

<http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2024v26i4p137-159>

**Educação financeira em livros didáticos: transformando exercícios matemáticos em potentes cenários reflexivos**

**Financial education in textbooks: transforming mathematical exercises into powerful reflective landscapes**

**Educación financiera en los libros de texto: transformando ejercicios matemáticos en poderosos escenarios reflexivos**

**L'éducation financière dans les manuels scolaires : transformer les exercices mathématiques en de puissants scénarios de réflexion**

Wellington Moisés de Oliveira<sup>1</sup>

Universidade Estadual Paulista (Unesp Rio Claro)

Estudante de graduação em Matemática

<https://orcid.org/0009-0006-6153-7620>

Lucas Carato Mazzi<sup>2</sup>

Universidade Estadual Paulista (Unesp Rio Claro)

Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática

<https://orcid.org/0000-0003-3395-3724>

### **Resumo**

No início do século XXI, com o *Financial Education Project*, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e coordenado pela Comissão de Mercados Financeiros e de Seguros e pela Comissão de Pensões Privadas, o interesse em educar financeiramente os indivíduos foi ganhando espaço em diversas esferas da sociedade, chegando no Brasil, com mais impacto, no ano de 2010. Mais recentemente, por meio de reformas curriculares, como a homologação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, a Educação Financeira ganha destaque no ambiente escolar, tornando-se, em especial, um tópico a ser inserido nos Livros Didáticos brasileiros. A fim de compreender quais discursos são produzidos e perpetuados em situações matemáticas, a partir de compreensões de Educação Financeira produzidas no âmbito da Educação Matemática, este artigo se preocupa em analisar uma coleção de Livros Didáticos de Matemática, aprovada no Programa Nacional do Material e do Livro Didático de 2020, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Para dar conta desse propósito, propomos transformar alguns exercícios matemáticos em potentes cenários reflexivos. Apoiados em uma abordagem qualitativa e assumindo as preocupações da

---

<sup>1</sup> E-mail: [wellington.moises@unesp.br](mailto:wellington.moises@unesp.br)

<sup>2</sup> E-mail: [lucas.mazzi@unesp.br](mailto:lucas.mazzi@unesp.br)

Educação Financeira em uma perspectiva crítica, identificamos que o discurso predominante nos Livros Didáticos reforça a lógica neoliberal e que os episódios nos quais a Educação Financeira pode ser enxergada, frequentemente, estão reduzidos a conceitos da Matemática Financeira. No entanto, entendemos que tais episódios podem ser transformados em ambientes reflexivos, os quais, por sua vez, podem contribuir para uma formação mais crítica de nossos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Educação matemática, Educação financeira, Anos finais do ensino fundamental, Livros didáticos de matemática.

### **Abstract**

At the beginning of the 21st century, with the Financial Education project, elaborated by the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) and coordinated by the Financial and Insurance Markets Commission and the Private Pensions Commission, interest in educating individuals financially was gaining ground space in different areas of society, arriving in Brazil, with more impact, in 2010. More recently, through curricular reforms such as the approval of the National Common Curricular Base, in 2018, Financial Education gains prominence in the school environment, becoming a topic to be included in Brazilian Textbooks. To understand which discourses are produced and perpetuated in mathematical situations, based on understandings of Financial Education produced within the scope of Mathematics Education, this article is concerned with analyzing a collection of Mathematics Textbooks, approved in the National Textbook Program in 2020, referring to the Final Years of Elementary School, seeking to transform some mathematical exercises into powerful reflective scenarios. Supported by a qualitative approach and assuming the concerns of Financial Education in a critical perspective, the research identified that the predominant discourse in textbooks reinforces the neoliberal logic and the episodes in which Financial Education can be seen are reduced to Financial Mathematics concepts. However, we understand that these can be transformed into reflective environments, which can contribute to a more critical training of our students.

**Keywords:** Mathematics education, Financial education, Final years of elementary school, Mathematics textbooks.

### **Resumen**

A principios del siglo XXI, con el proyecto de Educación Financiera, elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y coordinado por la

Comisión de Mercados Financieros y de Seguros y la Comisión Privada de Pensiones, fue ganando interés por educar financieramente a las personas espacio en diferentes áreas de la sociedad, llegando a Brasil, con mayor impacto, en 2010. Más recientemente, a través de reformas curriculares como la aprobación de la Base Curricular Común Nacional, en 2018, la Educación Financiera gana protagonismo en el ámbito escolar, convirtiéndose en un Tema a incluir en los libros de texto brasileños. Para comprender qué discursos se producen y perpetúan en situaciones matemáticas, a partir de comprensiones de Educación Financiera producidas en el ámbito de la Educación Matemática, este artículo se ocupa de analizar una colección de Libros de Texto de Matemáticas, aprobados en el Programa Nacional de Libros de Texto en 2020, haciendo referencia a los Últimos Años de Educación Primaria, buscando transformar algunos ejercicios matemáticos en potentes escenarios reflexivos. Apoyada en un enfoque cualitativo y asumiendo las preocupaciones de la Educación Financiera en una perspectiva crítica, la investigación identificó que el discurso predominante en los libros de texto refuerza la lógica neoliberal y los episodios en los que se percibe la Educación Financiera se reducen a conceptos de Matemática Financiera. Sin embargo, entendemos que estos pueden transformarse en ambientes reflexivos, que pueden contribuir a una formación más crítica de nuestros estudiantes.

**Palabras clave:** Educación matemática, Educación financiera, Últimos años de educación primaria, Libros de texto de matemáticas.

### **Résumé**

Au début du XXI<sup>e</sup> siècle, avec le projet d'éducation financière, élaboré par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et coordonné par la Commission des marchés financiers et d'assurance et la Commission des pensions privées, l'intérêt pour l'éducation financière des individus gagnait en popularité espace de terrain dans différents domaines de la société, arrivant au Brésil, avec plus d'impact, en 2010. Plus récemment, grâce à des réformes curriculaires telles que l'approbation de la base nationale commune des programmes, en 2018, l'éducation financière prend de l'importance dans l'environnement scolaire, devenant un sujet à inclure dans les manuels brésiliens. Pour comprendre quels discours sont produits et perpétués dans des situations mathématiques, sur la base des compréhensions de l'éducation financière produites dans le cadre de l'enseignement des mathématiques, cet article s'intéresse à l'analyse d'une collection de manuels de mathématiques, approuvés dans le cadre du Programme national des manuels scolaires en 2020, en faisant référence au Dernières années de l'école primaire, cherchant à transformer certains exercices

mathématiques en de puissants scénarios de réflexion. Soutenue par une approche qualitative et assumant les préoccupations de l'éducation financière dans une perspective critique, la recherche a identifié que le discours prédominant dans les manuels scolaires renforce la logique néolibérale et que les épisodes dans lesquels l'éducation financière peut être vue sont réduits à des concepts mathématiques financiers. Cependant, nous comprenons que ceux-ci peuvent être transformés en environnements de réflexion, qui peuvent contribuer à une formation plus critique de nos étudiants.

**Mots-clés** : Enseignement mathématique, éducation financière, dernières années du primaire, manuels de mathématiques.

## **Educação Financeira em livros didáticos: transformando problemas matemáticos em potentes cenários reflexivos**

A Educação Financeira (EF) começou a ganhar destaque no início do século XXI, a partir do desenvolvimento de um projeto elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), intitulado *Financial Education Project*, em 2003. Esse projeto, comandado pela Comissão de Mercados Financeiros e de Seguros e pela Comissão de Pensões Privadas, tinha o interesse de “educar” financeiramente os indivíduos dos países membros da OCDE, em um primeiro momento, expandindo suas ações para demais países, posteriormente.

Como um dos resultados desse projeto, a OCDE<sup>3</sup> publicou o relatório *Improving Financial Literacy: analysis of issues and policies*, o qual elenca o que a Organização compreende por Educação Financeira. Nesse relatório, a EF é considerada como

[...] o processo pelo qual consumidores e investidores aprimoram seu entendimento em relação a conceitos e produtos financeiros, e, alicerçados em informação, instrução e/ou consultoria direta, desenvolvem habilidades e confiança que os torna conscientes das oportunidades e riscos financeiros, para fazer escolhas informadas, mais capazes de obter informação adicional para fazer escolhas, saberem onde buscar ajuda e de assumirem outras ações efetivas a fim de melhorar a sua proteção e o seu bem-estar financeiro (OCDE, 2005, p. 26, tradução nossa).

Designando seus potenciais educandos como “consumidores e investidores” – o que já nos faz indagar sobre que tipo de “educação” estamos falando –, tal definição revela uma visão mercadológica que a EF possui na perspectiva da OCDE. Essa visão tem como foco a produção de sujeitos que se adequem ao capitalismo financeiro que vigora (Saraiva, 2017), ao ponto que “os indivíduos aceitem e se adequem às situações postas e que não a problematizem, de modo que sua manutenção seja garantida e se mantenha o *status quo*” (Mazzi & Baroni, 2021, p. 40). É possível notar, ainda, que esse modo de entender a EF visa fornecer, não só, “os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (Mészáros, 2008, p. 35).

Trazendo essas ideias para o cenário brasileiro, é criada a Estratégia Nacional de Educação Financeira<sup>4</sup> (ENEF) através do Decreto n°. 7.397, de 22 de dezembro de 2010 (Brasil,

---

<sup>3</sup> Para evitar repetições do uso da sigla OCDE, vamos, também, nos referir a ela como Organização.

<sup>4</sup> Cabe ressaltar que este decreto foi revogado pelo Decreto n°. 10.393, de junho de 2020, que instituiu a nova ENEF e criou o Fórum Brasileiro de Educação Financeira, tendo, dentre seus principais pontos de mudança, a não obrigatoriedade da gratuidade das ações de Educação Financeira (Brasil, 2020).

2010). Em uma análise de sua documentação, observamos que se trata de uma tradução da definição elaborada pela OCDE (OCDE, 2005) e que, apesar da modificação de alguns termos e expressões, tem uma mesma preocupação da Organização, ou seja, visa a adaptação do sujeito à lógica neoliberal, fornecendo ferramentas e conhecimentos financeiros para que ele se torne responsável por si mesmo, sem a dependência de um Estado.

Tais modos de se assumir a EF ignoram a necessidade de um amparo que garanta condições mínimas aos sujeitos, tais como: emprego, alimentação, moradia, dentre outros requisitos básicos para o indivíduo viver bem e se dedicar em suas potencialidades. Nessa direção, Sachs et al. (2023, p. 452) denunciam que a EF “tem promovido um intenso processo de inculcação ideológica, reforçando a ideologia neoliberal e se constituindo como parte orgânica da vida social, conformando-se como um dos instrumentos de internalização da lógica capitalista”.

Com isso, tais visões corroboram os interesses das instituições hegemônicas do capital, as quais não têm o intuito de formar pessoas com postura crítica acerca de conceitos financeiros – ou de qualquer outro tópico, na realidade – mas, sim, a conservar e intensificar a direção do acúmulo de riquezas, naturalizando dinâmicas que agravam desigualdades sociais e econômicas em uma sociedade, através de armadilhas semióticas presentes desde cedo na vida dos indivíduos, como em propagandas, comerciais, filmes, dentre outros formatos.

Partindo dessas discussões e nos atentando com à homologação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) que coloca a EF como temática transversal<sup>5</sup> no currículo para as etapas do Ensino Fundamental, em 2017, e para o Ensino Médio, em 2018, urge a necessidade de se entender quais visões de EF são propostas em território nacional, a partir dos materiais produzidos tendo como suporte a BNCC. Dentre tais materiais, destacamos os Livros Didáticos (LD).

Na realidade brasileira, os LD são os materiais mais utilizados nas salas de aula de Matemática (Silva, 2012), conectados à essa disciplina desde o Brasil Colônia (Valente, 2008), expandindo-se cada vez mais graças ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que distribui LD gratuitamente a todas as escolas que optam por aderir ao Programa.

A noção do que é um LD parece intuitiva e remete, automaticamente, ao objeto que estamos tratando neste estudo. Contudo, entendemos a importância de trazer uma compreensão

---

<sup>5</sup> Apesar de apresentar a EF como tema transversal, o documento a associa, exclusivamente, às habilidades matemáticas.

de aspectos que atravessam esses materiais. Nessa direção, apoiamo-nos na compreensão de Amaral et al. (2022, p. 30, grifos nossos), que consideram os LD

[...] como sendo um material, impresso ou digital, concebido e editado com o objetivo de contribuir para os processos educacionais de ensino e de aprendizagem, composto por saberes de certo componente curricular ou área de conhecimento propostos a partir das prescrições curriculares oficiais em vigência no momento de sua elaboração. [...] Ainda, o LD *não é produzido de forma neutra, há uma ideologia que o suporta*, assim como é um meio de disseminação de valores e crenças de uma determinada cultura, situado em certo período histórico.

Tendo em vista sua presença em praticamente todo território nacional, consideramos que compreender como a EF se faz presente em tais materiais pode fornecer indícios de como e que tipo de EF está sendo discutida na Educação Básica. Ademais, pode revelar quais discursos são produzidos e perpetuados a partir de situações matemática, ditas, muitas vezes, ingênuas e neutras, mas que, na realidade, como apontam Amaral et al. (2022), provém de ideologias que suportam os LD.

Postos esses elementos, o presente artigo se propõe a promover reflexões acerca de problemas matemáticos que podem ser transformados em potentes cenários reflexivos. Para isso, inicialmente apresentamos compreensões de EF no contexto da Educação Matemática, de modo a embasar a visão que assumimos. Na sequência, a abordagem qualitativa será discutida e o modo de produção e organização de dados é detalhado. Por fim, problematizamos alguns exemplos que possuem potenciais para discussões críticas no âmbito da EF.

### **Referenciais teóricos**

Em contraponto às definições de EF promovidas pela OCDE (OCDE, 2005) e pela ENEF (Brasil, 2010), encontramos, no âmbito da Educação Matemática, entendimentos mais comprometidos em educar, de fato, financeiramente as pessoas, para além das preocupações em investimentos e produtos. Diversos autores (Silva & Powell, 2013; Baroni, 2021; Mazzi & Baroni, 2021; Lima, 2023; Hartmann, 2022; Menecucci, 2023; Merola, 2023; Sachs et al., 2023; Silva, 2024) defendem a EF como sendo terrenos férteis para problematizar a conjuntura social e, por consequência, a realidade dos estudantes, uma vez que criticam a formação de um potencial consumidor que simplesmente aprenda a operar diferentes produtos financeiros.

Dessas compreensões que possuem uma vertente mais crítica e problematizadora, realizamos alguns destaques para as de Silva e Powell (2013) e Baroni (2021). Em suas discussões, Silva e Powell (2013) elaboram uma visão do que seria uma Educação Financeira Escolar. Para tais autores, essa EF direcionada para a Escola pode ser entendida como

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

Essa dimensão mais escolar da EF aponta como ela pode estar presente na vida dos alunos, em suas realidades, tornando-se uma lente para leitura de seus mundos, auxiliando a interpretação e a tomada de decisão dentro do universo do dinheiro, considerando-o não apenas, mas toda ética e consciência social que implica.

Ainda, os autores criaram uma proposta curricular (Tabela 1) de EF Escolar, não no sentido de engessá-la, mas de propor algumas temáticas que compreendem pertencer a esse escopo. Essa proposta nos convida a refletir sobre a articulação que a EF proporciona em relação a saberes de diferentes áreas, o que nos atravessa de diferentes formas e permeia distintos âmbitos da sociedade.

Tabela 1.

*Proposta curricular de EF (Elaborado a partir de Silva & Powell, 2013, p. 14)*

<p><b>I – Noções básicas de Finanças e Economia</b></p> <p>Nesse eixo, os temas de discussão são: o dinheiro e sua função na sociedade; a relação entre dinheiro e tempo; as noções de juros, poupança, inflação, rentabilidade e liquidez de um investimento; as instituições financeiras; e a noção de ativos e passivos e aplicações financeiras.</p>	<p><b>II – Finança pessoal e familiar</b></p> <p>Nesse eixo, os temas discutidos são: planejamento financeiro; administração das finanças pessoais e familiares; estratégias para a gestão do dinheiro; poupança e investimento de finanças; orçamento doméstico; e impostos.</p>
<p><b>III – As oportunidades, os riscos e as armadilhas na gestão do dinheiro numa sociedade de consumo</b></p> <p>Nesse eixo, são discutidos temas como: oportunidades de investimento; os riscos no investimento do dinheiro; e as armadilhas do consumo por trás das estratégias de <i>marketing</i> e como a mídia incentiva o consumo das pessoas.</p>	<p><b>IV – As dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas que envolvem a EF</b></p> <p>Nesse eixo, são discutidos temas como: consumismo e consumo; as relações entre consumismo, produção de lixo e impacto ambiental; salários, classes sociais e desigualdade social; necessidade x desejo; e ética e dinheiro.</p>

Esses quatro eixos dialogam entre si, uma vez que discussões acerca do universo do dinheiro e a função dele em nossa sociedade, em diferentes momentos, permitem-nos refletir



sobre essas implicações em escala individual ou familiar, resultando em reflexões acerca de planejamentos financeiros e estratégias para administrar e gerir finanças. Processo em que é necessária a consideração do sujeito em contato, constantemente, com diferentes ofertas e inúmeras oportunidades de investimento (não só de produtos financeiros) e, com isso, as armadilhas que podem estar envolvidas no ato de consumir. Tal movimentação percebe consequências materiais, de escala coletiva, em que aspectos sociais, políticos e econômicos não podem ser ignorados. Outrossim, é indispensável refletir sobre a forma que o sistema produtivo capitalista usa e descarta, respectivamente, os recursos do meio ambiente e seus lixos produzidos.

Tais ilações, decorrentes da problematização das questões já mencionadas, de forma dialética, geram saberes históricos e culturais para a construção de novas concepções do significado de se organizar em sociedade, questionando, então, a função do dinheiro e seu protagonismo na mesma. Essa teia de possibilidades que a EF permite e possibilita debater é bem evidenciada em um diagrama, exposto na Figura 1, elaborado por Baroni (2021).

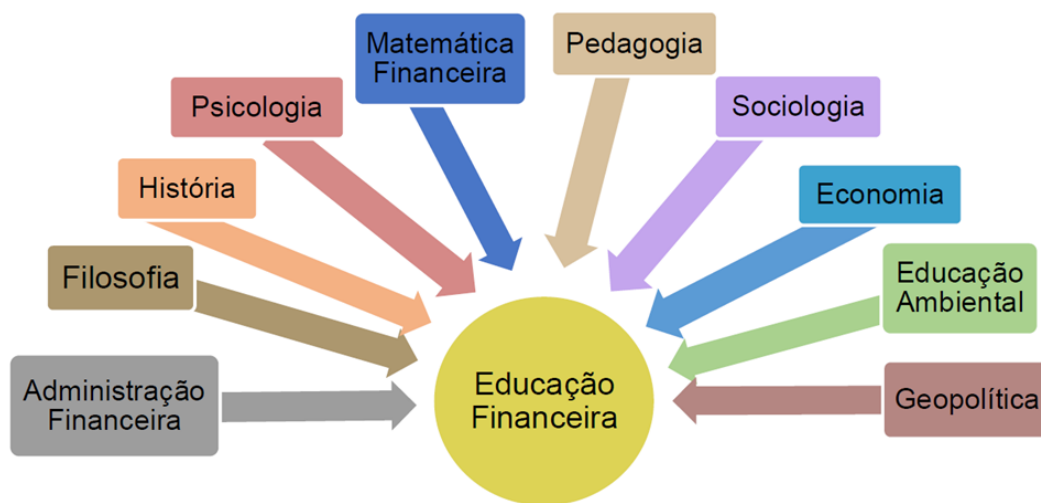


Figura 1.

*Áreas cujas especificidades se mostraram no universo da EF (Baroni, 2021, p. 233)*

Nesse diagrama, a autora realça a relação da EF com diversas áreas do conhecimento, principalmente no ato de usar tais conexões como fios condutores para maiores problematizações e de caráter transformador. Enxergar a EF com diferentes lentes enriquece as leituras de mundo, possibilitando uma compreensão mais elaborada e com mais parâmetros do funcionamento de nossa sociedade como um todo e, em particular, como somos afetados pelo sistema neoliberal que nos aflige e nos atravessa constantemente, em todas as relações humanas.

Esse modo de enxergar a EF pode ser um caminho para que o educando – e os indivíduos de modo geral – para além de se identificar em um mundo e ser capaz de interpretá-lo, também seja um indivíduo crítico e capaz de agir para sua transformação social. Para Baroni (2021), a EF pode ser entendida como

[...] um processo de problematização da vida financeira pessoal e coletiva, tendo por objetivo compreender e analisar criticamente o mundo financeiro e suas implicações sociais, políticas e econômicas, em uma perspectiva de transformação dos mecanismos de dependência econômica e desigualdade social (Baroni, 2021, p. 239-240).

Assumindo as considerações de Baroni (2021), notamos a necessidade e a urgência de incutir uma luta contra as ideias hegemônicas, visando uma transformação social. Na direção posta, consideramos necessário que a Educação Financeira nas escolas contribua para efetivar uma discussão e problematização do sistema neoliberal vigente, de modo que nossos estudantes entendam quais são as ferramentas utilizadas para nossa imobilização como classe, além de compreender de que modo esse sistema nos afeta.

Por neoliberalismo, estamos assumindo a perspectiva de Dardot e Laval (2016, p. 14), os quais dispõem que ele é mais que uma política econômica, podendo ser compreendido como uma norma que impõe “a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado [...]” (Dardot; Laval, 2014, p.14). O sistema neoliberal passa, então, a ser

[...] um sistema de normas que hoje estão profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais. Além disso, devemos deixar claro que esse sistema é tanto mais ‘resiliente’ quanto excede em muito a esfera mercantil e financeira em que reina o capital. Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial, produzindo uma subjetividade ‘contábil’ pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos (Dardot & Laval, 2016, p. 30).

Nessa direção, Hamann (2012, p. 101, grifos do autor) afirma que o neoliberalismo se esforça para assegurar que os sujeitos assumam “valores baseados no mercado em todos os seus julgamentos e práticas para reunir quantidade suficiente de *capital humano* e assim tornarem-se *empreendedores de si*”, isto é, esse sistema cria a falsa ideia de que somos os únicos responsáveis por nossas conquistas e fracassos, sem que se leve em consideração os contextos e suas especificidades. Esse sistema neoliberal, em sua perversidade, cria falácias de mérito (Markovits, 2021), culpabilizando o sujeito por não ter se dedicado o suficiente, quando, na

realidade, temos problemas de desigualdades estruturais que já colocam os sujeitos em posições diferentes, favorecendo uns e deixando outros às margens das oportunidades.

Ao discutirmos EF, então, compreendemos que precisamos promover espaços em que todo esse sistema em que estamos imersos seja problematizado e que as discussões não fiquem somente no âmbito da organização pessoal e dos investimentos. Não negamos a importância de tais elementos, contudo, focar apenas nessas discussões não contribui para o enfrentamento das desigualdades e para a luta por uma transformação social.

As considerações elencadas nesta seção compõem o que entendemos por EF e algumas das preocupações que ela deveria assumir e promover, seja no âmbito escolar, seja em outros ambientes e situações. Com esse olhar, na sequência, apresentamos a abordagem metodológica e como os dados foram organizados.

### **Abordagem Metodológica e Organização dos Dados**

Nosso trabalho assumiu uma abordagem qualitativa, uma vez que não estivemos preocupados tão somente em quantificar atividades de EF presentes nos volumes, mas também compreender o que tais números representam, promovendo discussões de exemplos selecionados para ilustrar nossas motivações, trazendo luz ao que podemos encontrar sobre EF nesses materiais em diálogo com a literatura da área. Ao que diz respeito à abordagem qualitativa, Denzin e Lincoln (2011, p. 3) descrevem ser

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Elas transformam o mundo em uma série de representações. [...] Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem.

Portanto, ao voltarmos nossos olhares ao material, desempenhamos a tarefa de traduzir e organizar aquilo que encontramos, a fim de interpretar e revelar prováveis motivações e possibilidades que um LD pode representar. Esse tipo de preocupação encontra, na abordagem qualitativa, um solo fértil para elaborarmos nossas discussões.

Os LD selecionados (Figura 2) para esta pesquisa pertencem à coleção “Matemática Compreensão e Prática”, na versão Manual do Professor, de Ênio Silveira, publicada pela editora Moderna e aprovada pelo PNLD 2020. A escolha foi feita devido ao fato de os pesquisadores terem acesso aos materiais em formato físico, facilitando o movimento de análise. Amaral et al (2022) defendem que, devido à dificuldade de encontrar materiais, um

critério para a seleção do LD é justamente esse alcance à obra, isto é, ao fato de ter conseguido acesso a ela.

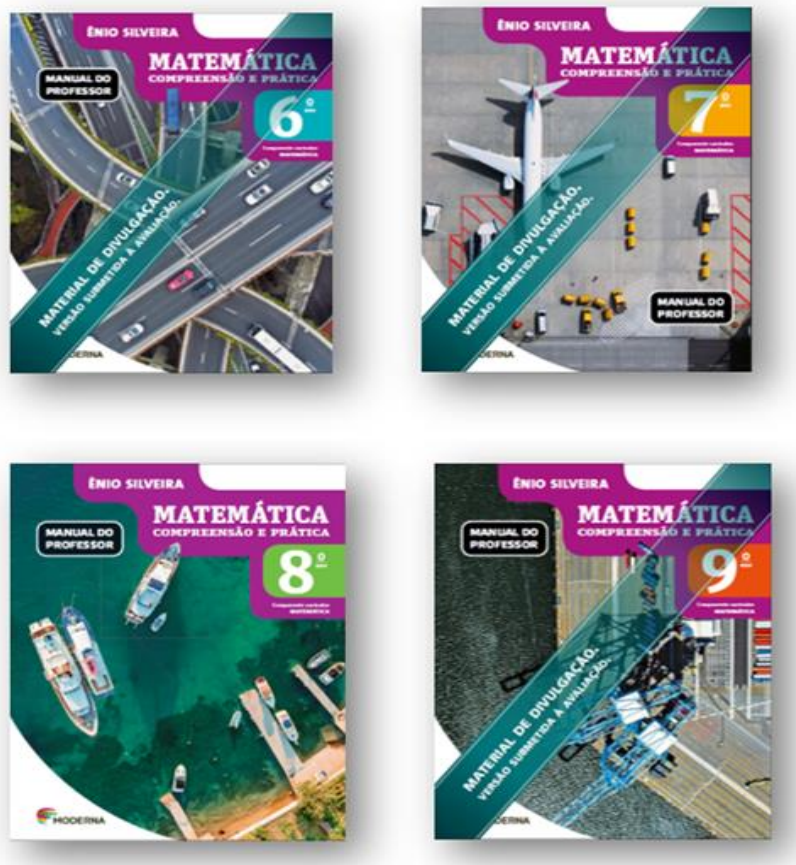


Figura 2.

*Coleção “Matemática Compreensão e Prática” (Silveira, 2018)*

A coleção analisada é destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo um livro para cada ano escolar, totalizando quatro. Cada um dos livros se organiza contendo quatro unidades em cada volume, que discutem em seus capítulos (com o intuito de atender certas habilidades exigidas pela BNCC) as Unidades temáticas de Matemática: Números; Álgebra; Geometria; Grandezas e Medidas; Probabilidade e Estatística.

O LD é elaborado em formato de “U”, isto é, na região central da página (que é comum ao estudante) são apresentados os conteúdos, no caso, matemáticos e, nas laterais, são elencadas orientações e sugestões de como abordar tais temas, exclusivas ao educador.

Para organizar os tópicos encontrados nos LD, optamos por dividi-los em *Painéis* e *Atividades*, como sugerem Amaral et al. (2022). Os *Painéis* são as partes dos LD em que são tratados os conteúdos, no caso, matemáticos; os conceitos; as teorias; assim como exemplos resolvidos. Já as *Atividades* são “as propostas presentes no LD que envolvam um processo de solução por parte dos alunos” (Amaral et al., 2022, p. 224).

Ao analisar o material, em um primeiro movimento, buscamos quantificar os “Episódios de Educação Financeira” que estão presentes em cada volume da coleção e, posteriormente, procuramos categorizá-los. Movimentos, esses, que acabaram por se entrelaçar, uma vez que à medida que se quantificavam, surgia necessidade de um novo refinamento, abrindo espaço para novas quantificações.

Neste processo dialético, lapidamos nossa compreensão sobre como organizar nossos dados, que é um dos resultados deste artigo: compreender, em forma e conteúdo, quais e como as discussões acerca de EF são trabalhadas, em uma coleção de LD de Matemática, referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Vale deixar explícito, ainda, que os LD analisados não apresentam o que compreendem por Educação Financeira, tampouco destacam ao longo de sua coleção que determinado exercício e/ou parte teórica tem relação com a Educação Financeira. Sendo assim, nosso primeiro passo para organizar os dados foi o de assumir nossa visão de EF atrelada às discussões de Baroni (2021) e aos eixos curriculares de Silva e Powell (2013) para, então, podermos buscar os Episódios de EF nos materiais.

Contabilizados, categorizados e tematizados pelos quatro eixos elaborados por Silva e Powell (2013), para organizar as informações decorrentes do processo de análise, debruçamo-nos sobre os LD da coleção referida. Em decorrência disso, produzimos duas tabelas sintetizando quantos episódios de EF havia e quais recortes temáticos, por eixos, estão presentes em toda a coleção, tanto nas *Atividades* quanto nos *Painéis*.

É possível notar, na Tabela 2, uma grande concentração de atividades dentro do eixo I (Noções básicas de Finanças e Economia) (46,25%), em que se trabalha porcentagens, juros simples e/ou compostos. Como já ilustrado pelo diagrama de Baroni (2021), Figura 1, a Matemática Financeira é uma área de diálogo importantíssima dentro das potencialidades da EF, entretanto, é um risco se limitar apenas nela. As demais Atividades dizem respeito a situações em que o consumo se faz presente (aproximadamente 38%). Por esse motivo, concentram-se no eixo IV (As dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas que envolvem a EF), no qual são abordados assuntos ambientais e situações contextualizadas de compra e venda. Os eixos II (Finança pessoal e familiar) e o eixo III (As oportunidades, os riscos e as armadilhas na gestão do dinheiro numa sociedade de consumo), atuam de modo menos impactante nas atividades, tendo um percentual de 9,67% e 6,17%, respectivamente.

Tabela 2.

*Quantificação de Atividades identificadas como EF na Coleção*

<b>Volume</b>	<b>Eixo I</b>	<b>Eixo II</b>	<b>Eixo III</b>	<b>Eixo IV</b>	<b>Total</b>
<b>6º Ano</b>	14	7	2	25	48
<b>7º Ano</b>	36	7	5	27	75
<b>8º Ano</b>	11	4	1	16	32
<b>9º Ano</b>	44	4	6	18	72
<b>Total</b>	105	22	14	86	<b>227</b>

Semelhantemente, na Tabela 3, podemos ver uma quantificação desses episódios de EF identificados nos *Painéis*.

Tabela 3.

*Quantificação dos episódios identificados como EF nos Painéis na Coleção*

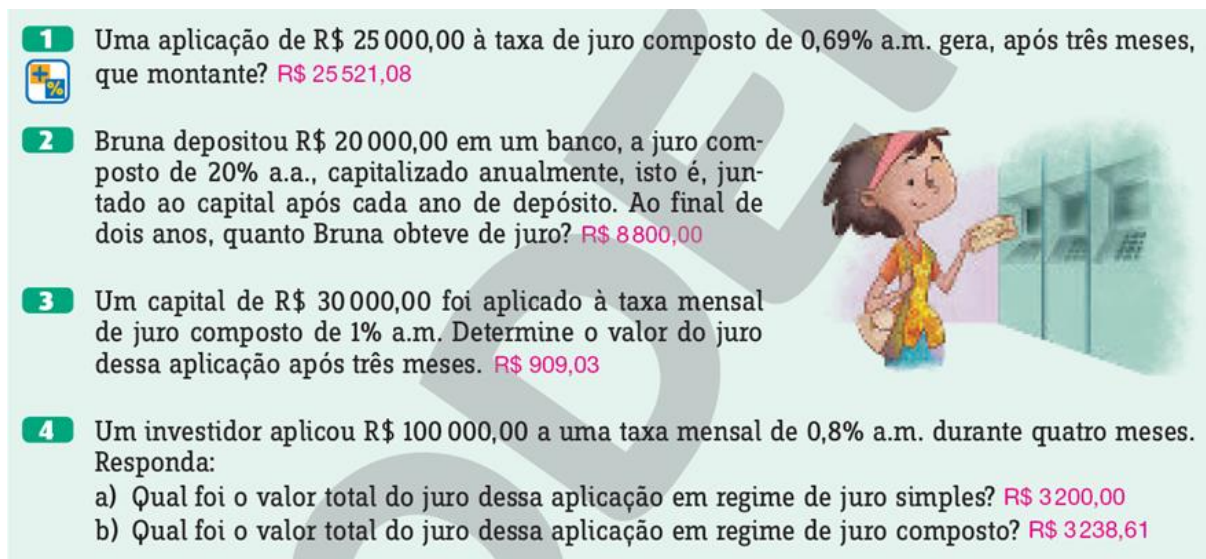
<b>Volume</b>	<b>Eixo I</b>	<b>Eixo II</b>	<b>Eixo III</b>	<b>Eixo IV</b>	<b>Total</b>
<b>6º Ano</b>	4	0	2	10	16
<b>7º Ano</b>	9	0	0	5	14
<b>8º Ano</b>	3	0	0	8	11
<b>9º Ano</b>	10	4	1	11	26
<b>Total</b>	26	4	3	34	<b>67</b>

Como mencionado sobre as *Atividades*, a maior concentração se dá entre os eixos I (38,81%) e IV (50,75%), porém, agora o mais numeroso é o quarto eixo, ocupando metade da coleção. Os eixos II e III tem um espaço bem reduzido, ocupando 5,97% e 4,48%, respectivamente. Tendo em vista essa apresentação quantitativa dos dados, discutimos, na seção seguinte, alguns problemas matemáticos elencados nos LD analisados que possuem potencial para promover ricas reflexões de natureza mais social.

### **Discussão dos dados**

Selecionamos para nossa discussão quatro exemplos que, apesar de não terem sido propostos com esse intuito, possibilitam realizar discussões críticas acerca da Educação Financeira, podendo ser disparadores de reflexões críticas por parte dos estudantes, convidando-os a questionarem, inclusive, suas realidades. O papel docente, no entanto, é fundamental para esse movimento (Silva, 2024).

Quando discutimos acerca de Educação Financeira, muitos ainda entendem que estamos nos referindo, exclusivamente, de cálculos matemáticos e financeiros. Essa visão é corroborada ao percebermos que a maioria dos episódios que identificamos estão relacionados com a Matemática Financeira. Mas como potencializar, então, esses problemas que ocupam a maior parcela das discussões em EF? Para discutir essa ideia, trazemos um bloco com quatro exercícios que operam o conceito de juros simples e de juros compostos (Figura 3).



**1** Uma aplicação de R\$ 25 000,00 à taxa de juro composto de 0,69% a.m. gera, após três meses, que montante? **R\$ 25 521,08**

**2** Bruna depositou R\$ 20 000,00 em um banco, a juro composto de 20% a.a., capitalizado anualmente, isto é, juntado ao capital após cada ano de depósito. Ao final de dois anos, quanto Bruna obteve de juro? **R\$ 8 800,00**

**3** Um capital de R\$ 30 000,00 foi aplicado à taxa mensal de juro composto de 1% a.m. Determine o valor do juro dessa aplicação após três meses. **R\$ 909,03**

**4** Um investidor aplicou R\$ 100 000,00 a uma taxa mensal de 0,8% a.m. durante quatro meses. Responda:  
 a) Qual foi o valor total do juro dessa aplicação em regime de juro simples? **R\$ 3 200,00**  
 b) Qual foi o valor total do juro dessa aplicação em regime de juro composto? **R\$ 3 238,61**

Figura 3.

*Exercício sobre juros simples e juros compostos (Silveira, 2018d, p. 74)*

Esses problemas são exemplos clássicos presentes nos livros de Matemática. O que precisamos discutir, sempre que trabalhamos com esses casos, é sobre a veracidade dos dados que os exercícios trazem. Tendo em vista que o livro analisado é de 2018, é importante que se tenha consciência que, nesse ano em específico, a taxa básica de juros, chamada taxa Selic, era de 6,50 % ao ano. Mas o que isso quer dizer?

De modo simplificado, a taxa Selic é a taxa básica de juros do Brasil e serve como um parâmetro na determinação de outras taxas. Fazendo uma conversão simples, temos:

$$i_{mensal} = \sqrt[12]{1 + i_{anual}} - 1$$

$$i_{mensal} = \sqrt[12]{1 + 0,065} - 1$$

$$i_{mensal} = \sqrt[12]{1,065} - 1 = 1,00526 - 1 = 0,00526$$

$$i_{mensal} = 0,52\% \text{ ao mês}$$

Isto é, uma taxa de 6,50 % ao ano é equivalente a uma taxa de, aproximadamente, 0,52% ao mês. Quando olhamos para os dados históricos, notamos que valor da Selic não aumentou –

inclusive, diminuiu – até outubro de 2021, período que este livro era o mais atual para o segmento Anos Finais (Banco Central, 2024). Ou seja, as taxas apresentadas pelos exercícios são praticamente irreais, se consideramos aplicações com, no mínimo, algum tipo de garantia e proteção, como é o caso de investimentos em renda fixa.

Esse tipo de consideração é fundamental para que consigamos preparar nossos estudantes para reconhecerem os inúmeros golpes financeiros existentes hoje em dia. Não é raro termos notícias de pessoas – inclusive famosas – que caíram na crença de um rendimento mensal de 10%. Ainda, é preciso que a sociedade comece a questionar o porquê de, ao emprestarmos nosso dinheiro ao banco (leia-se: investir em algum produto bancário), o rendimento anual fica próximo ao da taxa Selic, mas que, ao pedir empréstimos, a taxa que nos é cobrada bem mais alta. Precisamos utilizar a matemática a nosso favor na luta contra os ataques que a população sofre diariamente e que, na busca de uma vida melhor, acaba caindo em armadilhas financeiras.

Um segundo exemplo, exposto na Figura 4, traz uma atividade em que se trabalha o cálculo de porcentagens, usando um cenário de socialização econômica: a mesada (Lellis, Magalhaes & Leite, 2011).

**2** Por ter tirado notas baixas, Gisele perdeu R\$ 18,00 de sua mesada, o que corresponde a 20% do que recebia. Qual era o valor da mesada de Gisele? R\$ 90,00

Figura 4.

*Exercício sobre mesada (Silveira, 2018a, p. 194)*

O problema, em si, reduz-se a um cálculo de porcentagem, contudo, devido ao contexto que o problema está inserido, este pode gerar diversas reflexões. Considerando a intensa desigualdade econômica brasileira, esse exercício pode ou não fazer sentido para muitas crianças que estão estudando pelo material.

Oliveira (2009, p. 27), argumenta que a mesada é “uma prática quase já naturalizada nas infâncias das crianças e nas economias domésticas de suas famílias”. Questionamos, contudo, quais famílias brasileiras, de fato, têm condições de pagar mesadas a seus filhos? Acerca dessa temática, Mazzi e Domingues (2021, p. 13) indagam

[...] que tipo de Educação Financeira produz e/ou promove esse discurso? Quais objetivos ela possui? Quais interesses estão por trás dela? Sabemos que a realidade brasileira não possibilita que toda criança receba uma mesada. Milhares de famílias têm dificuldades em ter uma vida digna, sobrevivendo em condições sub-humanas. Como pensar sobre ‘dar mesada’ nesses contextos?



Os autores não defendem, todavia, que o assunto não seja trabalhado nas escolas, mas que ele não seja assumido como fato consumado. Esse tipo de ‘naturalização’ pode gerar micro exclusões que, segundo Faustino et al. (2018, p. 900), podem ser entendidas como “práticas sutis, realizadas de forma consciente ou não, que tendem a ‘isolar’ o indivíduo em determinado ambiente, na maioria das vezes considerado inclusivo”. É preciso estar atento a esses tipos de discussões.

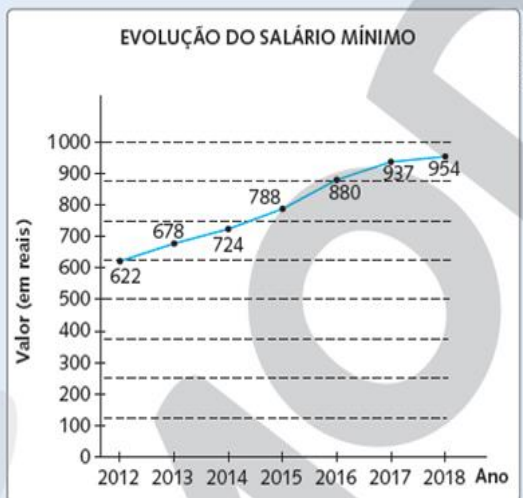
Um modo de se trabalhar esse problema é, inicialmente, conhecer a realidade dos alunos em que o exercício está sendo trabalhado. Com isso, o docente pode problematizar a ideia de mesada em si com os alunos, abrindo espaços de comentários e reflexões iniciais sobre o assunto. Pode haver uma breve conversa acerca da realidade salarial das famílias brasileiras e que possuir uma mesada é um privilégio que poucas crianças possuem. Esse tipo de discussão pode ser potencializado ao se discutir a ideia de salário mínimo, como possibilita o próximo exemplo.

O terceiro exemplo (Figura 5) traz um gráfico com informações do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE<sup>6</sup>) sobre a evolução do salário mínimo brasileiro dos anos de 2012 ao ano de 2018.

---

<sup>6</sup> Esse departamento realiza um trabalho muito expressivo quanto ao cálculo de quanto seria um salário mínimo necessário para se viver na realidade brasileira, assim como acompanha os preços das cestas básicas em diferentes regiões de nosso país.

**2** Observe no gráfico a seguir a evolução do salário mínimo e, depois, responda às questões.



Dados obtidos em: <<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 3 ago. 2018.

Qual foi o aumento percentual do salário mínimo:  
a) aproximadamente 6,5%  
b) aproximadamente 41,5%  
a) de 2017 em relação a 2016?  
b) entre os anos de 2012 e 2016?

Figura 5.

*Exercício sobre o aumento percentual do salário-mínimo (Silveira, 2018b, p. 172)*

O exercício, em si, discute a ideia de aumento percentual. Reduzindo o problema ao cálculo, perde-se um momento importante de conscientização sobre o que é um salário-mínimo e se, de fato, ele dá conta do mínimo. Autores como Lima e Mazzi (2021, p. 105) defendem a riqueza dessa temática, afirmando que este “[...] é um tema que pode suscitar discussões e reflexões acerca de questões sociais, políticas e econômicas que o envolvem, além de permitir que se instaurem cenários para investigação no ambiente escolar”.

Levando em consideração que os dados do exercício foram retirados do site em agosto de 2018, seria interessante trazer a informação adicional – mesmo que no Manual do Professor – de que, nesse período, o salário-mínimo necessário para a sobrevivência era de R\$ 3.636,04 (DIEESE, 2018). Ou seja, o salário do governo, em 2018, era quase quatro vezes menor do que deveria ser para que uma família conseguisse, minimamente, uma condição razoável de vida. Esse tipo de discussão pode convidar os estudantes a questionar o porquê de os valores não serem atualizadas com base em cestas básicas, por exemplo, como faz o DIEESE e qual o intuito e o objetivo de se ter uma população com, sequer, dignidade.

Para finalizar, vejamos uma atividade que discute o décimo terceiro salário (Figura 6). Ao se confrontarem com os itens, os alunos são expostos a uma situação em que eles devem calcular, segundo as regras vigentes, qual seria o montante recebido em um caso específico, permitindo que eles possam entender como funciona, bem como, expor essa dinâmica aos seus conhecimentos, uma vez que sabemos que com tanta desinformação sobre pautas econômicas, não é raro que um indivíduo não saiba bem como é realizado esse cálculo e, portanto, não reconheceria seus direitos.

**5** Um dos benefícios do trabalhador brasileiro é o décimo terceiro salário, pago pelos empregadores no fim do ano. Para quem trabalhou o ano inteiro, o valor a ser pago corresponde ao salário de dezembro e, para quem trabalhou menos de um ano, o valor a ser pago é proporcional à quantidade de meses trabalhados. 8 meses;  $\frac{8}{12}$  (ou fração equivalente)

a) Se uma pessoa foi admitida em uma empresa no dia 1º de maio, quantos meses ela trabalhou nesse ano? Esse período corresponde a que fração de um ano?

b) Sabendo que o salário de dezembro dessa pessoa foi R\$ 2514,50, qual foi o valor do décimo terceiro salário recebido? R\$ 1 676,33

Figura 6.

*Exercício sobre 13º salário (Silveira, 2018c, p. 23)*

Para além desses cálculos, o exercício pode ser disparador sobre reflexões acerca dos direitos trabalhistas e as formas atuais de emprego, inclusive podendo problematizar um tema bastante relevante em nossa sociedade, a *uberização* do trabalho. Concordamos com Franco e Ferraz (2019, p. 845) ao afirmarem que a *uberização* do trabalho “representa um modo particular de acumulação capitalista, ao produzir uma nova forma de mediação da subsunção do trabalhador, o qual assume a responsabilidade pelos principais meios de produção da atividade produtiva”. Nessa forma de trabalho, os empregados precisam, eles próprios, investirem no maquinário necessário para o desenvolvimento de trabalho e, ainda assim, a maior parcela dos lucros são direcionadas aos capitalistas que oferecem algum tipo de plataforma para mediar o trabalho ofertado. O exercício supracitado, aliado à discussão sobre a *uberização* do trabalho promove um espaço potente para se questionar quais os direitos do trabalhador e quais os privilégios daqueles que detêm os meios de produção.

Entendemos que os LD possuem uma função formativa muito importante, principalmente se considerarmos que, em nosso caso, seu público-alvo são jovens entre 11 e 14 anos, além de serem os materiais mais presentes na cultura escolar (Lajolo, 1996; Munakata, 2016; Amaral et al., 2022). Nessa faixa etária, já podemos trazer elementos que os convidem a refletir sobre aspectos da sociedade e a EF pode ser um meio para isso. Nessa direção,

corroboramos a defesa de Mazzi e Domingues (2021, p. 21): “a EF pode ser uma forma de questionar o sistema, compreender nossa contribuição na sociedade, cobrar nossos representantes, ter ciência de nossos direitos/deveres e, conseqüentemente, aumentar a equidade entre as pessoas”.

### **Considerações Finais**

Após o contato com perspectivas formadoras da Educação Financeira, fomos capazes de reconhecer momentos de EF que atravessam inúmeras atividades, exemplos e discussões nos LD de uma coleção de Matemática para Anos Finais do Ensino Fundamental. No ambiente escolar, a Proposta Curricular de EF (Silva & Powell, 2013), em seus quatro eixos, mostrou-se abranger inúmeras temáticas que a EF pode atravessar. Também, o diagrama de Baroni (2021) ilustra e intensifica a ideia de que tais temáticas e áreas do conhecimento dialogam profundamente com a EF, sendo assim, não podemos abordar esses assuntos, discutir os exercícios ou refletir sobre as questões sem considerar outras perspectivas ou elementos sociais, políticos, econômicos, culturais, antropológicos, psicológicos, ambientais, dentre outros.

Quantitativamente, esta pesquisa apontou que a coleção analisada assume um entendimento por EF que se mistura com grande parte das discussões que são de preocupação da Matemática Financeira, ou seja, há uma grande concentração dos episódios de EF identificados se reduzirem aos cálculos de porcentagem, juros simples e juros compostos. Compreendemos a importância de discutir esses conceitos, contudo, defendemos a importância de conectá-los, na medida do possível, com situações problematizadoras, de modo que os estudantes questionem o que “aqueles valores” estão nos dizendo e quais considerações podemos elaborar sobre nossa sociedade.

A Educação Financeira pode ser potencializada por meio da Matemática caso dados sejam mobilizados para convidar os estudantes a questionarem. Quando reduzimos as situações a meros cálculos, perdemos oportunidades de produzir discussões e reflexões que são fundamentais para a formação crítica de qualquer ser humano.

Urge repensar os perigos de uma narrativa única, sem a preocupação de uma formação com dimensão crítica dos indivíduos. Materiais Didáticos, como os LD, são ferramentas muito importantes e expressivas no processo educacional de jovens e adultos em todo o mundo, sobretudo, no Brasil. Destacamos, ainda, que o Manual do Professor carece de orientações para que o educador provoque os estudantes com problematizações acerca dos contextos exibidos, procurando realizar uma interlocução entre o estudado com os cenários reais, bem como um diálogo com outras disciplinas como a História, a Geografia, a Sociologia, dentre outras.

Convidamos, por fim, os autores e autoras de LD de Matemática que ousem apresentar situações atuais que questionem, por exemplo, até quando o lucro será normalizado ao passo que pessoas morrem de fome todos os dias no mundo todo; que mostrem os descasos com o meio ambiente em prol de maior efetividade e produtividade, independentemente do que se causa na natureza; ou que tragam discursos neoliberais perigosos disseminados pela mídia, na direção da culpabilização do indivíduo, para serem desconstruídos. Situações que atravessam tais temáticas possuem dados que podem ser conectados com diferentes tópicos da Matemática, enriquecendo a formação de nossos estudantes, contribuindo para que sejam sujeitos que se posicionem crítica e reflexivamente e não simplesmente se acomodam perante as injustiças.

### Referências Bibliográficas

- Amaral, R. B.; Mazzi, L. C.; Andrade, L. V.; Perovano, A. P. (2022). *Livro didático de matemática: compreensões e reflexões no âmbito da Educação Matemática*. Mercado de Letras.
- Banco Central do Brasil. (2024). *Histórico das taxas de juros fixadas pelo Copom e evolução da taxa Selic*. <https://www.bcb.gov.br/controleinflacao/historicotaxasjuros>
- Baroni, A. K. C. (2021). *Educação Financeira no contexto da Educação Matemática: possibilidades para a formação inicial*. [Tese de doutorado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista].
- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Zahar.
- Bicudo, M. A. V. (2012). Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: Borba, M. C.; Araújo, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 111-124.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Ministério da Educação.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: Crítica da razão neoliberal*. Boitempo Editorial.
- Decreto 7.397, de 22 de dezembro de 2010*. (2010). Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências.
- Decreto 10.393, de 9 de junho de 2020*. (2020). Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira – FBEF.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- DIEESE. (2018). Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos. *Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos*.
- Faustino, A. C.; Moura, A. Q.; Gomes, G. H.; Muzinatti, J. L. & Skovsmose, O. (2018). Macroinclusão e microexclusão no contexto educacional. *Revista Eletrônica de Educação*, 12(3), p. 898-911.
- Franco, D. S. & Ferraz, D. L. S. (2019). Uberização do trabalho e a acumulação capitalista. *Cadernos EBAPE.BR*, p. 844-856.

- Hamann, T. H. (2012). Neoliberalismo, governamentabilidade e ética. *Ecopolítica*, 3, p. 99-133.
- Hartmann, A. L. B. (2022). *A educação financeira nos cursos de licenciatura em matemática da Universidade Estadual Paulista – Unesp*. Dissertação de mestrado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista). <http://hdl.handle.net/11449/215835>
- Lajolo, M. (1996). Livro Didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*, 4(7), p. 116-138.
- Lellis, I. L.; Magalhães, C. M. C.; Leite, E. D. L. (2011). O significado da mesada para pais de crianças e adolescentes. *Rev. Interinst. Psicol. [online]*, vol.4, n.1, pp. 12-25.
- Lima, A. S. (2023). *Educação Financeira no capitaloceno*. [Tese de doutorado em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Lima, A. S. & Mazzi, L. C. (2021). Salário-mínimo, orçamento pessoal, sobrevivência e dignidade. In: BARONI et al. *Uma abordagem crítica da educação financeira na formação do professor de matemática*, Editora Appris, 2021, p. 97 - 115.
- Markovits, D. (2021). *A cilada da meritocracia: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite*. Tradução: Renata Guerra. Intrínseca.
- Mazzi, L. C. & Baroni, A. K. C. (2021). Diálogos possíveis entre Educação Financeira e a educação matemática crítica. In: BARONI et al. *Uma abordagem crítica da educação financeira na formação do professor de matemática*, Editora Appris, p. 37 - 53.
- Mazzi, L. C. & Domingues, N. S. (2021). Educação Financeira na Educação Básica: um foco nas percepções dos estudantes. *EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 12(2).
- Menecucci, F. A. (2023). *Neoliberalismo, consumismo e Educação Financeira: reflexões de cidadãos-professores-estudantes de pós-graduação em Educação Matemática*. [Dissertação de mestrado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista]. <http://hdl.handle.net/11449/238849>
- Merola, R. M. (2023). *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*. [Dissertação de mestrado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista]. <http://hdl.handle.net/11449/238935>
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo.
- Munakata, K. (2016). Livro didático como indício da cultura escolar. *Hist. Educ. (Online)*, 20(50), p. 119-138..
- OCDE. (2005). *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*.
- Oliveira, H. D. L. (2009). *Entre mesadas, cofres e práticas escolares: a constituição de Pedagogias Financeiras para a Infância*. [Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21369>
- Sachs, L.; Gereti, L. C. V.; Ferraiol, T. F.; Elias, H. R. & Souza, L. G. R. (2023). Crítica da Educação Financeira na Educação Matemática. *Bolema*, 37(76), p. 449-478. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n76a05>
- Saraiva, K. S. (2017). Os sujeitos endividados e a Educação Financeira. *Educar em Revista*, 66, p. 157-173. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53867>

- Silva, A. M. & Powell, A. B. Um programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica. *Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática* (pp. 1-17). Curitiba: SBEM.
- Silva, M. A. (2012). A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação & Realidade*, 37(3), p. 803-821.
- Silva, P. O. (2024). *Educação Financeira na educação básica: um olhar de professores de matemática*. [Dissertação de mestrado em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista]. <https://hdl.handle.net/11449/252457>
- Silveira, E. (2018a). *Matemática – Compreensão e prática. 6º Ano do Ensino Fundamental*. 5. ed. Moderna.
- Silveira, E. (2018b). *Matemática – Compreensão e prática. 7º Ano do Ensino Fundamental*. 5. ed. Moderna.
- Silveira, E. (2018c). *Matemática – Compreensão e prática. 8º Ano do Ensino Fundamental*. 5. ed. Moderna.
- Silveira, E. (2018d). *Matemática – Compreensão e prática. 9º Ano do Ensino Fundamental*. 5. ed. Moderna.
- Valente, W. R. (2008). Livro didático e educação matemática: uma história inseparável. *Zetetiké*, 16(30), p. 139-162.

**Declaração de disponibilidade de dados:** Tendo em vista que os dados são provenientes de uma coleção de livros didáticos de matemática, aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, eles são livres.

**Declaração de contribuição dos autores:** Autor 1 – Produção dos dados, elaboração e execução de todas as etapas do estudo e da escrita do manuscrito. Autor 2 – Orientação quanto ao desenvolvimento do estudo, participação na análise de dados e em todas as etapas de escrita do manuscrito.