais dos professores?*, sob a orientação da autora do presente texto.

saibam lidar com as suas finanças e um caminho possível é educar estudantes neste sentido. Desde 2009, o Projeto de Lei Nº 171/09 tramita no Congresso Nacional para incluir oficialmente a EF no currículo escolar nos ensinos Fundamental e Médio. De acordo com o Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2014), embora haja defesa de que a EF seja trabalhada de forma transversal, integrando várias disciplinas, o projeto propõe que o tema integre o currículo de Matemática. Além disso, em 2010 o Governo Federal publicou um decreto instituindo a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), a qual visa à educação financeira de crianças, jovens e adultos, os dois primeiros através das escolas por programas a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sob a orientação do MEC e com a colaboração das secretarias de educação estaduais e municipais; os adultos através de programas que utilizam parcerias com agentes privados e públicos, por meio de portais de Internet, palestras, publicações, seminários, reuniões regionais, competições, centros de atendimento telefônico, campanhas de publicidade, cursos, programas de TV, feiras, espaços culturais, dentre outros (BRASIL, 2010).

Em nível mundial, na perspectiva de ampliação de trabalhos com a EF, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2014), tendo em vista a necessidade de difundir a EF pelo mundo, passou a incorporar, na avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), conteúdos de letramento financeiro na prova de Matemática promovida pela instituição (HOFMANN e MORO, 2012). De acordo com estas pesquisadoras, trata-se de uma medida que tem direcionado as práticas educacionais de diversos países, com inclusão de conteúdos financeiros no currículo escolar. Assim, afirmam as autoras, muitas das competências e dos conhecimentos matemáticos e financeiros necessários para promover a EF passam a ter, como principal meio de disseminação a escola.

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2015), em discussão no Brasil, a EF surge como tema transversal. Portanto, apesar de ainda não fazer parte oficialmente do currículo, há um movimento que discute a inserção da EF nas escolas. Na perspectiva da importância de um trabalho sistemático com a EF na escola e acreditando na inserção que o livro didático tem no trabalho em sala de aula, no presente artigo discutimos parte do estudo de Santos (2016), sobre atividades propostas ao aluno em livro didático e orientações ao professor em manual de livro didático de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partimos do pressuposto de que o livro didático é um recurso importante, embora não deva ser o único a ser utilizado no contexto escolar.

2. A Educação Financeira: defesas e críticas

Diversos pesquisadores vêm estudando e defendendo o trabalho com a EF na escola. Teixeira e Coutinho (2013) discutem que a EF no Brasil se encontra em estágio de desenvolvimento inferior a outros países que já têm programas consolidados. Hofmann e Moro (2012) destacam que países como a França e a Inglaterra têm promovido a inserção de conteúdos de EF em diferentes disciplinas, mas com ênfase na Matemática.

De acordo com Teixeira (2015), a EF é fundamental para que o cidadão aprenda a importância das finanças no seu cotidiano e possa usar racionalmente seus recursos e melhorar a sua vida. Para este pesquisador, as crianças e adolescentes precisam ser preparados desde cedo para lidar bem com o valor do dinheiro. Teixeira (2015) defende que a família e a escola são importantes aliadas na construção de novos padrões comportamentais na formação das novas gerações e que a EF contribui para a formação de cidadãos conscientes e mais preparados para participarem do desenvolvimento econômico e social do país.

Dias, Tassote e Viana (2011), defendem que a EF, além de suas características matemáticas, possui uma importante relação com o exercício da cidadania e com a formação do cidadão, possibilitando ao aluno conhecimentos que lhe trarão uma qualidade de vida melhor, uma consciência econômica e social e, principalmente, o preparo para o exercício da cidadania.

Para Teixeira e Coutinho (2013), o estudo da EF desde cedo traz vantagens à sociedade e à economia, pois favorece e promove comportamentos mais cuidadosos por parte dos cidadãos, tanto individual como coletivamente, que assumem responsabilidade pelo planejamento financeiro de suas vidas, exercendo seus direitos e deveres pertinentes à cidadania crítica.

Silva e Powell (2015), ao discutirem sobre os benefícios de se educar financeiramente os cidadãos, afirmam que é importante mencionar que as vantagens não seriam apenas para as pessoas comuns, mas também para a economia dos países que receberia um impacto significativo a partir do desenvolvimento da temática EF.

Por outro lado, há autores que apontam questionamentos ao trabalho com a EF na escola. Willis (2009) e Augustinis, Costa e Barros (2012) argumentam que promover o aumento da confiança do consumidor por meio de uma suposta educação pode levar a decisões financeiras devastadoras, pois, defendem as autoras, esta educação não é capaz de efetivamente instrumentalizar o cidadão a compreender o mercado financeiro e questões

macroeconômicas, dadas as suas dinâmicas. Estas autoras, em dois textos distintos, afirmam que o comportamento financeiro dos indivíduos é fortemente influenciado por fatores que independem do seu grau de educação financeira. São eles: velocidade das mudanças nos mercados, habilidades dos consumidores x complexidade dos produtos financeiros, disparidade entre os recursos disponíveis para os educadores financeiros e os agentes de mercado e viés individual da tomada de decisão.

Em uma perspectiva crítica, mas em defesa do trabalho com a EF, Kistemann Jr. e Lins (2014) discutem que ao ultrapassar o atendimento das necessidades e dirigir-se ao atendimento dos desejos, vivenciamos o Capitalismo de Consumo, que acompanha e é acompanhado por uma infantilização e que tem como protagonista o indivíduo-consumidor que gosta das variedades e novidades, fixando-se na imagem que os produtos podem lhe dar e destacá-lo do lugar comum, do anonimato, sem despertá-lo do sonho do consumo. Apesar do jogo de consumo, Kistemann Jr. e Lins (2014) discutem o trabalho com a EF, defendendo que ela pode possibilitar a cada indivíduo-consumidor vivenciar uma cidadania crítica, propiciando o acesso às regras do jogo financeiro-econômico, maior clareza nas propostas e mais visibilidade do ambiente em que ocorre o jogo das ações de consumo. Defendem, ainda, que cada cidadão deve ter possibilidade de acesso aos objetos financeiros utilizados nas ações e transações econômicas, para que possa escolher quais decisões deve tomar.

Concordamos com as defesas em favor do trabalho com EF nas escolas e defendemos a importância de uma EF que facilite o desenvolvimento de reflexões críticas. A EF não se restringe à compreensão acerca de finanças pessoais ou ao hábito de poupar para comprar algo no futuro, indo muito além em suas discussões, com temáticas tais como *querer x precisar*, ética, consumismo, entre outros. Assim, acreditamos que nas aulas de Matemática o trabalho com Educação Financeira pode partir da perspectiva da Educação Matemática Crítica (EMC) defendida por Skovsmose (2000, 2001, 2014), que argumenta que um dos principais desafios da Educação Matemática é proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, tendo em vista que a Matemática, além de fazer parte da realidade, também pode ser capaz de nela intervir.

3. A Educação Matemática Crítica e a Educação Financeira

A partir dos anos 1980 surge o movimento da Educação Matemática Crítica (EMC), o qual, segundo Skovsmose (2001), seu maior representante, preocupa-se com aspectos

políticos da Educação Matemática. Skovsmose (2001) defende que para ser crítica precisa reagir a contradições sociais, ou seja, o ensino de Matemática precisa ocorrer de maneira a contestar, além da própria Matemática, os modelos sociais existentes. A EMC se coaduna com as discussões referentes à EF, pois a primeira defende a relação entre o que o aluno aprende e a sua vida cotidiana. Uma das temáticas que mais parece aproximar a vida do aluno aos seus conhecimentos escolares são os temas relacionados às finanças, uma vez que, muito ou pouco, as pessoas estão, diariamente, lidando com situações que envolvem compra e venda. Skovsmose (2001) defende que, ao falar da Matemática rica em relações, esta está ligada a uma realidade vivida mais do que com uma realidade falsa, inventada com o único propósito de servir como exemplo de aplicação. Stephani (2005) complementa que tudo o que se relaciona com o cotidiano da Matemática dos alunos é importante e que nada é mais corriqueiro do que suas relações com a Matemática do consumo e das finanças. Skovsmose (2001) afirma, ainda, que o engajamento dos estudantes na situação-problema e no processo de resolução deveria servir como base para um engajamento político e social. Tomando como base as relações que a Matemática precisa ter com a vida do aluno para que tenha sentido e acreditando que questões relacionadas às finanças, de um modo geral, são significativas porque estão próximas da vida cotidiana, torna-se necessário um ensino de Matemática que integre conhecimentos científicos e conhecimentos práticos, de modo a tornar o ensino de Matemática mais contextualizado.

Na busca por um ensino mais contextualizado, Skovsmose (2000) propõe os cenários para investigação:

Um cenário para investigação é aquele que convida os alunos a formularem questões e procurarem explicações. O convite é simbolizado pelo “o que acontece se... T” do professor. O aceite dos alunos ao convite é simbolizado por seus “Sim, o que acontece se... T”. Dessa forma, os alunos se envolvem no processo de exploração. O “Por que isto...?” do professor representa um desafio e os “Sim, por que isto...T” dos alunos indica que eles estão encarando o desafio e que estão procurando explicações. Quando os alunos assumem o processo de exploração e explicação, o cenário para investigação passa a constituir um novo ambiente de aprendizagem. (p. 06)

Ao olhar para as diversas perspectivas de aprendizagem que podem existir em uma sala de aula, Skovsmose (2000) sistematiza as diferentes abordagens em paradigmas de *exercício* e de *cenários para investigação*, que podem estar associados a três tipos de referências (*matemática pura, realidade e semi-realidade*), como se pode observar no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Ambientes de Aprendizagem de acordo com Skovsmose

	Exercícios	Cenários para Investigação
Referências à matemática pura	(1)	(2)
Referências à semi-realidade	(3)	(4)
Referências à realidade	(5)	(6)

Fonte: Skovsmose (2000)

Para cada um desses ambientes de aprendizagem, Skovsmose (2000) apresenta situações. **Ambiente de aprendizagem 1:** composto de atividades sem contextualização, solicita aos alunos que realizem algum cálculo. Exemplo: $(16 \times 25) - (18 \times 23)$.

Ambiente de aprendizagem 2: envolve atividades puramente matemáticas, mas com potencial de reflexão, a partir de questionamentos feitos pelo professor, que geram maior interesse nos alunos, podendo utilizar diferentes formas de resolução. Skovsmose (2000) cita um exemplo envolvendo funções lineares, no qual, a partir de uma função inicial, são levantadas hipóteses e questionamentos para serem resolvidos pelos alunos.

Ambiente de aprendizagem 3: trabalha com situações hipotéticas, tais como muitas das que geralmente são propostas em livros didáticos. Assim, mesmo que inseridos em um contexto, os dados não são reais. Além disso, não há reflexão sobre o problema proposto, uma vez que o objetivo, no paradigma do *exercício*, é o de que o mesmo seja solucionado. Exemplo: Um supermercado vende caixas de chocolate a R\$ 6,00 e, se o cliente comprar 10 caixas, pagará R\$ 50,00. É mais vantajoso para um cliente comprar 10 ou 9 caixas de chocolate? De quanto é a vantagem? Quando encaixado no paradigma do *exercício*, o propósito, neste ambiente, é de que a questão seja resolvida, ou seja, de que os alunos operem matematicamente, fazendo os cálculos necessários. Assim, não há continuidade na discussão, com questionamentos tais como “tenho necessidade de comprar as 10 caixas de chocolate?”, por exemplo. Este tipo de indagação cabe para o ambiente 4, apresentado a seguir.

Ambiente de aprendizagem 4: para além do exercício, o ambiente de aprendizagem do tipo 4, ainda que trabalhando com situações hipotéticas, auxilia os alunos na reflexão, com indagações acerca do problema proposto, que os fazem levantar hipóteses e questionamentos. Como exemplo, Skovsmose (2014) cita o jogo Simcity4, que possui funcionalidades realísticas de planejamento de uma cidade, no qual o programa é estruturado como um jogo e os participantes se colocam na condição de gestor do município. Diferentes aspectos do planejamento

municipal precisam ser analisados, tais como: sistema de saúde, escolas, poluição, mercado imobiliário, transportes, áreas recreativas, legislação, fornecimento de água, energia, serviço de esgoto, dentre outros, o que leva os jogadores/alunos a se envolverem em situações diversas de tomada de decisão, com a necessidade de resolução de cálculos.

Ambiente de aprendizagem 5: trabalhando com dados reais, o exercício tem por objetivo, mais uma vez, que seja solucionado, com a utilização de cálculos matemáticos. Exemplo: diagrama representando o desemprego e, com base neles, elaboração de questões sobre períodos de tempo, porcentagem, dentre outros.

Ambiente de aprendizagem 6: com uma situação que faz parte da realidade dos alunos, há, de fato, algum problema a ser resolvido. Os alunos são convidados, dentre outros, a realizar operações matemáticas, mas com um propósito maior. Não se trata, assim, do “cálculo pelo cálculo”. Exemplo: estudantes auxiliam na construção de um parque infantil fora da sala de aula. Para tal, visita a outros parques, medição da altura dos brinquedos, quantidade de areia necessária, etc.

Skovsmose (2000) afirma que um ambiente não deve se sobressair em detrimento de outros, considerando que todos, nos momentos adequados, são importantes para o favorecimento da aprendizagem dos alunos, defendendo que é necessário que os estudantes possam vivenciar diferentes ambientes de aprendizagem, dependendo do que está sendo discutido e dos objetivos do professor, não podendo perder de vista, na medida do possível, a relação com a *realidade*.

4. Atividades de Educação Financeira em livros didáticos de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Levando em consideração a discussão realizada por Skovsmose (2000), acerca da importância de cada um dos ambientes de aprendizagem e da necessidade de que os alunos tenham acesso a todos eles, não ficando apenas na perspectiva do *exercício* nem apenas nos *cenários para investigação*, bem como a necessidade de verificar, nos livros didáticos, como é orientado o trabalho com a Educação Financeira, Laís Thalita Bezerra dos Santos (SANTOS, 2016), sob a minha orientação, desenvolve um estudo sobre as orientações presentes nos manuais dos professores em livros didáticos de Matemática, o qual tem como objetivos (1) analisar como manuais dos professores, em livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, aprovados pelo PNLD 2016 abordam a EF; (2) identificar, nos manuais, as orientações e propostas relacionadas à EF e (3) analisar quais são os ambientes de aprendizagem de Skovsmose (2000) explorados.

Como método analisamos livros dos anos iniciais do Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD 2016 que orientem o professor sobre a forma como deve ser desenvolvido o trabalho com a EF nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a seleção dos livros, foi feita a busca no sumário, mapeando se há unidade/capítulo/sessão que indique um possível trabalho com Educação Financeira, mesmo que não com essa nomenclatura específica, por exemplo: “*Sistema Monetário*”, “*Dinheiro em moedas*”, “*Quem inventou o dinheiro?*” etc. Além disso, buscamos perceber se há orientações para o trabalho com a Educação Financeira no manual do professor. Encontramos 23 livros de Alfabetização Matemática e oito livros de Matemática, tendo, assim, um total de 31 livros que abordam, de alguma forma, a EF.

Classificamos as atividades presentes no manual do professor e no livro do aluno de acordo com ambientes de aprendizagem de Skovsmose (2000): *matemática pura*, *semi-realidade* e *realidade*, categorizados em *exercícios* ou *cenários para investigação*. Para categorizar uma atividade como *semi-realidade*, levamos em consideração a proposição de situações hipotéticas, que envolviam personagens, ou ainda reproduções da realidade, mas que foram elaboradas com fins didáticos, sem uma preocupação com a veracidade do que estava posto (para exemplificar, pode-se citar o trabalho com uma fatura de cartão de crédito, que é algo que existe, mas que foi criada para a atividade, com compras hipotéticas). Já para categorizar como *realidade*, observamos atividades que tratavam diretamente das experiências do aluno, por exemplo: “Quais hábitos você e sua família têm quando vão ao supermercado? Vocês costumam pesquisar os preços? Por que isso é importante?” ou ainda atividades que perguntavam a opinião dos alunos sobre determinados temas, por exemplo: “como você acha que pode ajudar seus pais na economia de energia, para diminuir o valor da conta?”.

No que se refere aos paradigmas do *exercício* ou do *cenário para investigação*, categorizamos como *exercícios* aquelas atividades em que não houve orientação, no manual do professor, sobre as possibilidades que podiam ser trabalhadas a partir da mesma, para o desenvolvimento da discussão sobre EF. Assim, se a atividade, por si só, não possibilitava ao aluno a reflexão e não havia orientação no manual do professor, a mesma foi categorizada como *exercício*. Em contrapartida, se havia alguma orientação no manual do professor sobre os encaminhamentos a serem dados após a atividade proposta, de modo que tenha havido um auxílio sobre as possíveis reflexões que poderiam ser desencadeadas nos alunos, após a atividade, e que tivessem relação com ela, a mesma foi categorizada como tendo potencial para um *cenário para investigação*. Optamos por categorizar as atividades como *tendo potencial*

para por levar em consideração os diversos elementos envolvidos na construção de um *cenário para investigação*. O professor tem que buscar envolver os alunos na atividade proposta, fazendo com que os discentes aceitem o convite para participar desse *cenário*, refletindo, questionando-se e sendo questionados sucessivamente, na construção da aprendizagem.

No presente artigo iremos apresentar os resultados de uma coleção de Alfabetização Matemática – Coleção A, livros do 1º, 2º e 3º anos (SANTOS, 2016) por ser a obra que apresenta um trabalho mais sistematizado com a EF, dentre as pesquisadas. Na Coleção A, que possui seção específica sobre EF em todos os livros de Alfabetização Matemática (1º, 2º e 3º ano), percebemos, de modo geral, que tanto as atividades dos livros didáticos, que são vivenciadas pelos alunos, como as orientações presentes no manual do professor, discutem a EF e chamam a atenção do professor para aspectos desta temática que podem ser discutidos com os alunos. Percebe-se que o manual do professor busca auxiliar no desenvolvimento do senso crítico dos alunos, com orientações tais como a discussão *querer x precisar*.

Na perspectiva das categorias de Skovsmose (2000), encontramos aspectos com potencial para se encaixar na categoria *realidade*, pois orientavam a utilização de contextos que envolviam situações possivelmente comuns ao cotidiano dos alunos e/ou que fazem parte, de fato, da *realidade*. Como exemplos, citamos a referência às propagandas presentes na mídia, a administração da mesada e a pesquisa de preços que podem vir a ser realizadas pela família dos alunos. Além da notória existência de muitos contextos envolvidos na *realidade*, 11 foram as situações (dentre as 17 atividades/sugestões encontradas) que estavam próximas a *cenários para investigação*, ou seja, que incentivavam o professor a problematizar e possibilitar aos alunos diversas reflexões e formulações, com o intuito de discutir os temas que estavam sendo abordados. As demais estavam fundamentadas, em princípio, no paradigma do *exercício*, uma vez que não havia indicações, ao professor, sobre possíveis problemáticas que poderiam ser desenvolvidas a partir das temáticas abordadas.

Acreditamos que os encaminhamentos desenvolvidos pelo professor poderão direcionar a atividade para o paradigma do *exercício* ou para o *cenário para investigação*, bem como uma atividade que inicialmente parece ser um *exercício*, poderá se transformar em um *cenário para investigação* ou vice-versa.

Nesta coleção especificamente, por haver um trabalho com a Educação Financeira propriamente dita no livro didático, o manual do professor só fornece, de fato, informações

complementares, de modo a aprofundar o conhecimento do docente e possibilitar uma maior reflexão das discussões colocadas nas atividades. Não parece haver necessidade, assim, de apresentar muitas atividades complementares no manual do professor, como se observa em outras coleções, uma vez que as atividades propostas já parecem atingir os objetivos a que os livros se propõem. As atividades propostas buscavam, partindo de situações hipotéticas, nos livros dos alunos, trabalhar, além do entendimento deles sobre as situações propostas, questionar o que eles fariam mediante as situações apresentadas. Assim, partiam de uma *semi-realidade*, com o contexto apresentado nos livros didáticos, para tratar de situações da *realidade*, colocando os alunos como agentes das situações propostas, refletindo, assim, sobre situações cotidianas e auxiliando-os nas reflexões sobre EF. Nesta coleção, poucas são as atividades que, aparentemente, poderiam não ter relação com a EF. Ainda assim, com as orientações presentes no manual do professor, foram fornecidas possibilidades de encaminhamento pelo professor, a fim de que fosse abordada a temática Educação Financeira.

5. Considerações Finais

O livro didático tem sido, há muitos anos, tema de discussão e preocupação, tanto da sociedade política, através de programas relacionados ao livro didático, tais como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD –, quanto da sociedade civil, seja no meio acadêmico, através de pesquisas, seja na escola básica, através de reflexões, discussões e escolhas dos professores e gestores. Ao longo de sua trajetória no Brasil, o livro didático vem recebendo influências políticas, sociais e econômicas e é um importante recurso didático que vem sendo avaliado pelo Ministério da Educação desde 1996, ação que, dentre outras, tem dado indícios de melhoria na qualidade deste material, incluindo em suas atividades, conteúdos e discussões mais próximas da realidade do aluno e temáticas atuais, tais como a Educação Financeira.

A presença de uma discussão sobre EF nos livros pode se dar de duas formas distintas, uma delas ocorre quando a orientação para a abordagem da EF ocorre de maneira aprofundada, com detalhamento e sugestões diversas, que o professor pode tomar como subsídios para desenvolver o seu trabalho em sala de aula. A segunda forma de tratar a EF ocorre quando a discussão sobre a temática se dá de maneira superficial, com explanações elementares, tais como: “nesse momento, é possível desenvolver um trabalho sobre Educação Financeira e Economia Doméstica”. Apesar de chamar a atenção do docente sobre o fato de que aquele conteúdo pode servir para o trabalho da temática, tal orientação ocorre de maneira superficial, não auxiliando o docente, da forma como poderia, no desenvolvimento do seu

trabalho em sala de aula. Apesar de termos apresentado a análise de apenas uma coleção, nas coleções até o momento analisadas, percebe-se que as orientações superficiais são as que prevalecem, o que fará com que o professor, para trabalhar a EF em sala de aula, tenha que recorrer a outras fontes para se apropriar da temática, que é nova.

Percebe-se que a maior parte das atividades propostas nos livros dos alunos e sugeridas nos manuais dos professores encontra-se nas perspectivas da *semi-realidade* ou da *realidade*, com potencial para *cenários para investigação*, ou seja, as atividades, de um modo geral, estão inseridas em um contexto. Tal constatação é positiva, uma vez que se acredita que o trabalho com situações reais ou próximas da realidade, auxiliando nas reflexões sobre EF, pode auxiliar os alunos na tomada de decisões sobre as situações com as quais se depararão, no cotidiano.

Analisando as coleções como um todo, percebemos que, enquanto algumas coleções tratam, por exemplo, da discussão sobre a importância de economizar, de poupar para comprar, no futuro, algo que se quer muito, outras discutem temáticas tais como consumo consciente, ética, relação *querer x precisar*, entre outras. Assim, além de verificar se um livro sugere um trabalho com a EF, é necessário verificar em qual perspectiva esta orientação está sendo encaminhada, de modo que possa promover, nos alunos, de fato, senso crítico e possibilidades de tomar decisões, diante de determinadas situações.

6. Referências

AUGUSTINIS, Viviane Franco; COSTA, Alessandra de Sá Melo da & BARROS, Denise Franca. Uma Análise Crítica do Discurso de Educação Financeira: por uma Educação para Além do Capital. **Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial da Universidade Estácio de Sá** – Rio de Janeiro, ano 12, v.16, n.3, p.79---102, setembro/dezembro, 2012.

BRASIL. **Proposta da Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica, 2015.

BRASIL. **BRASIL: Implementando a Estratégia Nacional de Educação Financeira**. 2010. Disponível em: http://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf. Acesso em: 24 de agosto de 2015.

BRASIL. **Proposta em tramitação na Câmara inclui Educação Financeira no currículo escolar**. 2014. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26964/proposta-em-tramitacao-na-camara-inclui-educacao-financeira-no-curriculo-escolar/>. Acesso em 15 de dez de 2014.

CAMPOS, Celso Ribeiro; TEIXEIRA, James; COUTINHO, Cileda de Queiroz e Silva. Reflexões sobre a Educação Financeira e suas interfaces com a Educação Matemática e a Educação Crítica. **Anais... III Fórum de Discussão: Parâmetros Balizadores da Pesquisa em Educação Matemática no Brasil** - PEPG Educação Matemática da PUCSP, 2015.

DIAS, Marcus Vinicius; TASSOTE, Eliezer Marcos; VIANA, Diego Sales. **A matemática financeira: um alicerce para o exercício da cidadania**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Universidade do Vale do Sapucaí. Pouso Alegre, 2011.

HOFMANN, Ruth Margareth; MORO, Maria Lúcia. Educação matemática e educação financeira: perspectivas para a ENEF. **Zetetiké** – FE/Unicamp – v. 20, n. 38 – jul/dez 2012.

KISTEMANN Jr., Marco Aurélio; LINS, Romulo Campos. Enquanto isso na Sociedade de Consumo Líquido-Moderna: a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos consumidores. **Bolema – Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 50, p. 1303-1326, dez. 2014.

OCDE – Organisation de Coopération et de Développement Économiques. Projet d'éducation financière de l' **OCDE: contexte et mise en application**. 2014. Disponível em: http://www.oecd.org/document/23/0,3343,fr_2649_15251491_25713194_1_1_1_1,00.html Acesso em 10 de nov. de 2014.

SANTOS, Laís Thalita B. **Educação Financeira em livros didáticos de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Quais as orientações presentes nos manuais dos professores?** Projeto de Qualificação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec) da UFPE. Recife, 2016.

SILVA, Amarildo; POWELL, Arthur. Educação Financeira na escola: A perspectiva da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Boletim Gepem** – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, 2015.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **BOLEMA – Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas, SP: Papyrus, 2001 (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

SKOVSMOSE, Ole. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

STEPHANI, Marco. **Educação Financeira: uma perspectiva interdisciplinar na construção da autonomia do aluno**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2005.

TEIXEIRA, James. **Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre educação financeira e matemática financeira**. Tese de Doutorado em Educação Matemática. São Paulo: PUCSP, 2015.

TEIXEIRA, James; COUTINHO, Cileda. A educação financeira preconizada pela Enef – Estratégia Nacional de Educação Financeira e seus efeitos na escola básica: uma análise do guia do PNLD. **Anais... XI Encontro Nacional de Educação Matemática**. Curitiba, 2013.

WILLIS, Lauren. Evidence and Ideology in Assessing the Effectiveness of Financial Literacy Education. **San Diego Law Review**, v. 46, p. 415---447, 2009.