

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Josimar Aparecido Henrique

**TRABALHO EM GRUPO COMO ESTRATÉGIA PARA AS
AULAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA: uma abordagem no
Ensino Médio**

Taubaté – SP

2025

Josimar Aparecido Henrique

**TRABALHO EM GRUPO COMO ESTRATÉGIA PARA AS AULAS DE
EDUCAÇÃO FINANCEIRA: uma abordagem no Ensino Médio**

Pesquisa apresentada à banca de Defesa da Universidade de Taubaté como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a Educação

Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas para a Equidade

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Prado Vasques Cunha

Data: 29/09/2025

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Profa. Dra. Maria Cristina Prado Vasques Cunha - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Membro: Profa. Dra. Cleusa Vieira da Costa - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Membro: Profa. Dra. Valkiria Venâncio - Universidade de São Paulo

Assinatura _____

Taubaté – SP

2025

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

H519t Henrique, Josimar Aparecido

Trabalho em grupo como estratégia para as aulas de educação financeira : uma abordagem no Ensino Médio / Josimar Aparecido Henrique. -- 2025.
102 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Maria Cristina Prado Vasques Cunha, Instituto Básico de Biociências.

1. Educação Financeira. 2. Ensino Médio. 3. Trabalho em Grupo. 4. Pesquisa da Própria Prática. 5. Programa de Especialização Docente Brasil. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico esta pesquisa à minha família, minha esposa e filhos, professores e a todos meus alunos e colegas que me acompanham nessa jornada na educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial à minha esposa, Janaina, pelo apoio constante ao longo desta trajetória acadêmica.

Aos meus filhos, Melissa e Théo, pela compreensão nos momentos em que minha atenção lhes foi limitada.

À memória de minha mãe, pela confiança inabalável em meu potencial.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU, pela excelência na formação oferecida.

À minha orientadora, Professora Maria Cristina, pela orientação paciente e dedicada, e às professoras Cleusa e Valkíria, pelas contribuições relevantes na qualificação e defesa.

Ao Instituto Canoa, ao BNDES e à FLUPP, pelo suporte concedido por meio da bolsa integral, imprescindível para a concretização deste sonho.

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, inserida na linha de pesquisa "Práticas Pedagógicas para a Equidade". A investigação tem como referencial o Stanford Teacher Education Program (STEP), em colaboração com o Instituto Canoa e o Programa de Especialização Docente (PED/Brasil), contribui com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) – Educação de qualidade (ODS 4) e Cidades e Comunidades Sustentáveis (ODS 11). O estudo teve como objetivo analisar como a utilização do trabalho em grupo, enquanto estratégia metodológica nas aulas de Educação Financeira no Ensino Médio, pode contribuir para uma aprendizagem mais equitativa, participativa e significativa. O estudo foi conduzido a partir da perspectiva da pesquisa da própria prática e participaram da pesquisa 19 estudantes do 2º Ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual situada no município de Natividade da Serra, localizado na região do Vale do Paraíba, interior do estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por meio dos instrumentos: diário de campo do professor-pesquisador, registros fotográficos das aulas e aplicação de questionários semiestruturados ao final da intervenção. Para análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, permitindo a categorização e interpretação das evidências empíricas a partir de um olhar crítico e contextualizado. Os resultados evidenciaram que a estratégia de trabalho em grupo contribuiu de forma significativa para o engajamento dos estudantes, promovendo uma participação mais equitativa nas atividades propostas e favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, a pesquisa, conduzida como investigação da própria prática do professor-pesquisador, permitiu refletir criticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Financeira, bem como aprimorar as estratégias de mediação em salas heterogêneas. Como desdobramento prático, foi elaborado um produto técnico digital em formato de site interativo, reunindo orientações, materiais e sugestões para a organização da sala de aula em trabalhos em grupo, destinado a apoiar outros docentes da Educação Básica. Conclui-se que o estudo contribui para a formação docente ao fortalecer práticas pedagógicas voltadas à equidade e à aprendizagem significativa, alinhando-se às diretrizes do Currículo Paulista e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Financeira. Ensino Médio. Trabalho em Grupo. Pesquisa da Própria Prática. Programa de Especialização Docente Brasil

ABSTRACT

This study presents the results of a qualitative research developed within the Professional Master's Program in Education at the University of Taubaté, under the research line Pedagogical Practices for Equity. The investigation is grounded on the Stanford Teacher Education Program (STEP), in collaboration with Instituto Canoa and the Teacher Education Specialization Program (PED/Brazil), and is aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs) – Quality Education (SDG 4) and Sustainable Cities and Communities (SDG 11). The objective of the study was to analyze how the use of group work, as a methodological strategy in Financial Education classes in high school, can contribute to more equitable, participatory, and meaningful learning. The study was conducted from a practitioner inquiry perspective, with the participation of 19 2nd-year high school students from a public state school located in the municipality of Natividade da Serra, in the Vale do Paraíba region, in the interior of the state of São Paulo, Brazil. Data collection was carried out through the teacher-researcher's field diary, photographic records of the lessons, and the application of semi-structured questionnaires at the end of the intervention. For data analysis, the content analysis technique was used, allowing the categorization and interpretation of empirical evidence from a critical and contextualized perspective. The results showed that the group work strategy significantly contributed to student engagement, promoting more equitable participation in the proposed activities and fostering the collective construction of knowledge. Thus, the research, conducted as a practitioner inquiry by the teacher-researcher, enabled a critical reflection on the teaching and learning processes in the context of Financial Education, as well as the improvement of mediation strategies in heterogeneous classrooms. As a practical outcome, a digital technical product was developed in the form of an interactive website, bringing together guidelines, materials, and suggestions for the organization of classroom activities based on group work, aimed at supporting other Basic Education teachers. It is concluded that the study contributes to teacher education by strengthening pedagogical practices focused on equity and meaningful learning, in alignment with the Paulista Curriculum guidelines and the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda.

KEYWORDS: Financial Education. High School. Group Work. Practitioner Inquiry. Teacher Education Specialization Program – Brazil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Localização do Município de Natividade da Serra em São Paulo.	16
Figura 2: Perfil socioeconômico de Natividade da Serra segundo o IBGE	17
Figura 3: Características do trabalho em grupo	23
Figura 4: Papéis dos integrantes dos grupos	26
Figura 5: Gráfico com os resultados das pesquisas nos bancos de dados.	31
Figura 6: Frequência das palavras-chave nas análises dos trabalhos	35
Figura 7: Instrumentos para coleta de dados	44
Figura 8: Etapas da organização da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977)	46
Figura 9: Estudantes trabalhando em grupo	53
Figura 10: Respostas dos estudantes sobre a experiência no trabalho em grupo	55
Figura 11: Socialização da Atividade	56
Figura 12: Respostas dos estudantes sobre a clareza dos objetivos e tarefas	62
Figura 13: Respostas dos estudantes sobre trabalho em grupo e a melhora na compreensão de conceitos financeiros	63
Figura 14: respostas dos estudantes sobre a confiança da aplicação dos conceitos aprendidos após a experiência com o Trabalho em Grupo	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas de obras em banco de dados	31
Quadro 2: Pesquisas de obras em banco de dados e obras selecionadas	32
Quadro 3: Produções selecionadas nos bancos de dados	33
Quadro 4: Análise das Questões Fechadas	50
Quadro 5: Categoria Temática 1 – Experiência com o Trabalho em Grupo	52
Quadro 6: Categoria Temática 2 – Dificuldades e Desafios	58
Quadro 7: Categoria Temática 3 – Objetividade, Clareza e Aprendizado	61

LISTA DE SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP-UNITAU	–	Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté
ENEF	–	Estratégia Nacional da Educação Financeira
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDHM	–	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
OCDE	–	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	–	Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis
ONU	–	Organização das Nações Unidas
TALE	–	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Relevância do Estudo	14
1.2 Delimitação do Estudo.....	15
1.3 Problema	18
1.4 Objetivos.....	18
1.4.1 Objetivo Geral	18
1.4.2 Objetivos Específicos	18
1.5 Organização do Projeto	19
2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EQUIDADE: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E REFLEXIVAS SOBRE PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA.....	20
2.1 Entre o Complex Instruction e o PED Brasil: caminhos para práticas pedagógicas equitativas.....	21
2.2 Trabalho em Grupo e Gestão da Sala de Aula: Traçando Estratégias para a Aprendizagem dos Estudantes.....	23
2.3 Estudos acadêmicos sobre Educação Financeira na formação de estudantes.....	29
3 METODOLOGIA.....	41
3.1. Participantes.....	41
3.2. Instrumentos de Pesquisa.....	42
3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados	45
3.4. Procedimentos para Análise de informações (dados).....	45
3.5. Protocolo do código de conduta para uso ético de Inteligência Artificial Generativa.....	48
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	49
4.1. Categorização inicial dos dados	50
4.1.1. Categoria temática 1- Experiência com o Trabalho em Grupo.....	52
4.1.2. Categoria temática 2 - Dificuldades e Desafios	58
4.1.3. Categoria temática 3 - Objetividade, Clareza e Aprendizado.....	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICE A.....	74
APÊNDICE B.....	79
APÊNDICE C.....	83
APÊNDICE D.....	90
ANEXO A	91
ANEXO B	93

ANEXO C.....	95
ANEXO D	96
ANEXO E.....	99
ANEXO F.....	100
ANEXO G	102

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

E eu pensaria que o acordar mágico do educador tem então de passar por um ato de regeneração do nosso discurso, o que sem dúvida exige fé e coragem: coragem para dizer em aberto os sonhos que nos fazem tremer (Alves, 2012, p. 33).

Na escrita do memorial de formação, relembro momentos marcantes que me conduziram até a sala de aula, seguindo os sonhos que, muitas vezes, me fizeram “tremer”. Início, assim, uma jornada que considero fundamental para a constituição do docente que me tornei.

O memorial de formação é visto como uma espécie de diário pessoal em que o professor anota suas reflexões e emoções relacionadas ao seu próprio desenvolvimento acadêmico e ao seu desempenho na sala de aula (André, 2004).

Trajetória pessoal e profissional

Para iniciar, não poderia deixar de registrar o poder de transformação que a educação exerceu em minha vida. Nasci em Natividade da Serra, no interior de São Paulo, em uma família simples, na qual a escolarização não era prioridade. Os desafios começaram muito cedo, pois, em uma família numerosa, a principal preocupação era garantir a “comida na mesa”. Meus irmãos mais velhos ingressaram no trabalho ao lado de meu pai ainda muito pequenos, abandonando a escola antes de concluírem o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A distância até a escola também era um obstáculo, já que morávamos a cerca de três quilômetros e não havia transporte escolar. Aos seis anos, eu realizava o trajeto diariamente acompanhado de outras duas crianças da mesma idade que viviam próximas.

Meu primeiro contato com a educação formal ocorreu na extinta escola rural multisseriada E.E. Fazenda Marmelada, instalada em um prédio antigo, repleto de janelas e com um porão. Eu a considerava maravilhosa! Desde cedo, demonstrei interesse pelos estudos e sabia que desejava conquistar oportunidades melhores do que aquelas vividas por meus irmãos. Concluí a antiga 4ª série nessa mesma escola e, para prosseguir na 5ª série, precisei transferir-me para a E.E. Figueira de Toledo, localizada no centro do município. Contudo, em razão de uma visão social que desvalorizava a educação, logo passei a trabalhar pela manhã ao lado de meu pai e de meus irmãos, pois se acreditava que todos os meninos deveriam aprender o trabalho na “roça”, considerado o ofício tradicional da família.

Trabalhava e estudava, enquanto despertava interesse pela busca incessante de um caminho a seguir. Me apoiei na educação e na busca pela autonomia como um princípio para uma mudança de vida, claramente explicado por Freire (2015, p.105):

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Com o passar do tempo, as lutas tornaram-se maiores. Enquanto me destacava na escola, enfrentava também sérios problemas familiares. Aos 17 anos, vivenciei a separação de meus pais e passei a morar com minha mãe e um irmão mais novo, já que os mais velhos já haviam constituído suas famílias. Nesse momento, vi-me diante de uma responsabilidade imensa, pois precisava trabalhar para contribuir com as despesas da casa. Essa experiência levou-me a amadurecer precocemente, tornando-me cada vez mais responsável. Em 2009, concluí o Ensino Médio repleto de sonhos, embora muitos deles parecessem ainda muito distantes.

Somente após alguns anos, em meio às dificuldades financeiras e familiares, acreditei ter encontrado um caminho a seguir: o tão sonhado ingresso no Ensino Superior. Naquele momento, ainda não havia consolidado uma identidade acadêmica e acreditava me aproximar da área de Engenharia de Alimentos. Em 2013, ingressei no curso na Universidade de Taubaté (UNITAU) e, logo no início, encantei-me com as aulas de Química e com a forma como a professora conduzia o ensino. No entanto, ao final do primeiro semestre, decidi abandonar o curso, justamente no ano em que foi aberta a Licenciatura em Química na mesma universidade.

Nos seis meses restantes daquele ano, decidi iniciar a jornada no curso de Licenciatura, no mesmo câmpus onde também eram oferecidas as Licenciaturas em Física e Matemática. O contato interdisciplinar entre os cursos foi fundamental para o meu desenvolvimento. Enfrentei muitas dificuldades, tanto financeiras quanto acadêmicas, devido a lacunas em minha formação básica, mas esses desafios apenas fortaleceram minha esperança. Em 2015, fui selecionado como bolsista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), atuando no Programa Escola da Família como Educador Universitário. Essa experiência foi extremamente enriquecedora e contribuiu de forma significativa para minha formação, pois possibilitou o contato com diversos projetos e com um público de idades variadas.

Após a conclusão da graduação, tinha a convicção de que havia nascido para a docência. O ano de 2017 representou um marco importante em minha vida pessoal e profissional: no âmbito pessoal, foi o ano de meu casamento e do nascimento de minha primeira filha; no âmbito profissional, marcou o início de minha carreira como professor de Química na Rede Estadual, justamente na mesma escola em que cursei o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Em 2018, continuei lecionando na mesma escola e também nas salas descentralizadas localizadas no Bairro do Pouso Alto, a aproximadamente 35 km do centro. Essas salas estavam vinculadas à escola central, uma vez que não havia número suficiente de turmas para a criação de uma nova unidade escolar. O deslocamento incluía cerca de 20 minutos de balsa e mais 1h30 por uma estrada precária. Nesse contexto, transformei-me profissionalmente, pois, apesar das dificuldades de acesso, encontrei alunos em situação de vulnerabilidade, mas com grande vontade de aprender. Dividia o transporte com dois colegas professores, que se tornaram amigos e companheiros nas “aventuras” por aquelas estradas esburacadas e perigosas.

No mesmo ano, enfrentei um novo desafio: recebi a atribuição de aulas de Matemática. Essa necessidade converteu-se em oportunidade, pois me levou a estudar ainda mais para corresponder às expectativas, marcando positivamente minha trajetória docente. Essa experiência foi determinante para que eu optasse por cursar uma segunda licenciatura em Matemática, com o propósito de ampliar meus conhecimentos.

“Hoje em dia é imprescindível, que os professores — da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões — se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (Marcelo, 2009, p.8).

As dificuldades que permearam meu início de carreira me motivaram muito a continuar, pois percebi que fazia muito sentido para meu desenvolvimento, indo de encontro com as ideias de Marcelo (2009, p.7),

Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores com um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais.

Formação continuada

Desde que iniciei na docência sentia a necessidade de aprimoramento profissional. Realizei diversos cursos pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da

Educação do Estado de São Paulo (EFAPE) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Tardif (2014, p. 10) aponta que “a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica”.

Realizei também cursos de pós-graduação na área da educação, sendo os primeiros em Gestão Escolar e Ensino de Química e Física, mas o que marcou minha formação foi a especialização em Ensino de Ciências no Ensino Fundamental – Anos Finais que realizei pela Universidade Federal do ABC (UFABC) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O curso que era semipresencial passou pelos desafios impostos pela pandemia de COVID – 19. Concluí o curso com êxito e fui selecionado, dentre os cursistas, para publicação de um capítulo no livro “Narrativa sobre o Ensino de Ciências”. A relevância do curso veio do contato mais próximo da pesquisa, que consistia em aplicação de Atividades Investigativas em sala de aula, para posterior análise e reflexão.

De acordo com as ideias de Freire (2015), a docência exige uma reflexão constante da prática para que ensinar não seja um processo monótono centrado apenas no professor, (2015). Horowitz, Darling-Hammond, Bransford (2019, p.75) afirmam que:

Bons professores entendem o que qualquer aluno pode confirmar: ensinar não é só falar, e aprender não é apenas ouvir. Professores eficazes são capazes de descobrir não só o que eles querem ensinar, mas também como fazê-lo de modo que os alunos possam entender e utilizar essas novas informações e habilidades. Além disso, eles sabem para que os alunos estão prontos e o que precisam aprender; assim, escolhem tarefas que são produtivas e organizam essas tarefas de forma a construir a compreensão do aluno.

A busca pela educação de qualidade que seja de fato equitativa exige que o professor seja em si mesmo a mudança que anseia nesse processo de ensinar. Para Shulman (2014, p. 205), “o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado”. Para melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem me senti motivado a buscar por uma formação que me proporcionasse maiores desafios e uma visão mais ampla da educação.

Sempre tive a Universidade de Taubaté como referência, mas cursar Programa de Pós-Graduação em Mestrado ainda parecia ser um sonho distante até que surgiu a oportunidade de concorrer a bolsas de estudo para cursar Mestrado em Educação. Naquele momento, a esperança incendiou meu coração, pois era uma oportunidade que eu e muitos queriam. Foi então que iniciei nessa jornada de aprendizagens que tem ressignificado minha prática docente.

Aquele sonho que parecia ser distante agora é a minha melhor realidade. Com o passar das aulas dentro do Programa de Mestrado em Educação tenho me realizado profissionalmente. Shulman e Shulman (2016, p. 125) esclarecem que “um professor precisa estar pronto para ensinar” e tenho comigo a percepção de que me torno melhor profissionalmente a cada dia.

Me assegurando nas ideias de Tardif (2013, p.36),

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Sendo assim, é notável a relevância que têm sido o Mestrado para meu desenvolvimento profissional docente e na contribuição com práticas pedagógicas que garantam a equidade na educação.

1 INTRODUÇÃO

Oferecer um ensino de qualidade que atenda às múltiplas demandas da sociedade contemporânea exige do professor um olhar atento, ético e comprometido com a equidade. Na escola pública brasileira, marcada por desigualdades sociais e estruturais, pensar uma educação que alcance todos os estudantes implica assumir intencionalmente práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral e respeitem a diversidade presente nas salas de aula. Neste contexto, a Educação Financeira surge como uma proposta relevante e atual, uma vez que se alinha aos desafios econômicos enfrentados por muitas famílias, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade.

A inclusão da Educação Financeira como componente curricular obrigatório na Rede Estadual de Ensino de São Paulo a partir de 2024 representa um avanço na perspectiva de formar sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos e responsabilidades. Entretanto, essa introdução exige dos educadores a construção de novas práticas pedagógicas, que não se limitem à mera transmissão de conteúdos, mas que articulem os saberes escolares às vivências e necessidades dos estudantes, com ênfase no desenvolvimento de competências para a vida.

Com base nisso, o presente estudo parte da premissa de que o trabalho em grupo, quando organizado de forma planejada e intencional, pode se constituir em uma estratégia potente para o ensino da Educação Financeira no Ensino Médio. Fundamentado nas contribuições teóricas de Cohen e Lotan (2017), o trabalho em grupo em salas heterogêneas valoriza a colaboração, a corresponsabilidade e a participação equitativa dos estudantes, atribuindo-lhes papéis definidos e proporcionando a vivência de experiências concretas de cooperação. Essa proposta está também em consonância com os pressupostos de Vygotsky (1987), ao enfatizar o papel da mediação e da interação social na construção do conhecimento, e de Freire (2015), ao destacar a necessidade de uma educação problematizadora, dialógica e contextualizada.

Diante desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo analisar de que forma o trabalho em grupo pode contribuir para a promoção de uma aprendizagem significativa e equitativa nas aulas de Educação Financeira, desenvolvidas com estudantes do 2º Ano do Ensino Médio em uma escola pública estadual localizada no município de Natividade da Serra, interior do estado de São Paulo. Para isso, adotou-se a metodologia da pesquisa da própria prática, entendida como um movimento reflexivo e crítico do professor sobre suas ações

pedagógicas, visando à transformação da realidade educacional e ao aperfeiçoamento profissional (Ponte, 2002; Diniz-Pereira e Lacerda, 2009).

Ademais, constatou-se que a Educação Financeira, quando conduzida por meio de trabalho cooperativo, se mostra um campo fértil para o exercício da cidadania, ao proporcionar reflexões críticas sobre o consumo, o planejamento financeiro, a responsabilidade social e na formação de jovens conscientes. A pesquisa também evidenciou que a prática reflexiva do professor-pesquisador contribuiu para a qualificação do processo pedagógico, promovendo ajustes contínuos nas estratégias adotadas e aprofundando o compromisso com uma educação de qualidade.

A presente dissertação organiza-se da seguinte forma: a Introdução, a Revisão da Literatura que discute o referencial teórico, abordando o trabalho em grupo como estratégia pedagógica e a Educação Financeira no contexto da formação integral. A Metodologia da Pesquisa, caracterizando os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e análise dos dados. A Análise e Discussão dos Dados expõe e discute os dados obtidos a partir da intervenção pedagógica. Por fim, as Considerações Finais destacam as contribuições do estudo para o campo educacional e para a prática docente, bem como a formação integral dos estudantes.

1.1 Relevância do Estudo

Partindo da importância do tema e na contribuição para uma formação integral, a proposta é que seja realizada uma investigação da própria prática desse professor/pesquisador ao abordar a disciplina Educação Financeira, que passou a compor a matriz curricular da Rede Estadual de Ensino a partir de 2024.

Por se tratar de uma iniciativa inovadora na Rede Estadual de Ensino, a pesquisa aborda a Educação Financeira na Rede Pública do Estado de São Paulo por meio de uma pesquisa da própria prática docente. O tema foi escolhido pois, apesar de sua relevância, não há estudos que apontem diretamente para a temática como uma disciplina obrigatória no Estado de São Paulo, sendo que sua discussão acontece de forma transversal, principalmente, na disciplina de Matemática.

Não menos importante, a abordagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis - ODS (ONU, 2015) vem ao encontro com a pesquisa, e busca colaborar com seu alcance. Dentre

os ODS, podemos citar os que melhor se encaixam nesta pesquisa, sendo eles ODS 4: Educação de Qualidade e ODS 11: Cidades e Comunidades Sustentáveis.

Nesse percurso, dois objetivos assumem destaque pela proximidade com a temática em estudo. O ODS 4 – Educação de Qualidade estabelece, em seu subitem 4.1, o compromisso de “até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.” A presença desse objetivo remete à necessidade de pensar a escola para além do acesso, colocando em pauta a permanência e a aprendizagem significativa como condições essenciais para a efetivação do direito à educação.

De igual modo, o ODS 11 – Cidades e Comunidades Sustentáveis, em seu subitem 11.1, prevê “até 2030, garantir o acesso de todos à habitação segura, adequada e a preço acessível, e aos serviços básicos e urbanizar as favelas.” Essa meta evidencia que a qualidade de vida não se restringe às condições materiais, mas envolve também a dignidade, a inclusão social e a possibilidade de participação plena na vida comunitária. Ao aproximar esse objetivo da educação, é possível refletir sobre como a escola contribui para formar sujeitos críticos e capazes de compreender a relação entre condições de moradia, direitos sociais e práticas de cidadania, o que inclui a tomada de decisões conscientes no campo econômico e financeiro.

Assim, considerar os ODS no contexto desta pesquisa significa reconhecer que a educação não se limita ao espaço da sala de aula, mas dialoga com dimensões mais amplas da vida social. Essa perspectiva reafirma a responsabilidade da prática docente em articular o conhecimento escolar com os desafios do mundo contemporâneo, favorecendo a formação de indivíduos capazes de intervir criticamente na construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

1.2 Delimitação do Estudo

O tema delimita-se ao estudo da própria prática nas aulas de Educação Financeira, por meio de reflexão da prática docente, considerando a potencialidade do tema em discussão, observando o que se pretende atingir dentro da Linha de Pesquisa “Práticas Pedagógicas para a Equidade” do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, que possui o objetivo de formar professores para a Educação Básica.

Embora previsto nas Competências Específicas de Matemática e suas Tecnologias, previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), implementadas no

Currículo Paulista (São Paulo, 2019), Teixeira (2015, p. 44) afirma que “no Brasil, a educação financeira se encontra em estágio de desenvolvimento inferior a outros países que já têm programas consolidados.” Sendo assim, Teixeira (2015) admite a necessidade da discussão da temática para a promoção de uma educação significativa.

O estudo foi realizado com uma turma do 2º Ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual, localizada no Município de Natividade da Serra, na região do Vale do Paraíba no Estado de São Paulo (Figura 1). A escola situa-se na região central do município e atende alunos de diversos bairros, sendo que a grande parcela é oriunda da zona rural.

Figura 1: Localização do Município de Natividade da Serra em São Paulo.



Fonte: Wikipedia (2024)

#paratodosverem: Mapa do estado de São Paulo dividido pelos municípios, com destaque em vermelho para a localização de Natividade da Serra, situado na região leste do estado. No canto inferior esquerdo, há um mapa do Brasil em cinza, com o estado de São Paulo em destaque vermelho, indicando a área ampliada no mapa principal.

O Município de Natividade da Serra passou por altos e baixos ao longo dos anos, atingindo o auge de sua população no século XX. A partir desse período, o município passou por um processo gradual de diminuição populacional. Tal declínio pode ser associado a múltiplos fatores, entre os quais se destacam a industrialização da região do Vale do Paraíba e a construção da Represa de Paraibuna, na década de 1970, que ocasionou a inundação de extensas áreas do território municipal, demandando a realocação de parte de seus habitantes (Natividade da Serra, s.d.).

A Figura 2 apresenta um panorama do perfil socioeconômico de Natividade da Serra, com dados oficiais do **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Observa-se

que se trata de um município de pequeno porte, com pouco mais de 7 mil habitantes distribuídos em uma área territorial extensa, o que resulta em baixa densidade populacional. A taxa de escolarização entre 6 e 14 anos supera 98%, indicando avanços no acesso à educação básica, embora o **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)** de 0,655 evidencie desafios persistentes no desenvolvimento humano, sobretudo no campo educacional. No aspecto econômico, os números apontam para um PIB per capita relativamente baixo e para uma capacidade orçamentária limitada, marcada pela diferença entre receitas e despesas municipais. Esses elementos reforçam a necessidade de compreender a realidade local para analisar como as condições socioeconômicas se relacionam aos desafios da educação escolar.

Figura 2: Perfil socioeconômico de Natividade da Serra segundo o IBGE (2024)

	Área Territorial	833.372 km² [2024]	
	População no último censo	6.999 pessoas [2022]	
	Densidade demográfica	8,40 hab/km² [2022]	
	População estimada	7.134 pessoas [2024]	
	Escolarização 6 a 14 anos	98,69 % [2022]	▼
	IDHM Índice de desenvolvimento humano municipal	0,655 [2010]	▼
	Mortalidade infantil	- [2023]	▼
	Total de receitas brutas realizadas	60.063.445,99 R\$ [2024]	▼
	Total de despesas brutas empenhadas	52.924.803,84 R\$ [2024]	▼
	PIB per capita	14.098,9 R\$ [2021]	▼

Fonte: IBGE (2024)

#paratodosverem: Quadro com indicadores socioeconômicos do município de Natividade da Serra (SP), segundo o IBGE em 2024. Os dados apresentados são: área territorial de 833,372 km²; população no último censo de 6.999 pessoas (2022); densidade demográfica de 8,40 habitantes por km² (2022); população estimada de 7.134 pessoas (2024); escolarização de crianças entre 6 e 14 anos em 98,69% (2022); Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,655 (2010); mortalidade infantil (sem dado em 2023); total de receitas brutas realizadas em R\$ 60.063.445,99 (2024); total de despesas brutas empenhadas em R\$ 52.924.803,84 (2024); e Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 14.098,9 (2021).

A Escola Estadual, localiza-se no centro do município e atende estudantes do centro bem como da zona rural, que utilizam transporte escolar. Atende as etapas do Ensino

Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio e Ensino Médio Técnico, no Programa Ensino Integral (PEI) atendendo 353 estudantes e conta com uma equipe composta por 29 professores e 4 gestores. O resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) realizado em 2023, para o Ensino Fundamental – Anos Finais foi de 5,0 e para o Ensino Médio foi de 4,1. O município conta com mais duas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, localizadas nos bairros mais distantes, localizados na Zona Rural, sendo uma no Bairro do Pouso Alto e outra, no Bairro da Vargem Grande, além de Escolas da Rede Municipal, ambas supervisionadas pela Diretoria Regional de Ensino de Taubaté.

1.3 Problema

A Educação Financeira, embora prevista nos documentos norteadores, não é desenvolvida necessariamente no seu sentido de formar jovens conscientes de seu papel na sociedade. No que trata da formação do estudante em sua plenitude, vale refletir: como o trabalho em grupo na disciplina Educação Financeira pode contribuir para um ensino mais equitativo para os estudantes do 2º Ano do Ensino Médio?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar como a utilização do trabalho em grupo, enquanto estratégia metodológica nas aulas de Educação Financeira no Ensino Médio, pode contribuir para uma aprendizagem mais equitativa, participativa e significativa.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Compreender como a educação financeira pode ser desenvolvida nas aulas para os alunos do Ensino Médio, respeitando a matriz curricular em andamento.
- Avaliar o trabalho em grupo, como estratégia de ensino para equidade, nas aulas de educação financeira para os alunos de ensino médio.
- Refletir como a pesquisa da própria prática pode contribuir com o desenvolvimento profissional docente.

- Organizar um site, como produto técnico da dissertação, contendo reflexões e sugestões de organização de sala de aula para trabalhos em grupos.

1.5 Organização da Pesquisa

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise e Discussão dos dados, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução contextualiza o que se pretende estudar e subdivide-se nas subseções, conforme segue: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo e Organização do Pesquisa.

A Revisão da Literatura subdivide-se em subseções com tópicos específicos dos temas estudados para fundamentar a pesquisa e ainda aponta aspectos relevantes ao tema a fim de mostrar sua relevância e contribuição, além de contar com o panorama de pesquisas dos temas estudados.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados. Esta seção aponta a forma como a pesquisa foi conduzida pelo professor pesquisador.

A Análise e Discussão dos Dados conta com uma subseção – Categorização dos dados na qual há subseções para os blocos dos dados agrupados.

Em seguida, apresentam-se as Considerações Finais, as Referências, Apêndices e Anexos.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EQUIDADE: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E REFLEXIVAS SOBRE PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Considerando a responsabilidade que todo professor carrega ao assumir seu papel em sala de aula, oferecer uma educação de qualidade pautada no respeito mútuo e orientada por princípios de equidade exige uma reflexão profunda. Nesse sentido, vale retomar Freire (2015), ao afirmar que a atuação docente demanda uma postura contínua de análise crítica sobre a própria prática pedagógica. Tais reflexões orientam a trajetória do professor e assumem um papel fundamental no desenvolvimento profissional e na melhoria significativa da aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas voltadas para a equidade ultrapassam a simples transmissão de conteúdo. Elas exigem do professor uma intencionalidade clara: a de promover a participação de todos os estudantes, valorizar suas vozes e criar espaços de diálogo nos quais cada um possa se reconhecer como sujeito ativo do processo educativo (Freire, 2015). A equidade, portanto, não se limita a um princípio abstrato, mas se materializa nas escolhas cotidianas do professor — desde a organização da sala de aula até as estratégias de avaliação adotadas. Nesse sentido, como afirma Lima (2024, p. 1452), “essas ações afirmativas, além de outras, oferecem tratamento diferenciado a grupos sociais específicos e historicamente excluídos do sistema educacional de qualidade, objetivando dirimir desigualdades”.

Um caminho promissor para concretizar tais princípios é o trabalho em grupo. Quando bem planejado e mediado, ele se torna uma estratégia que favorece a colaboração, a corresponsabilidade e a interação entre estudantes de diferentes trajetórias escolares. A heterogeneidade, nesse contexto, deixa de ser vista como obstáculo e passa a ser compreendida como potência: é no encontro de diferentes perspectivas que se constrói coletivamente o conhecimento. O papel do professor é fundamental nesse processo, pois se dá como mediador que organiza os espaços, define papéis e incentiva a participação equitativa de todos.

Nesse cenário, a Educação Financeira emerge como um campo fértil para se pensar práticas pedagógicas equitativas. Por lidar com situações reais do cotidiano, como consumo, orçamento familiar, poupança e uso consciente do dinheiro, esse componente curricular permite que os estudantes estabeleçam relações diretas entre o que aprendem na escola e sua própria vida. No Ensino Médio, em especial, a abordagem da Educação Financeira pode se tornar uma oportunidade de ampliar horizontes, estimular o pensamento crítico e oferecer ferramentas para que os jovens se posicionem de maneira mais autônoma e responsável diante das demandas sociais e econômicas, neste cenário, o professor deve incluir em seu plano de aula ferramentas

que dialoguem com práticas de aprendizagem equitativas. Santana e Castro (2022, p. 89), afirmam que:

(...) é no planejamento de sequências de ensino que o professor tem a oportunidade de organizar situações, pensar em métodos e disponibilizar materiais que possam dar a oportunidade de Expressar diferentes aprendizagens, Propiciar qualidade de ensino e Alcançar as expectativas para a aprendizagem dos estudantes. Todas estas oportunidades podem favorecer o Acesso, a Realização, a Identidade e o Poder, ou seja, as dimensões de equidade.

Assim, pensar práticas pedagógicas para a equidade no ensino de Educação Financeira é, em última análise, refletir sobre como a escola pode contribuir para reduzir desigualdades históricas. Mais do que ensinar a lidar com números e cálculos, trata-se de possibilitar que todos os estudantes, independentemente de sua origem, desenvolvam competências para compreender e intervir no mundo em que vivem. Essa postura exige do professor não apenas conhecimento técnico, mas sobretudo sensibilidade, escuta atenta e compromisso ético com a formação integral de seus estudantes.

2.1 Entre o Complex Instruction e o PED Brasil: caminhos para práticas pedagógicas equitativas

A Linha 3 – Práticas Pedagógicas para a Equidade – do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), concentra-se na área *Formação Docente para a Educação Básica*, tem como propósito central investigar, propor e analisar estratégias que contribuam para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e justos. Inserida na perspectiva da pesquisa da própria prática, essa linha de investigação valoriza o professor como sujeito reflexivo que produz conhecimento a partir de sua experiência, reconhecendo as tensões e possibilidades que emergem do cotidiano da escola pública. Nesse sentido, busca-se fomentar processos formativos que unam rigor acadêmico e compromisso social, de modo a fortalecer a equidade como princípio norteador da ação pedagógica.

É nesse horizonte que a presente pesquisa encontra respaldo teórico e metodológico no Programa de Especialização Docente (PED Brasil), voltado a professores da Educação Básica. Esse programa resulta de uma parceria entre o Instituto Canoa, o Lemann Center for Educational Entrepreneurship and Innovation in Brazil (Universidade de Stanford) e secretarias

de educação de diferentes regiões do país, configurando-se como uma iniciativa formativa que alia teoria e prática em diálogo com os desafios da escola pública.

O PED Brasil fundamenta-se nos princípios do *Complex Instruction*, que surgiu como resposta às dificuldades de garantir participação equitativa em salas heterogêneas, partindo da convicção de que todos os estudantes podem contribuir de maneira significativa para a aprendizagem coletiva, desde que lhes sejam oferecidas condições reais de participação.

Diante disso, o *Complex Instruction* propõe o uso de tarefas complexas, que exigem múltiplas habilidades e promovem interdependência entre os alunos, associadas à atribuição intencional de papéis nos grupos. A estratégia busca superar desigualdades de status que frequentemente se reproduzem no ambiente escolar — vinculadas a gênero, raça, trajetória escolar ou condição socioeconômica — e criar oportunidades para que cada estudante seja reconhecido como parte indispensável do processo de construção do conhecimento.

No Brasil, tais princípios ganham contornos próprios por meio do PED Brasil, que se organiza em torno de quatro pilares: equidade e justiça social, valorização da educação básica, articulação entre teoria e prática, e formação colaborativa entre pares (HOCHGREB-HÄGELE et al., 2025). A proposta curricular articula produções internacionais e pesquisas nacionais, privilegiando metodologias inovadoras para o ensino de Ciências Naturais e Matemática na perspectiva STEAM (traduzido para o português como Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática).

Entre os recursos didáticos utilizados no programa, destacam-se as fichas de papéis que atribuem funções específicas aos estudantes (facilitador, repórter, harmonizador, monitor de recursos e controlador do tempo), a antecipação de possíveis respostas, o planejamento de tarefas desafiadoras e a reflexão constante sobre normas de convivência e colaboração. Tais estratégias ampliam as condições de participação, asseguram que diferentes formas de pensar sejam valorizadas e contribuem para a criação de ambientes inclusivos de aprendizagem.

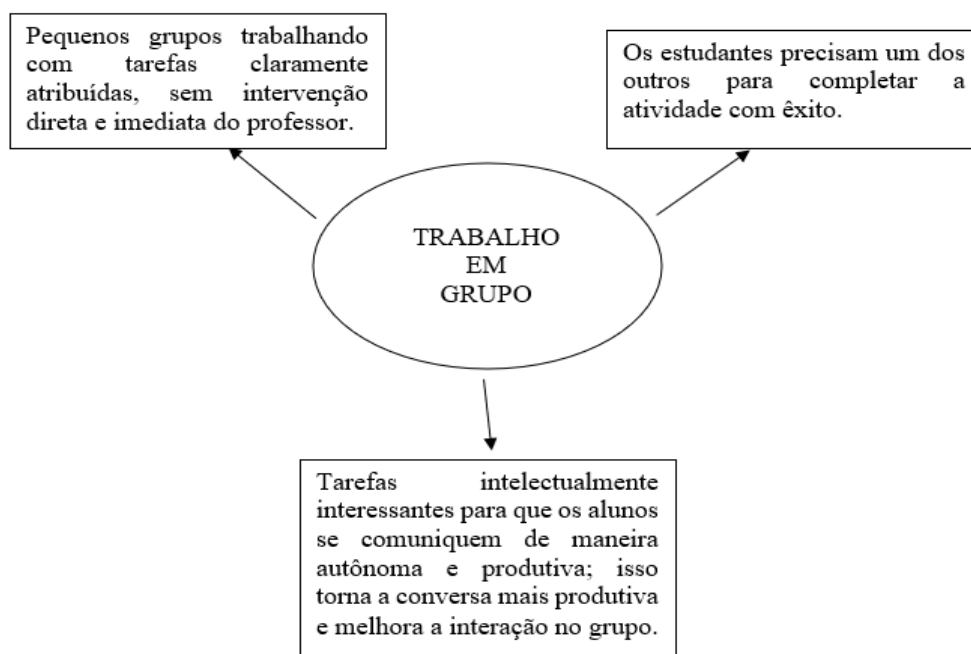
Ao redistribuir o poder simbólico das interações em sala e fortalecer o engajamento coletivo, o PED Brasil se consolida como referência na construção de práticas educativas mais democráticas, capazes de unir rigor acadêmico e compromisso social. Nesse sentido, reafirma o papel da escola pública como espaço de justiça, diálogo e equidade, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade profissional docente na busca por uma educação de qualidade para todos.

2.2 Trabalho em Grupo e Gestão da Sala de Aula: Traçando Estratégias para a Aprendizagem dos Estudantes

A educação integral dos estudantes é um fator importante na sociedade e a contribuição da disciplina de Educação Financeira vem para somar no que tange à busca por uma educação equitativa. Para potencializar essa formação, o trabalho em grupos heterogêneos é uma estratégia que contribui para o desenvolvimento de atividades e proporciona aprendizagem significativa.

O trabalho em grupo, quando bem estruturado, contribui para a inclusão e a participação ativa de todos os alunos, respeitando as diferenças e promovendo a cooperação entre os pares. Cohen e Lotan (2017) definem o trabalho em grupo como momento de interação em que os estudantes colaboram em pequenos grupos, permitindo que todos participem de uma atividade com tarefas claramente designadas. Nesse contexto, espera-se que eles realizem suas tarefas de forma autônoma, sem a supervisão direta e constante do professor. É importante notar que o trabalho em grupo difere do agrupamento por habilidade, onde o professor organiza a sala com base em critérios acadêmicos para ensinar a grupos mais homogêneos (confira as principais características do trabalho em grupo na Figura 3).

Figura 3: Características do trabalho em grupo



Fonte: Elaborado pelo autor (2024), com base nas ideias de Cohen e Lotan (2017)

#paratodosverem: A imagem apresenta um diagrama sobre as características do trabalho em grupo. No centro, há uma elipse com a inscrição “Trabalho em Grupo”, da qual partem três setas em direções diferentes. À esquerda, um retângulo destaca que pequenos grupos trabalham com tarefas claramente atribuídas, sem intervenção direta e imediata do professor. À direita, outro retângulo mostra que os estudantes precisam uns dos outros para completar a atividade com êxito. Na parte inferior, um terceiro retângulo traz que as tarefas devem ser intelectualmente interessantes, de modo que os alunos se comuniquem de maneira autônoma e produtiva, tornando a conversa mais proveitosa e melhorando a interação no grupo.

Estratégias de trabalho em grupo envolvem a atuação autônoma dos alunos, que constroem o conhecimento coletivamente por meio de pesquisa e colaboração. Para que essa prática seja efetiva, é essencial que o professor tenha clareza dos objetivos propostos e organize a aula de forma a incentivar o engajamento dos estudantes. Assim, o desenvolvimento da atividade deve ocorrer de maneira fluida, bem planejada, ágil e com foco (Conter; Alves, 2018)

Mas por que trabalhar em grupo? Para responder à pergunta, pode-se considerar a afirmação de Cohen e Lotan (2017, p. 7):

O trabalho em grupo é uma técnica eficaz para atingir certos tipos de objetivos de aprendizagem intelectual e social. É excelente para o aprendizado conceitual, para a resolução criativa de problemas e para o desenvolvimento de proficiência em linguagem acadêmica. Socialmente, melhora as relações intergrupais, aumentando a confiança e a cordialidade. Ensina habilidades para atuar em equipe que podem ser transferidas para muitas situações, sejam escolares ou da vida adulta.

A partir dessa compreensão, evidencia-se que o trabalho em grupo não se limita à execução de tarefas coletivas, mas envolve também processos de autonomia e responsabilização dos estudantes sobre sua própria aprendizagem. Nesse sentido, quando o professor propõe uma atividade em grupo e permite que os alunos se esforcem, tomem decisões e até cometam erros durante o processo, ocorre uma forma de delegação de autoridade pedagógica, conforme discutem Cohen e Lotan (2017).

Delegar autoridade em uma atividade significa torná-los responsáveis por determinadas partes de seu trabalho. Eles podem escolher como executar suas tarefas, mas devem entregar o produto final ao professor. No entanto, essa delegação não significa que o controle sobre o processo de aprendizagem seja perdido. A professora mantém o controle ao avaliar tanto o resultado final apresentado pelo grupo quanto o processo que os alunos seguiram para alcançá-lo (Cohen; Lotan, 2017).

Para que o grupo se desenvolva e consiga trabalhar de forma colaborativa, é necessário que os estudantes compreendam que a formação nem sempre ocorrerá conforme suas afinidades

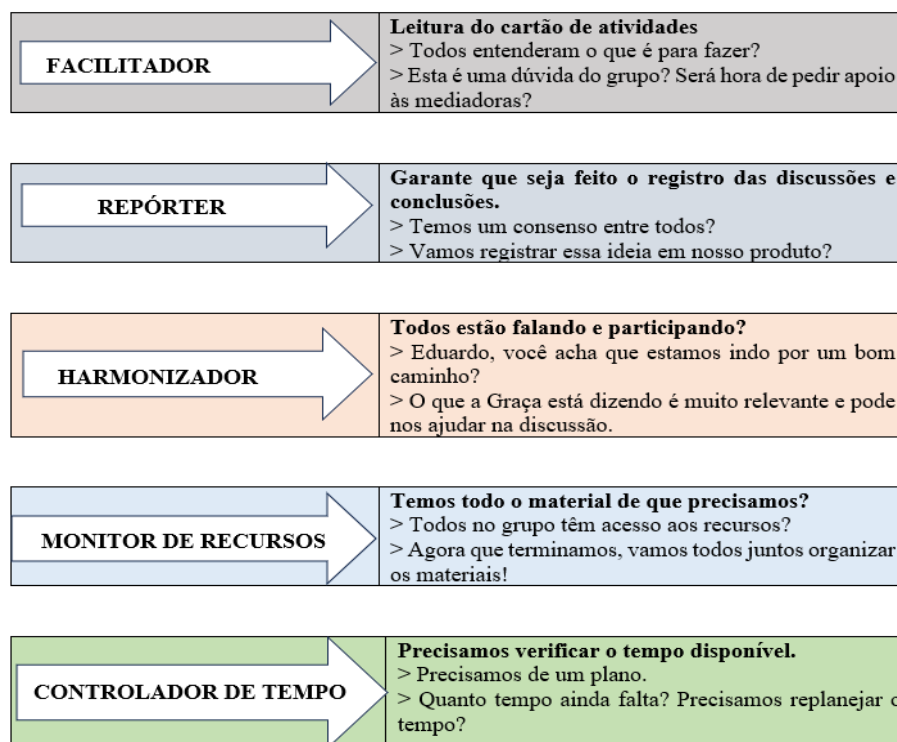
pessoais. Assim, devem aprender a realizar atividades com diferentes colegas, preparando-se também para atuar em equipes diversas ao longo da vida adulta.

Os alunos precisam entender os objetivos do professor em formar pequenos grupos e porque as habilidades de trabalho em equipe são importantes. De maneira surpreendente, alguns alunos não reconhecem que a vida adulta exige trabalhar com pessoas que não são seus amigos mais próximos. Às vezes sentem que o instrutor está tentando forçá-los a serem amigos de colegas de turma inseridos em seu grupo. Quando lhes é dito que muitas tarefas importantes são realizadas por pequenos grupos de pessoas que não são amigos pessoais, tais como grupos de pesquisa, equipes de bombeiros e de enfermagem ou comitês de construção, eles ainda assim ficam em dúvida. A confirmação pelos pais e por outros membros da família sobre como os adultos trabalham pode deixá-los mais dispostos a aceitar o pertencimento a grupos formados pelo professor (Cohen; Lotan, 2017, p. 40-41)

Existem inúmeras formas de organizar os grupos: sorteios simples, crachás distribuídos nas mesas, combinação por números etc. Além dessas, o professor pode adotar recursos mais dinâmicos, como jogos rápidos de agrupamento, aplicativos digitais de formação de equipes ou até negociações mediadas entre os próprios alunos. A atribuição de papéis, por sua vez, pode ser aleatória, previamente definida, por rotação periódica ou adaptada às características individuais, incentivando o engajamento de todos.

Para garantir que o ensino seja efetivo deve-se considerar o trabalho do professor como mediador dos processos de ensino-aprendizagem indicando melhores formas de organização de grupos para que se atinjam os objetivos de aula propostos, e ainda o trabalho em grupo auxilia na tarefa de lidar com estudantes que possuem dificuldades e que não desenvolvem as tarefas, pois, junto com seu grupo ele terá seu papel. Cohen e Lotan (2017, p. 107), assinalam que “a utilização de papéis minimiza problemas de não participação ou de domínio por um único membro”. Os papéis para os grupos, podem ser observados na Figura 4.

Figura 4: Papéis dos integrantes dos grupos



Fonte: Elaborado pelo autor (2025), com base nas ideias de Cohen e Lotan (2017)

#paratodosverem: A figura apresenta os principais papéis dos integrantes em grupos de trabalho, representados por setas coloridas. O Facilitador assegura que todos compreendam a atividade proposta. O Repórter é responsável por registrar as discussões e conclusões do grupo. O Harmonizador incentiva a participação de todos os membros e valoriza as diferentes contribuições. O Monitor de Recursos verifica se há acesso ao material necessário e organiza os recursos ao final da tarefa. Já o Controlador de Tempo acompanha o tempo disponível, orienta o ritmo do trabalho e ajuda a replanejar quando necessário.

Considerando a importância da equidade, é importante e necessário que o professor garanta uma participação efetiva dos estudantes durante o desenvolvimento das atividades “a fim de obter o melhor resultado possível, é fundamental que cada membro tenha uma oportunidade igual de contribuir” (Cohen; Lotan, 2017, p. 37). Ao participar de atividades em grupo, o aluno desenvolve simultaneamente competências interpessoais e conteúdos curriculares. A interação com os colegas favorece o diálogo, a escuta ativa, a partilha de responsabilidades, a convivência com diferentes perspectivas e saberes, além de promover a autorreflexão e o aprimoramento dos próprios conhecimentos (Conter; Alves, 2018).

Os papéis dentro do grupo (Figura 4) podem ser distribuídos de diversas formas, mas é importante que não haja uma escolha direta do professor, garantindo que os estudantes percebam, de certa forma, que não há privilégios ou distinções hierárquicas dentro da dinâmica. Essa abordagem favorece a construção de um ambiente mais democrático, no qual todos se sintam igualmente responsáveis pelo processo e pelos resultados do trabalho coletivo. Além

disso, a rotatividade dos papéis permite que os alunos desenvolvam diferentes habilidades e ampliem sua participação, promovendo a equidade e fortalecendo o senso de pertencimento ao grupo. Além disso, “a utilização de papeis minimiza problemas de não participação ou de domínio por um único membro” (Cohen; Lotan, 2017, p. 107).

O trabalho em grupo implica, por parte do professor, uma boa gestão de sala de aula, além de uma boa relação entre professor-aluno. Para Rogers (2008) a relação entre o comportamento do professor e do aluno é de influência mútua, refletindo não apenas neles mesmos, mas também no ambiente sempre atento dos colegas. Ainda seguindo na ideia do autor, o professor deve estar atento gerir os maus comportamentos que possam atrapalhar o desenvolvimento dos objetivos de aula além de ser vigilante consigo mesmo, pois “(...) tanto o professor quanto o aluno estão “ensinando” um ao outro por meio de seus comportamentos relacionais diários” (Rogers, 2008, p. 17).

Anastasiou (2003) enfatiza que quando se trata de estratégias para trabalho em grupos, é essencial que elas sejam bem organizadas e preparadas com cuidado. O planejamento deve ser compartilhado e comprometido com o estudante, que atuará ativamente como sujeito de seu próprio aprendizado. Dessa forma, os objetivos, normas, modos de ação, papéis e responsabilidades precisam estar claros e acordados. Vale ressaltar que as estratégias de trabalho em grupo representam um desafio que precisa ser reconhecido e enfrentado. A aprendizagem é um ato social, que requer a mediação de outra pessoa para facilitar o processo.

Para o desenvolvimento da aprendizagem na disciplina de Educação Financeira o trabalho em grupo pode influenciar diretamente no que tange a busca por equidade no ensino, considerando que:

Alunos que trabalham em grupo falam entre si sobre sua atividade. Eles fazem perguntas, explicam, fazem sugestões, criticam, ouvem, concordam, discordam e tomam decisões coletivas. A interação também pode ser não verbal, como apontar, mostrar como fazer, acenar com a cabeça, fazer careta ou sorrir. Esse processo de interação de grupo pode ser muito interessante para os alunos (Cohen; Lotan, 2017, p. 2).

A organização da sala de aula também é importante para o desenvolvimento das aulas, pois, implica diretamente nos formatos das salas para os objetivos que se pretende atingir. Segundo Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 25) os professores “planejam disposições espaciais que apoiam seus planos de ensino e sabem como avaliar a eficiência de um ambiente de sala de aula.” Diante da necessidade de desenvolver estratégias para aprendizagem efetiva dos estudantes, é imprescindível que o professor, como parte fundamental dessa construção,

esteja sempre atento à organização do espaço pedagógico e às dinâmicas que favoreçam a participação ativa dos alunos.

A gestão da sala de aula tem dois propósitos distintos: ela não apenas procura estabelecer e manter um ambiente ordenado e atencioso no qual os alunos possam engajar-se em aprendizado significativo, mas também almeja estimular o crescimento emocional e social dos estudantes. (Weinstein; Novodvorsky, 2015, p. 5)

A sala de aula deve ser considerada como um todo para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem e a relação entre os estudantes e o professor também é fundamental para garantir um ambiente seguro para a aprendizagem. A aprendizagem está profundamente relacionada ao campo afetivo, uma vez que se desenvolve por meio das interações sociais e dos vínculos estabelecidos entre os sujeitos. No contexto escolar, as relações entre estudantes, docentes, saberes escolares, materiais didáticos e práticas como a leitura e a escrita não se limitam apenas ao aspecto cognitivo; são atravessadas por componentes afetivos que sustentam e influenciam esse processo (Tassoni, 2000).

Para se tornar um ambiente de aprendizagem onde todos os alunos aprendem, práticas equitativas devem ser implementadas para garantir que todos tenham oportunidades iguais de sucesso. Para garantir esses espaços de aprendizagem, a sala de aula deve ser pensada com foco no desenvolvimento de competências e habilidades e o planejamento do espaço físico é fundamental para que se atinja os objetivos. Devemos lembrar que o ambiente físico da sala de aula desempenha um papel significativo na moldagem das emoções, pensamentos e comportamentos tanto dos professores quanto dos alunos (Weinstein; Novodvorsky, 2015).

Além disso, estabelecer relações positivas com os estudantes, desenvolver propostas pedagógicas relevantes e empregar estratégias preventivas de gestão da sala de aula pode diminuir casos de indisciplina no ambiente escolar (Weinstein; Novodvorsky, 2015). Dessa forma, a qualidade das interações estabelecidas entre professor e estudantes desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente propício à aprendizagem. Quando o professor se posiciona de forma empática e planejada, reconhecendo as diferenças dos sujeitos e promovendo o pertencimento ao coletivo, ele não apenas minimiza situações de conflito, mas também fortalece o engajamento dos estudantes com o processo educativo. A gestão eficaz da sala de aula, portanto, ultrapassa o controle disciplinar e se consolida como prática pedagógica intencional voltada à formação integral dos alunos.

Nesse cenário, o trabalho em grupo se apresenta como uma estratégia valiosa, pois possibilita a troca de saberes, o respeito às diferenças e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Além disso, planejar a sala de aula para o trabalho em grupo está diretamente ligado à capacidade de gestão da sala de aula, o que implica na organização do ambiente para que as aulas ocorram da melhor forma possível garantindo a aprendizagem dos estudantes. Quando bem conduzido, esse recurso promove não apenas a construção do conhecimento, mas também a autonomia e a corresponsabilidade dos estudantes no processo educativo. Portanto, o sucesso da aprendizagem está diretamente relacionado à capacidade do professor em gerir a sala de aula de forma democrática e em propor metodologias que estimulem a aprendizagem cooperativa.

2.3 Estudos acadêmicos sobre Educação Financeira na formação de estudantes

Para embasar esta pesquisa, foram selecionados pesquisas, artigos e periódicos que tratam do tema discutido. Com o objetivo de realizar as buscas, foram utilizadas palavras-chave que atendessem ao tema objeto da pesquisa e para melhor refinar os assuntos dentro dos bancos de dados. As palavras-chave utilizadas foram: “Educação Financeira”, seguida de “Ensino de Matemática”, “Ensino Médio”, finalizando com “Estado de São Paulo”.

A busca foi realizada em quatro bancos de dados: Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo – USP e no banco de dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE – UNITAU).

A escolha desse recorte temporal (2000-2024), justifica-se pelo fato de que, a partir dos anos 2000, a Educação Financeira começou a se consolidar como objeto de interesse acadêmico e pedagógico no Brasil, acompanhando debates internacionais e ampliando sua inserção em pesquisas nacionais. Esse movimento ganhou maior institucionalidade em 2010, com a criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), e se fortaleceu com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 para o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio, quando a temática passou a figurar nos documentos oficiais da educação básica. Assim, o recorte entre 2000 e 2024 permite contemplar a produção científica que emergiu desde os primeiros debates mais sistematizados até a consolidação da temática como política pública e como componente curricular de relevância social e educacional.

Quando a busca no portal de periódicos da CAPES foi realizada somente com a palavra-chave “*Educação Financeira*”, sem utilização da busca avançada, mas aplicando filtros por período (2000–2024) e restringindo o idioma ao português, foram encontrados seiscentos e noventa e sete resultados, sendo seiscentos e setenta artigos, trinta e uma dissertações, dois artigos de revista (*magazine articles*), um livro e uma resenha.

No site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a pesquisa para o primeiro descritor ocorreu da seguinte forma: “Todos os termos”, “Título”, “Português” e no período de 2000 a 2024. Filtrando os resultados, obteve-se o total de trezentas e trinta e oito obras, sendo trezentas e trinta e sete dissertações e trinta e uma teses.

Na Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo – USP, foram encontrados duzentos e cinquenta e três resultados, entre dissertações e teses, utilizando o período de 2000–2024, excluindo o idioma inglês, mantendo apenas português, e utilizou-se a busca por “teses e dissertações”.

Já no site do MPE – UNITAU, a pesquisa não ocorre por meio de busca ou filtros. Foram analisados os bancos de dissertações dos anos de 2016 a 2024, porém, na primeira palavra-chave, não foi encontrado nenhum resultado que atendesse ao objeto da pesquisa, tampouco similar.

Ao utilizar a busca avançada no site de periódicos da CAPES, inserindo o segundo descritor, foi filtrado por: “título”, “é exato” para o primeiro descritor; “assunto”, “contém” para o segundo descritor, apresentou-se como resultado apenas 6 obras. Utilizando filtros similares para a “busca avançada” no BDTD, até o segundo descritor, foram encontrados 89 resultados. No site da USP, acrescentando o segundo descritor e mantendo os filtros utilizados na primeira busca, teve como resultado 14 registros, e no site do MPE – UNITAU, nenhum resultado. Os filtros foram mantidos para o terceiro descritor em todos os bancos de dados. Pensando numa busca mais ampla, o quarto descritor foi alterado para “qualquer campo”, “contém” para a busca no site da CAPES, e “todos os campos” no BDTD; no site da USP, todos os descritores foram separados por vírgula. Os resultados encontram-se no Quadro 1.

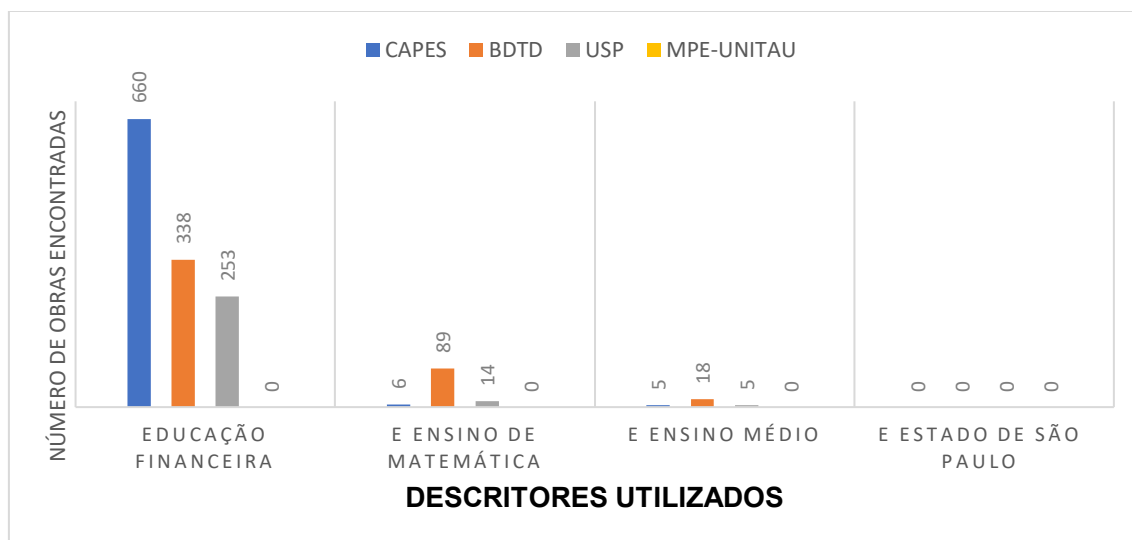
Quadro 1: Pesquisas de obras em banco de dados

Banco de dados	Resultados encontrados por descritor			
	Educação Financeira	+ Ensino de Matemática	+ Ensino Médio	+ Estado de São Paulo
Periódicos da CAPES	660	6	3	0
BDTD – IBICT	338	89	18	0
Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo - USP	253	14	5	0
MPE - UNITAU	0	0	0	0
Total	1251	109	26	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Para melhor visualização dos resultados encontrados, foi organizado um gráfico (Figura 5), que apresenta de forma comparativa a quantidade de obras encontradas nos diferentes bancos de dados (CAPES, BDTD, USP e MPE-UNITAU), a partir da utilização dos descritores selecionados.

Figura 5: Gráfico com os resultados das pesquisas nos bancos de dados.



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

#paratodosverem: Gráfico de barras verticais que apresenta os resultados das pesquisas realizadas em quatro bancos de dados: CAPES (azul), BDTD (laranja), USP (cinza) e MPE-UNITAU (amarelo). Para o descritor Educação Financeira, foram encontradas 660 obras na CAPES, 338 na BDTD, 253 na USP e nenhuma na MPE-

UNITAU. Para Ensino de Matemática, os números foram 6 na CAPES, 89 na BDTD, 14 na USP e nenhum na MPE-UNITAU. Para Ensino Médio, 5 obras na CAPES, 18 na BDTD, 5 na USP e nenhuma na MPE-UNITAU. Já para o descritor Estado de São Paulo, não foram encontradas obras em nenhum dos bancos de dados.

Para selecionar as obras para análise, foi aplicado como critério de exclusão que artigos, dissertações e teses que se distanciassem do tema pesquisado, ou seja, os que não apresentavam o descritor “Educação Financeira” no título, os que não continham como assunto os descritores “Ensino de Matemática” e “Ensino Médio” e, por fim, considerando o baixo retorno atribuído ao último descritor, “Estado de São Paulo”, foi necessário que as demais obras fossem analisadas considerando os descritores anteriores, pois sabe-se que a Educação Financeira, como disciplina curricular, é uma novidade na Educação do Estado de São Paulo.

O número de selecionados encontra-se abaixo (Quadro 2).

Quadro 2: Pesquisas de obras em banco de dados e obras selecionadas

Banco de dados	Resultados encontrados por descritor				Selecionados
	Educação Financeira	+ Ensino de Matemática	+ Ensino Médio	+ Estado de São Paulo	
Periódicos da CAPES	660	6	3	0	2
BDTD – IBICT	338	89	18	0	7
Biblioteca digital da USP	253	14	5	0	1
MPE - UNITAU	0	0	0	0	0
Total	1251	109	26	0	10

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Com relação às seleções para este estudo, organizados no Quadro 2, consideraram-se as obras encontradas no banco de dados da CAPES que se referem ao tema, contendo, no mínimo, os três primeiros descritores, de acordo com o método de busca já descrito. Das três encontradas, foram selecionadas duas obras. Para as seleções no BDTD e na Biblioteca Digital da USP, seguiu-se o mesmo critério de exclusão, selecionando-se as que são relevantes para o estudo, sendo sete e uma obra selecionadas, respectivamente. O banco de dissertações do MPE – UNITAU não apresentou nenhum resultado para os temas estudados. As produções selecionadas nos bancos de dados podem ser observadas no Quadro 3.

Quadro 3: Produções selecionadas nos bancos de dados

Tipo	Ano	Autor(es)	Título	Banco de dados
Artigo	2022	Marcarini; Reis	Aprender a empreender: significados produzidos em uma proposta de Educação Financeira no novo Ensino Médio	Periódicos da CAPES
Dissertação	2011	Pelicioli	A relevância da Educação Financeira na formação de jovens	Periódicos da CAPES
Dissertação	2015	Santos	O ensino da matemática financeira no nível médio e sua importância para a educação financeira do aluno	BDTD/IBICT
Dissertação	2016	Venturini	Educação financeira para o ensino médio	BDTD/IBICT
Dissertação	2013	Gallas	A importância da matemática financeira no ensino médio e sua contribuição para a construção da Educação Financeira no cidadão	BDTD/IBICT
Dissertação	2018	Argôlo	Educação Financeira na sala de aula: uma proposta metodológica para o ensino da matemática no ensino médio	BDTD/IBICT
Dissertação	2018	Franco	Educação Financeira escolar: a noção de juros no ensino médio	BDTD/IBICT
Dissertação	2016	Raschen	Investigação sobre as contribuições da matemática para o desenvolvimento da Educação Financeira na escola	BDTD/IBICT
Dissertação	2017	Silva	Programa de Educação Financeira nas escolas de ensino médio: uma análise dos materiais propostos e sua relação com a matemática	BDTD/IBICT
Dissertação	2023	Moretta	Educação Financeira na escola: por uma perspectiva educacional ampliada	Biblioteca digital da USP

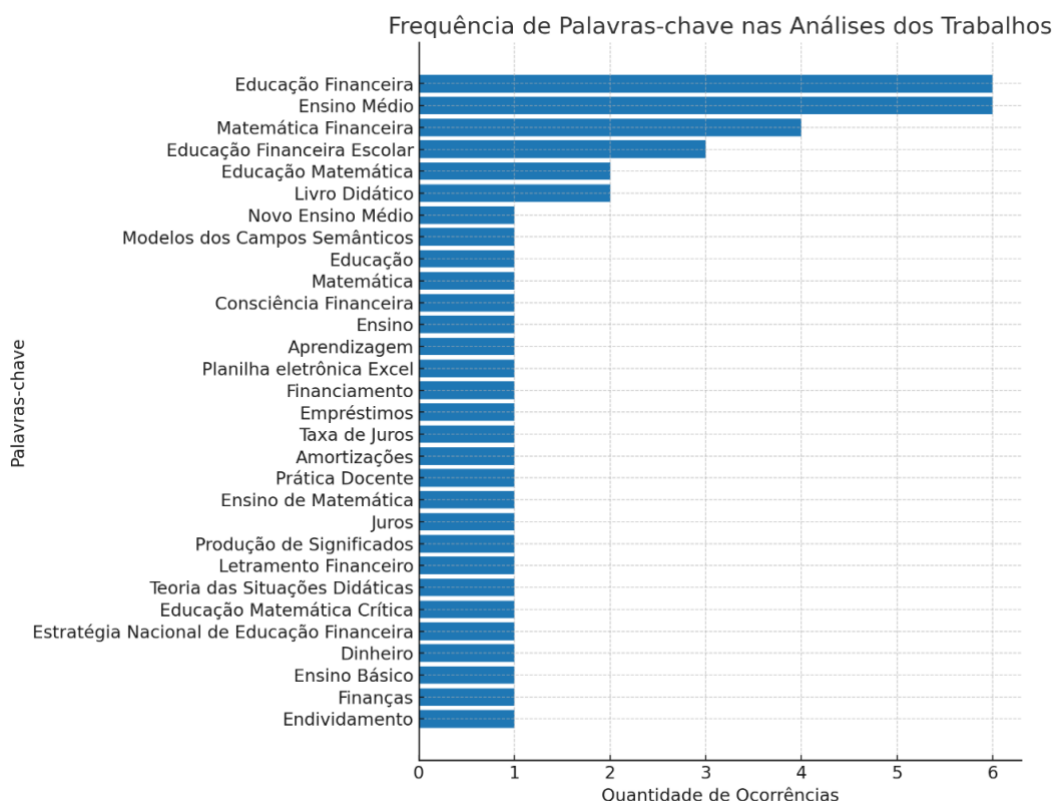
Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Ao analisar os trabalhos selecionados para este estudo, percebe-se que nove pesquisas foram realizadas com foco em estudantes do Ensino Médio, envolvendo principalmente a Matemática Financeira como estratégia para o desenvolvimento da Educação Financeira, enquanto apenas um trabalho se dedicou a discutir as perspectivas da Educação Financeira na escola sob a ótica da formação de professores, aspecto essencial para a ampliação de conhecimentos e para a qualificação das práticas pedagógicas sobre o tema.

De modo mais amplo, ao examinar a produção acadêmica sobre Educação Financeira no Brasil, evidencia-se um campo em processo de consolidação, cuja expansão acompanha tanto a inserção da temática nos documentos oficiais quanto as mudanças sociais que demandam maior preparo dos cidadãos para lidar com as complexidades do mundo econômico. Nesse sentido, como aponta Moretta (2023, p. 17), “subsidiariamente, esse trabalho irá oferecer um recorte, no sentido de delimitar, como área de estudo, aquela voltada para o ensino da Educação Financeira no ensino básico”, reforçando a importância de fortalecer as pesquisas que articulem não apenas conteúdos matemáticos, mas também reflexões pedagógicas voltadas para a equidade e para a formação integral dos estudantes.

As palavras-chave encontradas nas análises dos trabalhos (Figura 6), revela a centralidade da Educação Financeira e do Ensino Médio, ambas aparecendo seis vezes, indicando o foco predominante das pesquisas no recorte da Educação Básica e em sua aplicação mais imediata no cotidiano escolar. Em seguida, destaca-se a Matemática Financeira (4 ocorrências), que confirma a forte associação entre a Educação Financeira e os conteúdos matemáticos tradicionalmente trabalhados nesse nível de ensino. De modo geral, os dados indicam que a produção acadêmica sobre Educação Financeira no Brasil ainda se concentra em aspectos práticos e instrumentais — fortemente ligados à Matemática Financeira — mas começa a abrir espaço para reflexões mais amplas que contemplam dimensões críticas, sociais e formativas, alinhando-se ao movimento de consolidação desse campo na educação nacional.

Figura 6: Frequência das palavras-chave nas análises dos trabalhos



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

#paratodosverem: Gráfico de barras horizontais que apresenta a frequência das palavras-chave utilizadas nas análises dos trabalhos. As mais recorrentes são Educação Financeira (6 ocorrências), Ensino Médio (5), Matemática Financeira (4), Educação Financeira Escolar (3) e Educação Matemática (2). Outras palavras-chave, como Livro Didático, Novo Ensino Médio, Modelos dos Campos Semânticos, Consciência Financeira, Aprendizagem, Financiamento, Juros, Letramento Financeiro, Estratégia Nacional de Educação Financeira, Dinheiro, Endividamento, entre outras, aparecem com apenas 1 ocorrência cada.

Para além da simples listagem, torna-se relevante detalhar e discutir as obras selecionadas, de modo a evidenciar suas contribuições. A seguir, encontra-se uma análise das obras em ordem cronológica de publicação.

Pelicioli (2011) aponta, na sua dissertação, a importância da Educação Financeira na formação de jovens e como a disciplina de Matemática pode contribuir para o desenvolvimento nesse processo. O autor defende que a Matemática deve ter sentido para o estudante e apoiá-lo nas tomadas de decisões, e afirma que a prática docente adquirida com a experiência em sala de aula permitiu-lhe “perceber a ausência de uma Educação Matemática voltada aos conhecimentos práticos do cotidiano” (Pelicioli, 2011, p. 13). O autor ainda aponta que “inicialmente, cabe assinalar que as publicações e pesquisas relacionadas ao tema Educação Financeira integrada à Educação Matemática, principalmente no cenário brasileiro, são

escassas” (Pelicioli, 2011, p. 31), o que revela uma realidade presente, de acordo com os resultados das buscas dentro do tema. A Educação Financeira permite aos estudantes uma visão crítica e reflexiva, o que nem sempre é previsto nos livros didáticos, seguindo tão somente o que é estabelecido no currículo escolar, tornando essa abordagem superficial, aponta o autor.

Para Gallas (2013), a Matemática Financeira contribui com a formação da Educação Financeira na formação dos cidadãos. Ele traz, em sua pesquisa, as contribuições advindas do trabalho com a Matemática Financeira e defende que suas aplicações podem ser mais interessantes aos estudantes. Para o autor, a Educação Financeira pode ser desenvolvida de forma contextualizada a partir das aulas de Matemática e por meio da resolução de exercícios no contexto financeiro que estão presentes no nosso cotidiano. O autor ainda traz a ideia defendida por Pelicioli (2011), com relação à falta de contextualização da Matemática Financeira nos livros didáticos e à falta de exploração do tema na resolução de problemas, “evitando deficiências como: questões desprovidas de contexto; questões que apenas visam a aplicação de fórmulas; e questões que não interrelacionam os conceitos matemáticos com outras disciplinas” (Gallas, 2013, p. 24).

Santos (2015) vai ao encontro das ideias defendidas por Gallas (2013) no que se refere à Matemática Financeira e seu papel na formação de cidadãos. A Educação Financeira pode ser percebida nas falas do autor, pois, quando se refere à Matemática Financeira na tomada de decisões, ele se refere a um jovem consciente e crítico. Para o autor,

Através da Matemática Financeira, o aluno irá adquirir técnicas e conhecimentos que lhe permitirão o uso mais consciente dos seus recursos financeiros, tornando-se apto a administrar com propriedade as suas finanças, sendo capaz de analisar riscos e vantagens antes de tomar decisões em situações que envolvam a sua vida financeira (Santos, 2015, p. 10).

O autor ainda defende que a Matemática Financeira não pode ser restrita apenas ao Ensino Médio, e sim desenvolvida ao longo de toda a escolaridade, pois se trata de um assunto importante para a vida adulta (Santos, 2015). O autor deixa uma reflexão com relação à formação docente e à importância de atividades diversificadas, fugindo de “exercícios padronizados” encontrados nos livros didáticos, nos quais há uma falha na contextualização da Matemática Financeira para a realidade do estudante e para uma aprendizagem que seja, de fato, efetiva, o que também é defendido pelos autores Pelicioli (2011) e Gallas (2013).

Venturini (2016) também elenca a importância da Matemática Financeira do ponto de vista do ensino e da aprendizagem no Ensino Médio. O autor traz, ainda, um ponto de vista

histórico sobre a Educação Financeira no Brasil e aponta que “a educação financeira é um tema pouco discutido e estudado no Brasil” (Venturini, 2016, p. 16). O autor aborda, em seu trabalho, diversos conceitos desenvolvidos em Matemática Financeira, bem como planos de aula e softwares como recursos para as aulas no Ensino Médio, e aponta os desafios enfrentados no uso de tecnologias na sala de aula. Porém, a reflexão sobre o desenvolvimento da Educação Financeira fica um pouco vaga, e o foco permanece na utilização de estratégias voltadas para a aplicação de conceitos de Matemática Financeira. Por outro lado, o autor explica que “a educação financeira, aplicada a diversos ramos das atividades econômicas, representa um importante instrumento para auxiliar nas tomadas de decisões de ordem pessoal” (Venturini, 2016, p. 94).

Raschen (2016), investigou em sua pesquisa sobre as contribuições da matemática para a educação financeira escolar e discute sobre o aumento da discussão sobre educação financeira após a criação da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF). É interessante destacar que o autor retrata que:

[...] o termo Educação Financeira está sendo cada vez mais utilizado nas escolas para designar atividades vinculadas ao tema. Anteriormente, porém, estava fortemente vinculado à matemática financeira, que é um conjunto de conteúdos abordados de diferentes formas dentro da disciplina de matemática (Raschen, 2016, p. 11).

Observando esse ponto de vista do autor, compreende-se que a escolha por realizar a análise dos trabalhos em ordem cronológica auxilia no entendimento dessa mudança e do fortalecimento da Educação Financeira no contexto educacional. O fato de os autores Pelicioli (2011), Gallas (2013) e Santos (2015) discutirem sobre a abordagem não efetiva da Educação Financeira nos livros didáticos pode estar associado ao fato de que, na verdade, o que se discute são conceitos matemáticos aplicados à resolução de problemas envolvendo Matemática Financeira, que nem sempre é voltada à Educação Financeira dos jovens, devido à falta de contextualização e de formação dos estudantes de forma integral. É possível perceber essa análise sobre o livro didático nas pesquisas de Raschen (2016), quando realizou estudos sobre a abordagem da Educação Financeira nos livros didáticos e concluiu que:

O distanciamento encontrado pelos autores entre os documentos oficiais e os livros didáticos se deu pelo fato de que os primeiros tratam da Educação Financeira e os outros da Matemática Financeira, e esta diferenciação, ainda hoje, não está bem sedimentada na educação (Santos, 2015, p.47).

A Educação Financeira descrita por Raschen (2016) é uma educação que possui um maior cuidado com a vida das pessoas e com o ambiente que elas vivem.

Silva (2017) discute, assim como Raschen (2016), que, no Brasil, a inclusão da Educação Financeira nas escolas foi impulsionada com a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que propôs o Programa de Educação Financeira nas Escolas. De acordo com Silva (2017, p. 20),

Percebe-se que é crescente o número de pesquisas em educação que busca discutir sobre Educação Financeira. Porém, nota-se que esta última tem ficado restrita às aulas de Matemática quando abordado o conteúdo de Matemática Financeira [...].

A autora também defende que a Educação Financeira seja desenvolvida por meio da Educação Matemática Crítica, que se preocupa não apenas com o domínio dos conteúdos matemáticos e suas aplicações, mas também com a forma como a Matemática pode influenciar, positiva ou negativamente, os modelos sociais impostos pela sociedade (Silva, 2017).

Argôlo (2018) contribui com suas pesquisas, realizadas a partir da análise da própria prática, com o tema “Educação financeira na sala de aula: uma proposta metodológica para o ensino da Matemática no Ensino Médio”. Para a autora, a “inserção nas aulas de Matemática da temática em estudo contribuirá para apoiar o ato de ‘educar financeiramente’ os futuros cidadãos que formam a sociedade em que estão inseridos” (Argôlo, 2018, p. 27). Não menos importante, a autora discute sobre a importância da escola na formação dos jovens que estejam, de fato, prontos para atuar na vida e no mercado de trabalho.

Para embasar sua pesquisa, Argôlo (2018) utiliza como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 2000), com relação ao desenvolvimento de atividades reflexivas e de acordo com a realidade dos estudantes, e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), quanto à Educação Financeira como habilidade a ser desenvolvida como competência obrigatória no Ensino Médio. Por se tratar de uma análise da prática docente seguida da aplicação de atividades, a autora ressalta que os alunos possuem uma bagagem muito grande sobre Educação Financeira que nem sempre é valorizada no contexto escolar (Argôlo, 2018). A autora ainda destaca as ideias de Freire (2003) sobre “aprender a aprender” durante o preparo de atividades que permitam desenvolver a autonomia e o senso crítico dos estudantes e finaliza concluindo:

Foi possível construir junto com os alunos uma prática pedagógica que imprimiu novo sentido aos processos de ensino e de aprendizagem, em especial os conteúdos de Matemática Financeira, sob a perspectiva da Educação Financeira (Argôlo, 2018, p. 122).

Franco (2018), assim como Argôlo (2018), desenvolveu sua pesquisa por meio da reflexão da própria prática docente, com a aplicação de atividade envolvendo juros, a fim de desenvolver a Educação Financeira nos alunos. Diferente de Silva (2017) e Raschen (2016), a autora Franco (2018) afirma que a Educação Financeira proposta em seu trabalho se distancia da ENEF, pois o foco de suas pesquisas são os estudantes, e não trabalhadores, investidores e consumidores em geral, de modo que a contextualização ocorra dentro da realidade dos educandos, seguindo especificamente para a Educação Financeira Escolar, termo defendido por ela com base em suas pesquisas.

O artigo de Marcarini e Reis (2022) tem como objetivo investigar a aplicação da disciplina eletiva *Aprender a Empreender* no contexto do Novo Ensino Médio, no âmbito da Educação Financeira. As autoras discutem as transformações trazidas por essa nova organização curricular e destacam as oportunidades de criação de uma disciplina eletiva que dialogasse com os interesses dos estudantes. Um aspecto relevante identificado na pesquisa é que as atividades foram desenvolvidas em trabalho em grupo, favorecendo a interação entre os alunos e configurando-se como uma estratégia enriquecedora para a aprendizagem. Contudo, é importante observar que essa proposta de trabalho em grupo difere da abordagem de Cohen e Lotan (2017), pois foi realizada como uma atividade de “Prática Educativa” em trios, sem a definição explícita de critérios de agrupamento ou de papéis atribuídos. Ainda assim, as práticas desenvolvidas mostraram-se significativas para os estudantes no campo da Educação Financeira Escolar. As autoras defendem, por fim, a possibilidade de integrar a Educação Financeira em diferentes disciplinas, evitando que seja tratada de forma isolada.

Por fim, Moretta (2023) traz sua contribuição sobre a Educação Financeira nas escolas. Como já citado por demais autores nesta pesquisa, ela afirma que a Educação Financeira pode colaborar na formação do indivíduo e na tomada de decisões assertivas e conscientes, mas que “a Educação Financeira é uma área de pesquisa ainda não consolidada, muito aquém de outras como a Educação Matemática, por exemplo” (Moretta, 2023, p. 16). Cientes da importância da temática para a formação integral dos educandos, é importante destacar que as visões sobre Educação Financeira na escola ainda crescem em ritmo lento.

Quando abordada na escola, ao pouco que se sabe, ela não necessariamente inclui uma perspectiva educacional mais ampla, envolvendo os aspectos estruturais do consumismo e da analogia ecológica, nem tampouco aspectos comportamentais e emocionais, inerentes à nossa capacidade de decidir quando o assunto é dinheiro. O endividamento das famílias parece não achar espaço no ensino (Moretta e Reis, 2023, p. 16)

Em consonância com as pesquisas anteriores, é possível evidenciar a carência de estudos na área de Educação Financeira que considerem a formação do estudante como um todo e que não se limitem à repetição de exercícios por meio de fórmulas. É necessário, antes de tudo, que a Educação Financeira não seja concebida de forma isolada, mas que também seja incorporada ao cotidiano escolar, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de exercer seu papel na sociedade de maneira consciente.

Além disso, destaca-se a relevância do trabalho em grupo como estratégia pedagógica para o ensino de Educação Financeira, uma vez que possibilita a troca de experiências, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como colaboração e corresponsabilidade. Ao articular o aprendizado financeiro com práticas colaborativas, cria-se um ambiente no qual os estudantes não apenas assimilam conceitos, mas também exercitam o diálogo, a negociação e a tomada de decisões em conjunto, competências indispensáveis para a vida em sociedade e para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Neste sentido, as investigações desenvolvidas vão ao encontro das necessidades apontadas neste panorama de pesquisa, aplicando atividades significativas que colaborem com o desenvolvimento de cidadãos na Educação Financeira. Espera-se, com isso, ampliar não apenas o repertório conceitual dos estudantes, mas também promover práticas pedagógicas que estimulem a autonomia, o pensamento crítico e a tomada de decisões conscientes no cotidiano, contribuindo para uma formação mais integral e socialmente engajada.

3 METODOLOGIA

A abordagem utilizada para a pesquisa foi a qualitativa, desenvolvida por meio de reflexões e estudos sobre a própria prática no campo docente, acompanhando o desenvolvimento das aulas em uma escola da Educação Básica, onde o professor assumiu o papel de professor-pesquisador. Ao adotar a pesquisa qualitativa, parte-se do pressuposto de que:

A utilização dos métodos de pesquisa qualitativos contribui aqui com o desenvolvimento da confiança na própria capacidade de atuação, pois a competência metódica será suportada e exercitada por meio da prática de pesquisa qualitativa em referência à compreensão do caso pedagógico. Os métodos de pesquisa qualitativos proporcionam os princípios e o procedimento do trabalho, que garantem controle metódico da capacidade de “compreensão do outro” por parte do intérprete (Wiezoreck, 2010, p. 322).

A investigação da própria prática configura-se como uma forma relevante de construção do conhecimento docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores que a utilizam como instrumento de pesquisa (Ponte, 2002).

Nesta pesquisa, o processo investigativo ocorreu no próprio ambiente de trabalho do pesquisador, a partir de uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática pedagógica, buscando compreender como o trabalho em grupos heterogêneos, na disciplina de Educação Financeira, influenciou a aprendizagem dos estudantes.

Ao transformar sua ação cotidiana em objeto de análise, o professor promove um processo essencial de compreensão, reflexão e aprimoramento dessa prática, o que se configura como uma atividade relevante tanto para o desenvolvimento profissional docente quanto para o fortalecimento das instituições educativas, que podem se beneficiar ao repensar seus métodos de trabalho, sua cultura institucional, suas formas de interação e seus objetivos (Ponte, 2002).

Nesse sentido, Ponte (2008, p. 154) afirma que “este campo de investigação, essencialmente profissional, tem como grande finalidade contribuir para clarificar os problemas da prática e procurar soluções”

3.1. Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 19 estudantes do 2º Ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual localizada em um município paulista da região do Vale do Paraíba. A escolha

da turma justificou-se pelo fato de estar regularmente atribuída ao professor-pesquisador, configurando, assim, um ambiente propício à investigação da própria prática.

Vale ressaltar que a participação dos estudantes na pesquisa esteve condicionada à aceitação prévia, formalizada por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos próprios alunos (Anexo A) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por seus pais ou responsáveis legais (Anexo B), conforme exigido após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), registrado sob o Processo nº 81899024.0.0000.5501 e aprovado conforme Parecer nº 7.005.169, de acordo com o Parecer Consubstanciado do CEP (Anexo D).

Além disso, os estudantes foram devidamente informados sobre o uso de imagem (Anexo E), tendo a opção de consentir ou não com sua utilização. Aqueles que optaram por não participar da pesquisa não sofreram qualquer prejuízo em sua aprendizagem, realizando as mesmas atividades que os demais, de modo a garantir o pleno direito à educação. Os alunos também foram esclarecidos de que sua participação — ou recusa — não implicaria qualquer impacto no processo avaliativo conduzido pelo professor.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

Embora a pesquisa tenha se configurado como uma reflexão da própria prática, os estudantes foram sujeitos imprescindíveis para o desenvolvimento do estudo, uma vez que houve a necessidade de coletar dados para a reflexão a partir da aplicação das estratégias de trabalho em grupos e posterior análise. A proposta foi desenvolvida durante o terceiro bimestre letivo do ano de 2024, em duas aulas semanais, ao longo de três semanas, com a implementação do trabalho em grupo como estratégia para o desenvolvimento das atividades previstas no currículo da disciplina de Educação Financeira.

Foi adotado o diário de campo (Apêndice A) como instrumento de coleta de dados, para anotações do que acontecia durante a realização das aulas (Zabalza, 2004). Do ponto de vista do autor:

São duas variáveis básicas de diários que nos interessam destacar:

- a riqueza informativa que o diário apresenta. Um diário vai ser tanto mais rico quanto mais polivalente for a informação que se oferece nele. Os diários apenas introspectivos perdem sentido ao ficar estabelecido o ponto de referência externo em que os fatos ou as vivências narradas acontecem. O bom diário, o que se torna um importante documento para o desenvolvimento pessoal, é que nele se possa contrastar tanto o objetivo descritivo como o

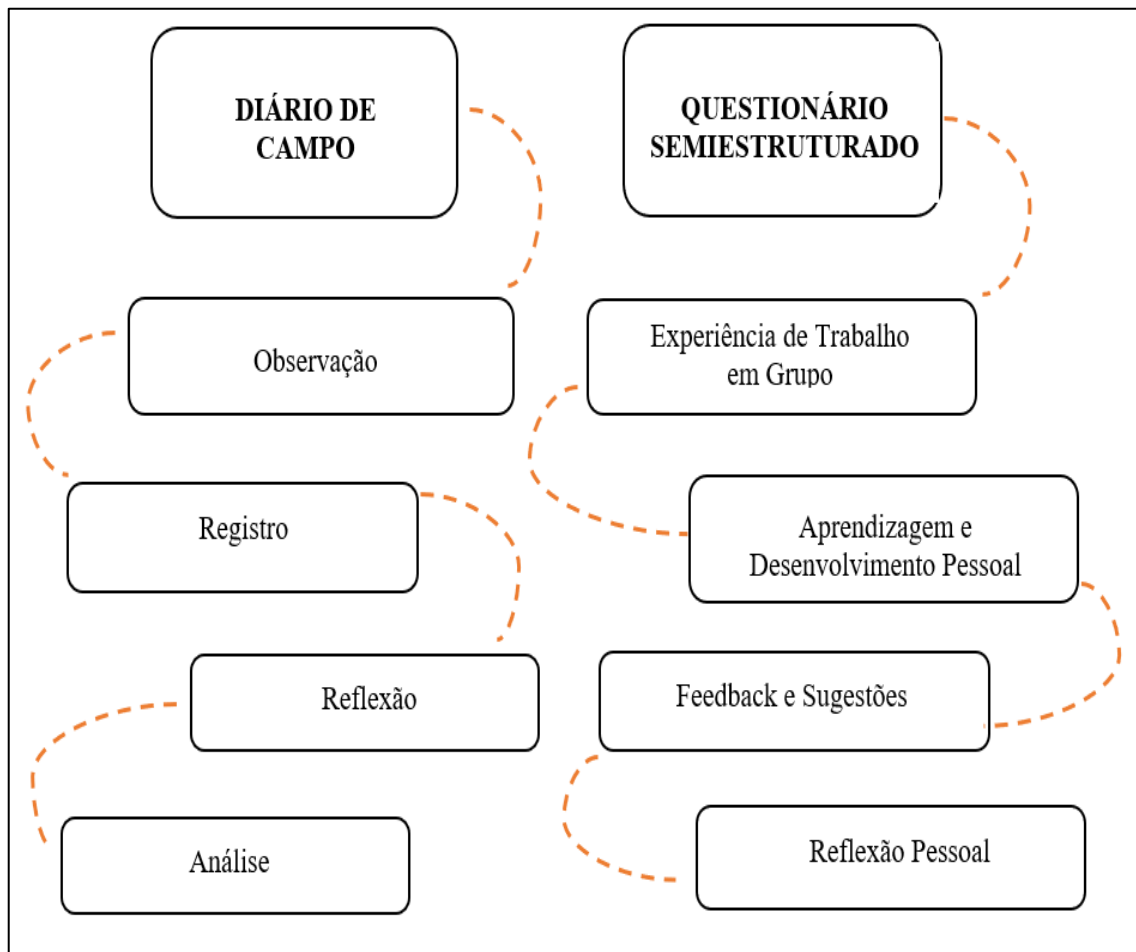
reflexivo-pessoal.- a sistematicidade das observações recolhidas. A principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos (Zabalza, 2004, p. 15-16).

O diário de campo foi um instrumento valioso para as observações e reflexões acerca do que ocorreu nas aulas e que poderiam ter sido esquecidas caso não fossem registradas e se apresenta como uma ferramenta multifacetada que enriquece a pesquisa qualitativa ao proporcionar um registro detalhado das observações, promover a reflexão crítica, documentar o processo de pesquisa, apoiar a análise de dados, e contribuir para o desenvolvimento pessoal do pesquisador. Dessa forma, foi utilizado como uma ferramenta complementar para a coleta de dados. As aulas foram desenvolvidas dentro da proposta do Currículo Paulista, sendo adaptadas com estratégias voltadas para o trabalho em grupos com divisão de papéis, de acordo com a abordagem do PED Brasil.

Para verificar as contribuições decorrentes da implementação do trabalho em grupo na realização das aulas e a importância da Educação Financeira na formação dos estudantes, foi aplicado um questionário ao final da pesquisa, com o objetivo de compreender a percepção dos estudantes após a implementação de atividades cooperativas no desenvolvimento das aulas de Educação Financeira.

O questionário (Apêndice B) foi uma ferramenta crucial para a verificação da eficácia das aulas a partir da visão dos estudantes, pois trouxe à tona resultados da interação entre os próprios estudantes sob a perspectiva de quem vivenciou o processo, constituindo-se, portanto, em um instrumento valioso para o pesquisador. As ferramentas para análise de dados, podem ser observadas na Figura 7 e se cruzam na análise e discussão dos resultados.

Figura 7: Instrumentos para coleta de dados



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

#paratodosverem: A imagem apresenta um esquema sobre os instrumentos para coleta de dados, dividido em duas colunas. À esquerda está o Diário de Campo, composto pelas etapas: Observação, Registro, Reflexão e Análise. À direita está o Questionário Semiestruturado, que aborda: Experiência de Trabalho em Grupo, Aprendizagem e Desenvolvimento Pessoal, Feedback e Sugestões, além de Reflexão Pessoal. As duas colunas são interligadas por linhas tracejadas alaranjadas, mostrando a complementaridade entre os instrumentos.

Dessa forma, a articulação entre o diário de campo e o questionário semiestruturado, representada na Figura 7, evidencia a articulação integrada entre os instrumentos utilizados na pesquisa, permitindo uma análise mais abrangente do processo desenvolvido. Enquanto o diário de campo possibilitou o acompanhamento contínuo da prática e das interações em sala de aula, o questionário contribuiu para a compreensão das percepções dos estudantes sobre as experiências vivenciadas. Assim, a utilização conjunta desses instrumentos fortaleceu o processo de análise dos dados e subsidiou as reflexões apresentadas na seção de análise e discussão dos resultados.

3.3. Procedimentos para Coleta de dados

Os estudantes participantes foram comunicados sobre a pesquisa e no momento pude explicar para eles, por meio de uma roda de conversa descontraída, sobre a pesquisa e coleta de dados, bem como a importância desses dados para a escrita da dissertação de mestrado. Foi entregue a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – para apreciação dos pais ou responsáveis, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE –, documento elaborado em linguagem acessível aos estudantes. O projeto final foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté – CEP UNITAU.

A coleta de dados ocorreu durante as aulas regulares da disciplina de Educação Financeira, que passou a compor a grade curricular das escolas estaduais de São Paulo a partir de 2024. O material utilizado foi disponibilizado pela Secretaria de Educação, porém as aulas foram desenvolvidas com estratégias e metodologias voltadas ao trabalho em grupos heterogêneos e desenvolvidas durante 3 semanas, totalizando 6 aulas de 50 minutos.

As aulas foram registradas por meio de fotografias das atividades e das organizações dos grupos durante a realização do trabalho cooperativo. O diário de campo também integrou o processo, sendo utilizado para a anotação e o registro de informações pertinentes à pesquisa, a fim de proporcionar uma melhor organização por parte do pesquisador. O diário de campo foi elaborado considerando:

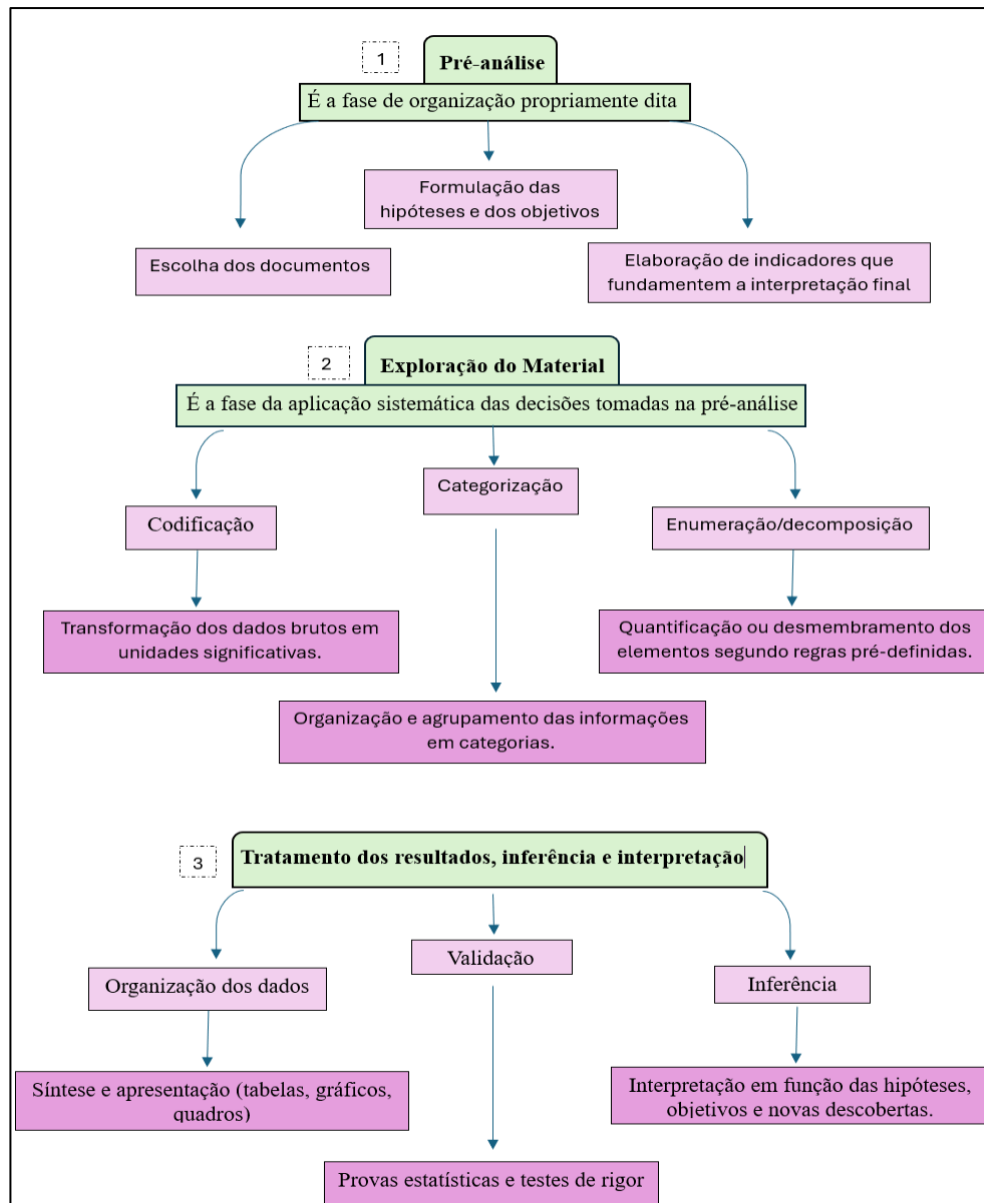
- a) Observações da interação do grupo;
- b) Observações da participação individual dentro do grupo;
- c) Observações dos produtos finais produzidos pelos grupos seguindo os critérios de avaliação definidos no cartão de atividades.

Ao final da pesquisa, foram coletados dados individuais por meio de um questionário estruturado e semiaberto (com perguntas fechadas de múltipla escolha, mescladas com questões abertas que requeriam respostas mais elaboradas dos informantes).

3.4. Procedimentos para Análise de informações

Para a análise dos dados obtidos na etapa de implementação das estratégias de trabalho em grupo, fundamentadas nos pressupostos de Cohen e Lotan (2017), no contexto das aulas de Educação Financeira no Ensino Médio, foi adotado o método de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977). A Figura 8, sintetiza a organização da análise.

Figura 8: Etapas da organização da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977)



Fonte: Elaborado pelo autor (2025) com base nas ideias de Bardin (1977)

#paratodosverem: Fluxograma que apresenta as três etapas da organização da Análise de Conteúdo segundo Bardin (1977). A primeira é a Pré-análise, fase de organização, que inclui a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores para interpretação. A segunda é a Exploração do Material, fase de aplicação sistemática das decisões, que envolve codificação, categorização e enumeração dos elementos, transformando os dados brutos em unidades significativas e organizando-os em categorias. A terceira é o Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que compreende a organização dos dados, síntese em tabelas ou gráficos, validação com provas estatísticas e inferência, interpretando em função das hipóteses, objetivos e descobertas.

Essa metodologia foi aplicada às seguintes ferramentas de coleta e sistematização de dados:

- a) Questionário semiestruturado de Avaliação do Trabalho em Grupo (fechamento);
- b) Diário de campo;

c) Fotos.

Para iniciar a análise foi realizada uma *leitura flutuante* dos dados coletados e organizados atendendo aos objetivos da pesquisa, prosseguindo com as demais etapas (Bardin, 1977). Além disso, a reflexão acerca da própria prática constitui uma ferramenta de análise do pesquisador, direcionando pontos importantes observados durante a pesquisa. Para Franco (2021, p. 22), “a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica”.

Sobre a análise de conteúdo, Moraes (1999, p. 2), aponta sua importância para a pesquisa:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Progressivamente, a análise de conteúdo tem sido empregada para deduzir informações relacionadas a dados, sejam eles verbais ou simbólicos, que são adquiridos por meio de perguntas e observações centradas nos interesses específicos de um pesquisador em particular (Franco, 2021). Para garantir a devida importância à análise, o pesquisador propõe analisar sucintamente os dados identificando as características do que se pretende obter realizando inferências pertinentes aos objetivos.

Costa (2023, p. 97) contribui que “o conteúdo a ser analisado precisa ser entendido conforme o contexto político, social e histórico no qual foi produzido. Isso porque esse contexto incorpora a experiência, a sensibilidade e o preparo do pesquisador no momento da análise.” No ambiente escolar, isso significa que a interpretação de falas, comportamentos ou produções dos estudantes deve levar em conta as condições sociais, econômicas e culturais em que estão inseridos. Questões como desigualdade, acesso a recursos, relações familiares e experiências anteriores de aprendizagem influenciam diretamente as manifestações desses indivíduos, inclusive com possibilidade de influência na aprendizagem. Por outro lado, a autora afirma que “(...) esses elementos não podem ser tão subjetivos a ponto de comprometerem a análise com ideias e valores do pesquisador (Costa, 2023, p. 97).

Para auxiliar no tratamento de dados, foi realizada análise do diário de campo. Khaoule e Carvalho (2013) descrevem que escrita ocupa um papel central no processo de investigação

científica, sendo praticamente indispensável que o pesquisador desenvolva habilidades e competências nessa área. Nessa perspectiva, o diário de campo assume um papel relevante, por proporcionar diversas formas de registro, reflexão e organização das experiências vividas durante a pesquisa.

3.5 Protocolo do código de conduta para uso ético de Inteligência Artificial Generativa

Nesta pesquisa, utilizou-se a ferramenta ChatGPT (versão GPT-5), desenvolvida pela OpenAI, como recurso de apoio para a revisão textual e organização de Quadros com base nos registros realizados pelo pesquisador. A Inteligência Artificial foi utilizada unicamente para ajustes linguísticos e de estrutura textual, assegurando-se que a produção e a autoria intelectual permanecessem de responsabilidade exclusiva do pesquisador.

As respostas produzidas pela ferramenta foram submetidas à análise crítica e validação pelo pesquisador, garantindo a fidedignidade conceitual e a ausência de informações sem respaldo científico. Ressalta-se que não houve inserção de dados sensíveis ou de identificação dos participantes, em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para a investigação dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (1977), realizando as etapas de: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Realizadas as etapas iniciais (a e b), inicia-se a etapa final (c), com uma análise temática. Conforme explica Bardin (1977, p. 131), “análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido.”

Além de buscar atingir os objetivos iniciais da pesquisa, este estudo também visa uma reflexão da própria prática como contribuição para uma educação equitativa nas aulas de Educação Financeira no Ensino Médio. Ponte (2004) aponta que os professores, em geral, se deparam com diversos problemas educacionais, muitos dos quais são de alta complexidade e podem interferir no processo de aprendizagem dos alunos, impactando negativamente sua formação

A investigação da própria prática docente tem se consolidado como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional de professores, especialmente no contexto da formação continuada. Como afirmam Diniz-Pereira e Lacerda (2009, p. 1232), “A pesquisa na prática docente trata-se de uma investigação desenvolvida no cotidiano escolar e compreendida como discussão permanente acerca do currículo, da prática e da problemática social”. Essa perspectiva compreende o professor como sujeito ativo e reflexivo de sua trajetória formativa, principalmente por se tratar de uma pesquisa desenvolvida no local onde ele desempenha a função. Os autores ainda afirmam que essa modalidade de pesquisa também contribui para que docentes das instituições escolares se reconheçam como protagonistas de sua própria formação, articulando o saber teórico de forma dialógica com as experiências vividas no contexto cotidiano da escola (Diniz-Pereira e Lacerda, 2009).

Nesse sentido, a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico torna-se indispensável. Freire (2015) já destacava que ensinar “exige reflexão crítica sobre a prática”, indicando que a docência não se resume à transmissão de conteúdos, mas exige constante análise, reelaboração e comprometimento com o processo educativo. Esse exercício de reflexão possibilita a ressignificação das ações em sala de aula e o aprimoramento das estratégias de ensino, com foco na aprendizagem significativa dos estudantes.

4.1. Categorização inicial dos dados

Inicialmente, as respostas dos estudantes ao questionário semiestruturado foram organizadas em categorias e subcategorias, de acordo com a recorrência de temas. Para as questões fechadas, faz-se uma tabulação/frequência simples (Quadro 4). Para as questões abertas, faz-se a leitura exaustiva e a categorização.

Quadro 4: Análise das Questões Fechadas

Questão	Opções de Resposta	Frequência	Percentual (%)	Observação
Como você classificaria sua experiência de trabalho em grupo?	Excelente	5 alunos	26%	A maioria avaliou como "Bom" (53%) ou "Excelente" (26%).
	Bom	10 alunos	53%	
	Satisfatória	4 alunos	21%	
Você sentiu que todos contribuíram igualmente?	Sim	12 alunos	63%	A maioria respondeu "Sim", mas 37% indicaram contribuição parcial.
	Em parte	7 alunos	37%	
Objetivos e tarefas foram claramente definidos?	Sim, completamente	14 alunos	74%	A maioria percebeu clareza, mas cerca de 26% sentiram falta de maior objetividade.
	Sim, mas poderiam ser mais claros	5 alunos	26%	
Qual aula você achou mais clara?	Aula 3 – "Educação Financeira e Sonhos"	11 alunos	58%	A Aula 3 foi a mais mencionada.
	Aula 2 – "MEI – Microempreendedor"	6 alunos	32%	
	Aula 1 – "Conhecendo um holerite"	1 aluno	5%	
Você se sentiu à vontade para expressar	Sim, sempre	10 alunos	53%	A maior parte se sentiu confortável, mas
	Na maioria das vezes	4 alunos	21%	

opiniões no grupo?	Às vezes ou raramente	3 alunos	16%	cerca de 1/3 relatou alguma limitação ou insegurança.
O trabalho em grupo melhorou sua compreensão de Educação Financeira?	Sim, muito	8 alunos	42%	A maioria percebeu algum ganho, sendo "muito" ou "um pouco". Apenas 2 alunos não notaram ganho.
	Sim, um pouco	8 alunos	42%	
	Não fez diferença	2 alunos	10%	
Habilidade mais desenvolvida no trabalho em grupo?	Comunicação	12 menções	Mais citada	Comunicação e Colaboração foram as habilidades mais citadas, com múltiplas menções por aluno.
	Colaboração	10 menções	Segunda mais citada	
	Protagonismo	6 menções		
	Resolução de problemas	5 menções		
	Gestão de tempo	5 menções		
Confiança em aplicar conceitos na vida real após a experiência?	Sim, muito mais confiante	10 alunos	53%	A maioria se sente mais confiante, com poucos (10%) que não notaram diferença.
	Um pouco mais confiante	6 alunos	32%	
	Não fez diferença	2 alunos	10%	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Com o intuito de realizar a categorização das respostas às questões abertas e, ao mesmo tempo, estabelecer relações com as respostas às questões fechadas, os dados foram sistematizados segundo os seguintes critérios:

- **Pergunta:** identificação da questão aberta dirigida aos estudantes;
- **Categoria:** agrupamento temático correspondente;
- **Descrição/Conteúdo:** critério de categorização, ou seja, o foco do agrupamento;
- **Exemplos de Respostas:** trechos reais das falas dos alunos (acompanhados da numeração do participante entre parênteses), ilustrando cada categoria.

Para favorecer uma interpretação mais clara e consistente, as informações foram organizadas em *Categorias Temáticas*, estruturadas a partir do agrupamento das questões do

questionário de avaliação do trabalho em grupo, considerando a recorrência e a proximidade de significados (Bardin, 1977).

A *Categoria Temática 1 – Experiência com o Trabalho em Grupo* reúne as questões relativas à percepção dos estudantes sobre a vivência coletiva. A *Categoria Temática 2 – Dificuldades e Desafios* contempla as percepções a respeito das barreiras e obstáculos enfrentados durante as atividades cooperativas, fornecendo subsídios importantes para a reflexão pedagógica. Por fim, a *Categoria Temática 3 – Objetividade, Clareza e Aprendizado* agrega as reflexões dos estudantes acerca da objetividade das instruções, da clareza organizacional e da autoavaliação sobre a aprendizagem, oferecendo ao professor-pesquisador um panorama analítico mais amplo e crítico do processo.

Com base nessa organização, os próximos subitens aprofundam a discussão de cada categoria temática, buscando evidenciar não apenas os aspectos recorrentes nas falas dos estudantes, mas também as contribuições que esses resultados oferecem para a reflexão do professor-pesquisador.

4.1.1. Categoria Temática 1 – Experiência com o Trabalho em Grupo

Para ilustrar de forma organizada as respostas dos estudantes nesta categoria temática, apresenta-se a seguir um quadro síntese com as questões (Quadro 5), as categorias de análise, suas descrições e exemplos representativos das falas dos alunos. Na sequência, realiza-se a análise dos dados.

Quadro 5: Categoria Temática 1 – Experiência com o Trabalho em Grupo

Pergunta	Subcategoria	Descrição	Exemplos de Respostas
Como você classificaria sua experiência de trabalho em grupo?	Avaliação da experiência	Opinião sobre o trabalho em equipe nas aulas.	“Excelente” (Al.1, 7, 13, 14, 17) / “Bom” (Al.2, 3, 6, 10, 11, 12, 15, 16) / “Satisfatória” (Al.5, 9, 18, 19)
Você sentiu que todos contribuíram igualmente?	Equidade na participação	Percepção sobre a distribuição de tarefas.	“Sim” (Al.1, 3, 6, 7, 8, 10-17) / “Em parte” (Al.2, 4, 5, 9, 18, 19)

Você se sentiu à vontade para expressar opiniões no grupo?	Expressão e comunicação	Nível de conforto para expor ideias.	“Sim, sempre” (Al.1, 2, 4, 5, 7, 10-12, 14, 16, 18) / “Na maioria das vezes” (Al.3, 6, 8, 13, 17) / “Às vezes ou raramente” (Al.9, 15, 19)
Você gostaria de participar de mais atividades em grupo no futuro? Por quê?	Interesse em continuidade	Preferência por novas experiências em grupo.	“Sim, pela forma de um entendimento mais rápido” (Al.1) / “Sim, pois ajuda no aprendizado” (Al.17) / “Com a grazona não” (Al.16) / “Não” (Al.19)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Para o desenvolvimento das aulas de Educação Financeira, foram utilizadas estratégias de Trabalho em Grupo (Figura 9) propostas por Cohen e Lotan (2017) como uma ferramenta que visa trazer não apenas subsídios para a aprendizagem, mas também condições para interação e socialização dos estudantes durante momentos de aprendizagem. Além disso, a estratégia contribui para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, permitindo que os estudantes sejam o centro da aprendizagem e que o professor seja mediador do processo.

A delegação de autoridade no trabalho em grupo ocorre quando o professor organiza atividades que permitem aos estudantes atuarem de forma autônoma, enfrentando desafios e aprendendo inclusive a partir de seus erros (Cohen e Lotan, 2017). Esse conceito refere-se à atribuição de responsabilidades individuais sobre partes específicas da tarefa, sem, contudo, excluir a corresponsabilidade coletiva pelo pleno desenvolvimento da atividade.

Figura 9: Estudantes trabalhando em grupo



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

#paratodosverem: Fotografia de cinco estudantes sentados ao redor de duas carteiras unidas, realizando atividade em grupo. Eles utilizam folhas em branco, cadernos, canetas coloridas e materiais de apoio. Os rostos estão cobertos por ícones circulares com rostos sorridentes para preservar a identidade. O ambiente é uma sala de aula com parede azul claro e um mural azul ao fundo.

Durante a realização das atividades, os estudantes relataram dificuldades iniciais em se adaptar ao modelo de grupos aleatórios, como observado no diário de campo:

Na semana anterior, lembrei os alunos sobre como seria o trabalho em grupo. Todos os alunos estavam bem ansiosos, pois a questão de separarem de seus grupos ainda era um pouco difícil, ainda mais quando se fala em grupo aleatório, já que eles estão acostumados a formarem seus próprios grupos. [...] Percebeu-se que havia um certo desconforto nos grupos formados, mas nada que causasse problemas (Diário de Campo, 2024).

Com o avanço das aulas, a adaptação ao trabalho colaborativo começou a ser melhor assimilada, conforme expresso em falas dos estudantes no questionário:

***No começo** a comunicação era bem difícil, **depois** nos acostumamos (Al 18). Ao longo do tempo, aprendemos a conviver e suportar uns aos outros, **relacionando melhor** (Al 16).*

A proposta de unir o trabalho em grupo às aulas de Educação Financeira permitiu uma ampla discussão sobre conceitos aliados aos conhecimentos prévios dos estudantes. Além de conteúdos específicos, os estudantes trouxeram experiências vividas no cotidiano, favorecendo o desenvolvimento de habilidades críticas e atitudes responsáveis no desenvolvimento de um cidadão financeiramente consciente.

Esse dado se conecta à percepção dos estudantes sobre o impacto do trabalho em grupo no aprendizado de conceitos financeiros, conforme relatado no questionário:

*Em todas as atividades geralmente se envolvia o conceito de planejamento e análise de custo, **o que eu nunca tinha parado para analisar com seriedade**, e que me fez ver o **quão importante** isso era (Al 11). Em todas as atividades, **eu entendi** que a educação financeira ajuda em nosso futuro (Al 9).*

Damiani (2008, p. 224-225), concluiu por meio de suas pesquisas que:

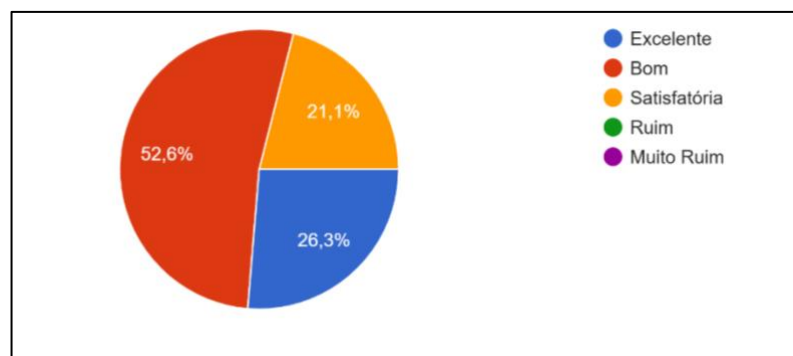
O desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes

como para professores, assim como proporcionar a estes um maior de grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista.

Essa visão permite destacar os benefícios do trabalho em grupo, possibilitando inúmeras oportunidades de aprendizagem, não só para o estudante, mas também para o professor.

Os dados coletados e categorizados permitiram observar que a experiência de trabalhar coletivamente foi avaliada de forma majoritariamente positiva. Segundo as respostas do questionário, a maioria dos estudantes classificou sua experiência como "bom" ou "excelente" (Figura 10), e relataram que o trabalho colaborativo ajudou a desenvolver habilidades como comunicação, liderança e gestão de tempo.

Figura 10: Respostas dos estudantes sobre a experiência no trabalho em grupo



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

#paratodosverem: Gráfico em formato de pizza que apresenta as respostas dos estudantes sobre a experiência no trabalho em grupo. A maior parte avaliou como Boa (vermelho, 52,6%). Em seguida, Excelente (azul, 26,3%) e satisfatória (amarelo, 21,1%). Não houve respostas para as opções Ruim (verde) e Muito Ruim (roxo).

A investigação realizada possibilitou uma reflexão alinhada à busca por uma educação pública de qualidade. Em relação aos resultados analisados, destacam-se as contribuições da atividade colaborativa nas aulas de Educação Financeira, tanto como estratégia de interação entre os estudantes quanto como recurso que favorece o desenvolvimento profissional do docente, que encontra novas formas de adequar o conteúdo curricular aos processos de aprendizagem. A Figura 11 ilustra um momento de socialização das atividades pelos estudantes, no qual compartilham seus planos com os colegas e com o professor.

Figura 11: Socialização da Atividade



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

#paratodosverem: Fotografia de cinco estudantes em pé dentro de uma sala de aula, socializando o resultado de uma atividade. Eles seguram um cartaz intitulado “Viagem a Dubai”, decorado com post-its coloridos e anotações. Os rostos estão cobertos por ícones circulares com rostos sorridentes para preservar a identidade. Ao fundo, aparecem carteiras verdes, mochilas e uma parede azul clara com janelas de vidro.

Durante a realização das atividades foi possível destacar que os estudantes avaliam positivamente as oportunidades de trabalhar em grupos e os momentos de trocas de ideias com os colegas, bem como é possível observar relatos que indicam que foi benéfico ouvir opiniões diferentes o que sugere que houve um ambiente de socialização produtiva o que vai ao encontro com os estudos de Damiani (2008) e Cohen e Lotan (2017).

A primeira autora destaca que o desenvolvimento de atividades de forma colaborativa pode favorecer um ambiente propício para aprendizagens acadêmicas e sociais, beneficiando tanto estudantes quanto professores, além de contribuir para a maior satisfação profissional de ambos. Assim como as pesquisas desenvolvidas por Cohen e Lotan (2017), destacam que um dos benefícios do trabalho em grupo é que pode gerar impactos positivos no engajamento entre os estudantes, incluindo a criação de laços de amizades e ainda, quando o professor delega autoridade aos estudantes, está preparando para a vida adulta.

Além disso, um aspecto relevante identificado foi a participação dos estudantes que fazem parte do público-alvo da educação especial, evidenciando a inclusão no grupo, conforme apontado no diário de campo:

*Uma coisa muito relevante que anotei em minhas notas e transcrevo para o diário de campo foi que os **grupos incluíram** os colegas que são público-alvo*

da educação especial, dando voz e responsabilidade para eles durante a realização da atividade, dentro do limite de cada um (Diário de Campo, 2024)

No que diz respeito à dinâmica entre os grupos, houve desafios, como a falta de engajamento de alguns membros e a necessidade de mediação por parte do professor, conforme observado no diário de campo:

*Nesse grupo ficaram 3 colegas que são bem próximos no dia a dia e enrolaram bastante para iniciar a atividade, enquanto os demais colegas se demonstravam bastante preocupados em realizar a atividade e solicitaram apoio do professor para lembrar sobre a **importância dos papéis** que cada um desempenha (Diário de Campo, 2024).*

Essas dificuldades foram apontadas também pelos estudantes no questionário, quando questionados sobre desafios enfrentados:

*Algumas pessoas **não ajudavam** às vezes (Al 4).
A falta de compreensão do todo do trabalho **por parte** dos demais integrantes (Al 5).*

As dificuldades apontadas podem estar relacionadas ao discutido por Cohen e Lotan (2017) que sob a perspectiva docente, o uso do trabalho em grupo pode representar uma resposta a dois desafios recorrentes da gestão da sala de aula. Em especial, contribui no enfrentamento de situações envolvendo estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem, que ao invés de estarem se dedicando ao trabalho em grupo, fazem qualquer coisa aleatória ao que de fato deveria ser feito.

Por outro lado, o trabalho em grupo possibilitou um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo. A socialização e o engajamento cresceram ao longo do tempo e foi perceptível os resultados positivos do trabalho em grupo, que podem ser verificadas nas falas dos estudantes nas respostas à pergunta “*Você gostaria de participar de mais atividades em grupo no futuro? Por quê?*”

*Sim, pela forma de um **entendimento** mais rápido (Al.1)
Sim, pois **ajuda no aprendizado** (Al.17)*

A resposta do estudante Al.1, revela que, para ele, o trabalho em grupo auxilia na aprendizagem de forma mais rápida e dinâmica. Isso está de acordo com a ideia de que a interação nos grupos pode funcionar como estratégia de mediação da aprendizagem, conforme

proposto por Vygostsky (1987), a *zona de desenvolvimento eminente*, na qual o estudante é capaz de realizar com a ajuda de outro aquilo que não conseguiria realizar sozinho.

Da mesma forma, na resposta do estudante Al. 17, há um reconhecimento de que o ambiente planejado para o trabalho em grupo amplia as possibilidades para a aprendizagem. Essas percepções sugerem que essa estratégia, quando bem conduzida, pode contribuir com a aprendizagem significativa.

As respostas dos estudantes ganham ainda mais relevância quando analisadas à luz dos estudos de Cohen e Lotan (2017), que defendem que grupos trabalhando juntos, com papéis definidos e participação equitativa, promovem ganhos substanciais na aprendizagem, além de melhoras significativas na interação entre pares e contribuição para a vida adulta no mercado de trabalho, onde o trabalho em equipe também é fundamental.

4.1.2. Categoria Temática 2 – Dificuldades e Desafios

Para compreender de forma mais detalhada os entraves vivenciados pelos estudantes durante as atividades em grupo, foi organizada a Categoria Temática 2 – Dificuldades e Desafios, a qual sintetiza os principais obstáculos relatados ao longo do processo colaborativo. Essa categorização permite evidenciar aspectos relacionados à comunicação, ao tempo, à organização das tarefas e às relações interpessoais, oferecendo subsídios para que o professor repense estratégias pedagógicas voltadas à superação desses impasses. O Quadro 6 apresenta uma síntese desses achados, sistematizando as dificuldades apontadas pelos alunos e exemplificando suas falas.

Quadro 6: Categoria Temática 2 – Dificuldades e Desafios

Pergunta	Subcategoria	Descrição	Exemplos de Respostas
Quais desafios ou dificuldades você enfrentou ao trabalhar em grupo?	Problemas gerais	Barreiras enfrentadas na colaboração.	"Falta de colaboração" (Al.2, 4, 5, 11) / "Comunicação difícil" (Al.17, 18, 19)
Dificuldades na comunicação e no diálogo	Comunicação	Problemas de entendimento e troca de ideias.	"O diálogo" (Al.17) / "No começo a comunicação era bem difícil depois nos acostumamos" (Al.18)

Problemas de organização e tempo	Gestão do tempo	Desafios para organizar as atividades.	"Tempo" (A1.10) / "A falta de compreensão do todo do trabalho" (A1.5)
Resistência pessoal ou relacional ao trabalho em grupo	Afinidade e adaptação	Dificuldade em se relacionar no grupo.	"Eu não gosto [de trabalho em grupo], mas até que foi legal" (A1.15) / "Aprendemos a conviver e suportar uns aos outros" (A1.16)

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A Categoria Temática 2 – Dificuldades e Desafios, oferece possibilidades de reflexão para o professor acerca de melhoras para o trabalho em grupo nas aulas. De maneira geral, o professor está sempre atento às necessidades de adaptação para aprendizagem em sala de aula, porém nem sempre utiliza o feedback dos estudantes como ferramenta para essa reflexão.

Com relação aos desafios apontados pelos estudantes durante o trabalho em grupo, pode-se afirmar, conforme apontamentos realizados por eles, que houve "*Falta de colaboração*" (A1.2, 4, 5, 11) e "*Comunicação difícil*" (A1.17, 18, 19) o que também foi observado inicialmente pelo professor-pesquisador. Cohen e Lotan (2017, p. 85) apontam que “é essencial tornar cada aluno pessoalmente responsável por contribuir para o sucesso de sua equipe e pelo domínio dos conceitos envolvidos.” Embora não seja tão simples, a prática de trabalhar em grupo corrobora para que haja essa corresponsabilidade.

Esse apontamento e a observação do professor, indicam que houve uma melhora significativa com o passar das aulas, sobretudo com relação a interação nos grupos. Damiani (2008) destaca que o trabalho colaborativo na educação exige a compreensão dos processos psicológicos envolvidos, sendo fundamental a promoção de atividades que incentivem a cooperação e o respeito mútuo entre os sujeitos e ainda complementa que o trabalho colaborativo na educação promove a integração e o respeito às diferenças, contribuindo para uma convivência mais harmônica entre os estudantes

Trabalhar em grupo envolve muito mais que reunir os estudantes para executar uma tarefa durante as aulas, trata-se de criar um espaço para diálogo e corresponsabilidade, no qual os estudantes aprendem juntos, constroem conhecimentos coletivos e desenvolvem habilidades socioemocionais essenciais para a vida em sociedade. Weinstein e Novodvorsky (2015, p. 242), assinalam que o “trabalho em grupo pode fornecer oportunidades para os alunos desenvolverem relações com aqueles que são diferentes deles mesmos”. Além disso, exige que os alunos

assumam responsabilidade compartilhada (papéis previamente distribuídos para cada integrante do grupo), desenvolvendo autonomia nas decisões e no cumprimento de tarefas. Cohen e Lotan (2017) defendem que, ao atribuir papéis definidos aos membros de um grupo heterogêneo, promove-se o senso de pertencimento e o engajamento equitativo.

A colaboração em grupo possibilita ampliar o diálogo entre os estudantes, criando oportunidades para que expressem seus projetos e conheçam diferentes perspectivas. Esse movimento ficou evidente na estratégia da “visita à galeria”, durante a qual socializaram sonhos e metas financeiras.

*Todos os estudantes **participaram ativamente** da visita à galeria, curiosos para conhecerem as metas e sonhos dos colegas (Diário de Campo, 2024).*

Ao longo das aulas, observou-se uma melhora significativa na interação entre os estudantes, refletida também na convivência durante as atividades colaborativas. As falas dos estudantes ilustram esse processo: “*Eu não gosto [de trabalho em grupo], mas até que foi legal*” (Al.15) aponta para a superação de resistências iniciais, enquanto “*Aprendemos a conviver e suportar uns aos outros*” (Al.16) revela a valorização do trabalho em grupo, do apoio mútuo e também a necessidade dessa interação para a vida adulta. Tais evidências dialogam com Cohen e Lotan (2017), ao destacarem que o trabalho em grupo, quando organizado de forma estruturada e equitativa, possibilita o engajamento de todos os participantes e promove a corresponsabilidade. Assim, mesmo diante de desafios, a prática colaborativa mostrou-se eficaz para fortalecer relações interpessoais e favorecer aprendizagens compartilhadas.

Observa-se, na análise desta Categoria, que existem melhorias que podem ser realizadas pelo professor para que o trabalho colaborativo tenha mais sucesso, bem como um preparo dos estudantes para desenvolverem a atividade com mais autonomia e participação de todos. Por outro lado, é evidente que houve um avanço significativo na postura dos alunos em relação ao trabalho em grupo, com indícios de maior engajamento, superação de resistências iniciais e fortalecimento das relações interpessoais, demonstrando que, mesmo diante de desafios, o processo colaborativo contribuiu para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências essenciais.

4.1.3. Categoria Temática 3 – Objetividade, Clareza e Aprendizado

Com o intuito de compreender de que maneira o trabalho em grupo contribuiu para a objetividade e clareza das tarefas, bem como para o aprendizado dos conceitos de Educação Financeira, foi organizada a Categoria Temática 3 – Objetividade, Clareza e Aprendizado. Essa categoria sistematiza as percepções dos estudantes acerca da clareza das instruções, do impacto na aprendizagem, dos exemplos práticos, da interação entre pares e da aplicação dos conteúdos no cotidiano. O Quadro 7 apresenta uma síntese dessas respostas, permitindo visualizar de forma estruturada as diferentes dimensões analisadas e os exemplos relatados pelos alunos.

Quadro 7: Categoria Temática 3 – Objetividade, Clareza e Aprendizado

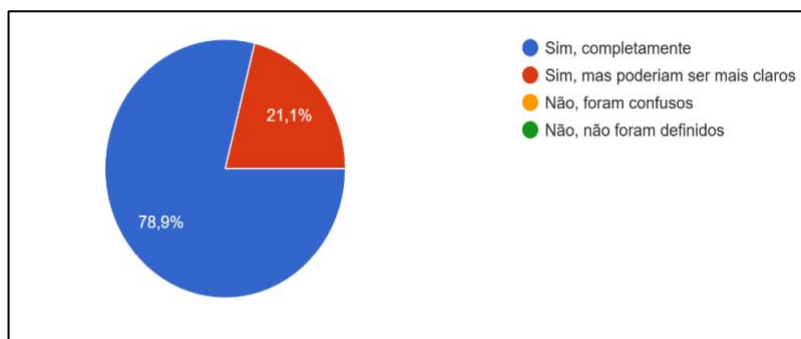
Pergunta	Subcategoria	Descrição	Exemplos de Respostas
Objetivos e tarefas foram claramente definidos?	Clareza das instruções	Se as orientações foram bem compreendidas pelos alunos.	"Sim, completamente" (Al.1-8, 10, 12, 13, 16-19) / "Sim, mas poderiam ser mais claros" (Al.9, 11, 14, 15)
O trabalho em grupo melhorou sua compreensão de Educação Financeira?	Impacto na aprendizagem	Se a dinâmica do grupo contribuiu para o aprendizado.	"Sim, muito" (Al.1, 6, 7, 10, 13-16, 18) / "Sim, um pouco" (Al.2-4, 8, 9, 11, 12, 17, 19) / "Não fez diferença" (Al.5)
Descreva uma situação em que o trabalho em grupo ajudou você a entender melhor um conceito de Educação Financeira.	Exemplos práticos de aprendizado	Casos em que o grupo facilitou a compreensão.	"Tente gastar menos do que ganha" (Al.8) / "Planejamento e análise de custos" (Al.11) / "Não me ajudou a entender melhor" (Al.5)
Como você acha que a interação com seus colegas influenciou sua aprendizagem e seu interesse pela Educação Financeira?	Impacto da interação	Reflexão sobre o papel dos colegas no aprendizado.	"Ouvir coisas diferentes faz a gente pensar diferente" (Al.2) / "Não influenciou" (Al.5, 11, 17)
Confiança em aplicar conceitos na vida real após a experiência.	Aplicação prática	Nível de confiança para usar os conceitos aprendidos.	"Sim, muito mais confiante" (Al.1, 2, 4, 7, 10, 11, 14-16, 18) / "Um pouco mais confiante" (Al.3, 8, 9, 12, 13, 17, 19) / "Não fez diferença" (Al.5, 6)

Uso do aprendizado no cotidiano e planejamento financeiro	Utilidade prática	Aplicação dos conceitos na vida diária.	"Nosso hábito do dia a dia" (Al.7) / "Gerenciar meus gastos" (Al.3)
Qual aula você acha que ficou mais clara?	Preferência pessoal	Aula mais interessante para o estudante	Aula 3 - A importância da Educação Financeira para planejamentos e concretização de sonho. Apontada por mais de 50% dos estudantes
Qual das seguintes habilidades você acha que mais desenvolveu ao trabalhar em grupo?	Habilidades desenvolvidas nas aulas	Habilidades desenvolvidas no Trabalho em Grupo	Mais de 50% dos estudantes apontaram "comunicação" como uma das habilidades mais desenvolvidas.

A *Categoria Temática 3 – Objetividade, Clareza e Aprendizado* têm como objetivo compreender os efeitos do trabalho em grupo na aprendizagem de conceitos relacionados à Educação Financeira. A análise foi elaborada com base nas respostas dos estudantes registradas no Quadro 7 e nas observações sistematizadas no Diário de Campo. A análise se organiza em seis categorias principais: a) clareza das instruções, b) impacto na aprendizagem, c) exemplos práticos de aprendizado, d) impacto da interação e e) aplicação prática e utilidade no cotidiano.

No que se refere à clareza das instruções, os dados revelam que a maioria dos estudantes (Al.1-8, 10, 12, 13, 16-19) considerou que os objetivos e tarefas estavam completamente claros. Contudo, alguns (Al.9, 11, 14, 15) mencionaram que as orientações poderiam ser mais claras, conforme Figura 12.

Figura 12: Respostas dos estudantes sobre a clareza dos objetivos e tarefas



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

#paratodosverem: Gráfico em formato de pizza que mostra as respostas dos estudantes sobre a clareza dos objetivos e tarefas. A maioria respondeu "Sim, completamente" (78,9%, representado em azul). Outros indicaram "Sim, mas poderiam ser mais claros" (21,1%, em vermelho). Não houve respostas para as opções "Não, foram confusos" (laranja) e "Não, não foram definidos" (verde).

É perceptível que parte dos estudantes compreendem que a clareza nas instruções para as atividades não envolve a necessidade de entregar tudo “pronto”. Cohen e Lotan (2017, p. 87), afirmam sobre os cartões de tarefas:

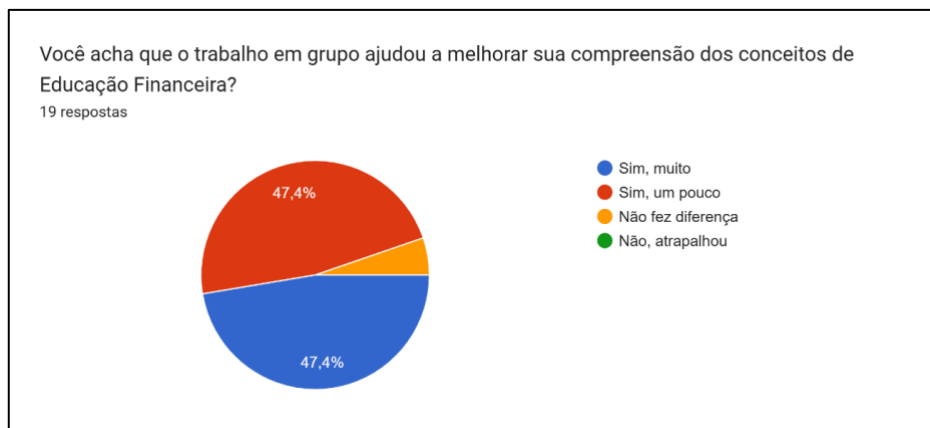
(...) eles precisam ser claros o suficiente e incluir uma quantidade de detalhes capaz de fazer os alunos prosseguirem sem a ajuda. Por outro lado, as indicações precisam ser abertas e não determinadas a ponto de reduzir a riqueza das descobertas a serem obtidas pela discussão coletiva.

Para o professor, cabe a missão de tornar a atividade compreensível para os estudantes dentro da área do conhecimento que está sendo desenvolvida. Shulman (2014), discute sobre isso quando fala sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo que, envolve, entre outros aspectos, a habilidade do professor em tornar o conteúdo acessível e compreensível aos alunos, o que reforça a importância da clareza nas instruções para a efetividade da aprendizagem. As respostas dos estudantes apontam que houve um esforço em tornar a atividade acessível e que pudesse garantir a aprendizagem de todos.

A segunda categoria refere-se ao impacto na aprendizagem. A maior parte dos estudantes reconheceu que o trabalho em grupo contribuiu de forma significativa (“Sim, muito” – A1.1, 6, 7, 10, 13-16, 18) ou moderada (“Sim, um pouco” – A1.2-4, 8, 9, 11, 12, 17, 19), como pode ser observado na Figura 13. Somente um estudante (A1.5) relatou que o trabalho em grupo “não fez diferença”. O diário do professor corrobora essas respostas:

Consegui observar que eles tiravam dúvidas com colegas do próprio grupo muito mais do que no dia a dia durante as aulas ministradas no formato tradicional (Diário de Campo, 2024).

Figura 13: Respostas dos estudantes sobre trabalho em grupo e a melhora na compreensão de conceitos financeiros



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

#paratodosverem: Gráfico em formato de pizza que apresenta as respostas dos estudantes sobre se o trabalho em grupo ajudou na compreensão dos conceitos de Educação Financeira. Metade respondeu “Sim, muito” (47,4%, azul) e a outra metade “Sim, um pouco” (47,4%, vermelho). Apenas uma pequena parcela marcou “Não fez diferença” (5,3%, amarelo). Nenhum estudante selecionou a opção “Não, atrapalhou” (verde).

É interessante observar que, majoritariamente, os estudantes avaliaram de forma positiva ao trabalho em grupo para a aprendizagem. “Isso só acontece porque há um ambiente de confiabilidade criado pelo grupo, de forma que se estabelece um ambiente agradável para oferecer e pedir ajuda, dar e receber feedback, compartilhar as dificuldades, se motivar e superar os limites juntos” (Moura *et. al.* 2020, p. 7).

Em relação aos exemplos práticos de aprendizado, é possível perceber que os estudantes relataram situações que indicam aplicação de conceitos específicos de Educação Financeira, como

***Planejamento** e análise de custos (Al.11); Tente **gastar menos** do que ganha (Al.8).*

Na categoria impacto da interação, os estudantes relataram que, com o contato durante o trabalho em grupo, houve uma mudança na forma de aprendizagem, isso pode estar relacionado diretamente com a interação entre os pares. O Al. 2 destacou que:

*Ouvir coisas diferentes faz a gente **pensar diferente** (Al.2)*

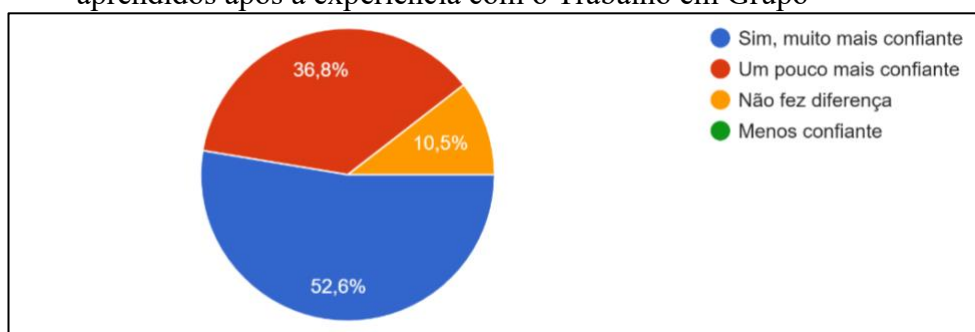
Isso também pode ser verificado nas anotações no diário de campo:

*Os estudantes estavam **animados e curiosos** para conhecer as metas traçadas pelos colegas (Diário de Campo, 2024).*

No entanto, na resposta à pergunta “Como você acha que a interação com seus colegas influenciou sua aprendizagem e seu interesse pela Educação Financeira?”, estudantes como Al.5, 11 e 17 relataram que “não influenciou”, mas quando verificada as respostas às demais questões é possível verificar os mesmos respondendo positivamente. Contudo, isso pode apontar para experiências de interação menos eficazes ou ausência de integração nos grupos ou ainda pela falta de interesse em participar nos grupos aleatórios e não diretamente com a relação do grupo e a aprendizagem.

No que tange à aplicação prática dos conceitos, as respostas foram majoritariamente positivas (Figura 14). Estudantes como A1.1, 2, 4, 7, 10, 11, 14-16 e 18 afirmaram sentir-se “muito mais confiantes” para aplicar os conteúdos aprendidos em suas vidas.

Figura 14: respostas dos estudantes sobre a confiança da aplicação dos conceitos aprendidos após a experiência com o Trabalho em Grupo



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

#paratodosverem: Gráfico em formato de pizza que mostra as respostas dos estudantes sobre a confiança em aplicar os conceitos aprendidos após a experiência com o trabalho em grupo. A maioria declarou estar muito mais confiante (52,6%, azul). Outros afirmaram estar um pouco mais confiantes (36,8%, vermelho). Uma pequena parte disse que não fez diferença (10,5%, amarelo). Nenhum estudante escolheu a opção menos confiante (verde).

A aplicação dos conhecimentos adquiridos no âmbito escolar em situações reais do cotidiano é fundamental para que a aprendizagem se torne efetiva e duradoura. Quando os estudantes reconhecem e sabem onde aplicar os conhecimentos tende a se sentirem mais engajados com as atividades escolares, pois passa a fazer sentido para eles. Essa ponte entre o que se aprende e a realidade vivida pelos estudantes contribui para o fortalecimento de jovens autônomos, críticos e conscientes para lidar com a tomada de decisões diárias.

Por fim, sobre a utilidade prática dos conhecimentos, os estudantes reconhecem a importância do conteúdo da disciplina para o cotidiano. Respostas como “Gerenciar meus gastos” (A1.3) e “Nosso hábito do dia a dia” (A1.7) demonstram que a Educação Financeira foi compreendida como uma ferramenta útil para além do contexto escolar. Essa relação entre conteúdo e realidade vivida fortalece a função social da escola e o compromisso com uma educação transformadora e significativa (Freire, 2015).

Dessa forma, a partir das interações observadas e pela devolutiva dos estudantes com as respostas ao questionário, pode-se realizar uma ampla reflexão acerca dos benefícios do trabalho em grupo para a aprendizagem. No aspecto cognitivo, os registros apontam que os conteúdos trabalhados exigiram dos estudantes tanto conhecimentos conceituais quanto competências práticas, o que demanda de uma boa organização dentro do grupo para que a

atividade seja realizada. “Vários estudos têm documentado importantes ganhos em desempenho conceitual como resultado da motivação causadas por tarefas de grupos intrinsecamente interessantes e desafiadoras” (Cohen; Lotan, 2017, p. 64).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como foco o ensino de qualidade que atenda às demandas da sociedade e para isso requer que o professor busque por estratégias que contribuam para uma educação equitativa e significativa. Sendo assim há necessidade de revisitar a prática docente oferecendo estratégias de ensino que desenvolvam de fato uma educação significativa.

A Educação Financeira é fundamental para que os estudantes desenvolvam o senso crítico e autonomia. Considerando que o tema é pouco discutido no sentido de educar financeiramente o estudante para os desafios da vida cotidiana, a pesquisa teve como objetivo verificar como esta formação pode ser potencializada utilizando estratégias de trabalho em grupo, aumentando também a interação entre os estudantes.

De acordo com a análise dos dados, é possível perceber que a experiência com o trabalho em grupo foi destacada como positiva pelos estudantes, e observada como uma ferramenta com potencial para o desenvolvimento da aprendizagem. A interação e a cooperação destacam-se como principal aliada desses momentos de aprendizagem no trabalho em grupo, indo ao encontro dos estudos realizados por autores, sobretudo as contribuições de Cohen e Lotan (2017).

O desenvolvimento das atividades de forma colaborativa trouxe à tona a importância da mediação do professor durante o processo de aprendizagem e como ele é um sujeito fundamental no desenvolvimento das atividades que sejam adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem significativa dos estudantes.

Além disso, diante dos avanços observados no engajamento e na autonomia dos estudantes, é evidente e o quanto se exige do professor no processo de ensino-aprendizagem, bem como os desafios enfrentados pelo professor-pesquisador no desenvolvimento de estratégias de trabalho cooperativo. A cada aula, foi possível refletir criticamente sobre a prática, ajustando estratégias, tempos previstos para as atividades e até os espaços pensados para garantir a aprendizagem significativa, logo esse movimento contribui com o desenvolvimento profissional docente.

Ao articular os resultados da intervenção com os objetivos propostos, torna-se evidente que a pesquisa da própria prática configurou-se não apenas como estratégia metodológica, mas como um processo formativo para o professor-pesquisador. O exercício constante de reflexão crítica sobre as ações pedagógicas, sustentado pelas evidências empíricas coletadas, possibilitou ressignificar a mediação em sala de aula, ampliar a intencionalidade das escolhas didáticas e fortalecer a postura investigativa docente. Essa experiência reforça a compreensão

de que o professor, ao pesquisar a sua prática, desenvolve simultaneamente conhecimentos pedagógicos e profissionais, consolidando-se como sujeito ativo de sua formação e contribuindo para a construção de práticas educativas mais equitativas e significativas.

Portanto, para reafirmar sobre a importância de uma educação de qualidade, que seja de fato equitativa e pensando na formação integral dos estudantes, exige do docente não somente o domínio de conteúdos, mas também intencionalidade para desenvolver práticas pedagógicas que estejam alinhadas às necessidades dos estudantes. O Trabalho em Grupo, quando bem estruturado e com mediação do professor, foi notado como uma potente estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, fortalecendo o protagonismo e a autonomia. A investigação evidenciou que a Educação Financeira, quando desenvolvida dentro da realidade dos estudantes, adquire sentido e promove reflexões sobre tomada de decisões conscientes. Assim, conclui-se que investir em estratégias de Trabalho em Grupo e na formação docente reflexiva é fundamental para a construção de uma educação equitativa, inclusiva e que atenda aos desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de ensinar: (+ Qualidade total na educação)**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Estratégias de ensinagem**. In: _____. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003. cap. 3. p. 75-106.
- ANDRÉ, M. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente **Contrapontos** - volume 4 - n. 2 - - Itajaí, maio/ago. 2004. p. 283-292. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/782>. Acesso em: 22 abr. 2024.
- ARGÔLO, Patrícia Santana de. **Educação financeira na sala de aula: uma proposta metodológica para o ensino da Matemática no Ensino Médio**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2492>. Acesso em: 28 de maio de 2024.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.7
- COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- CONTER, Clarice.; ALVES, Ana Cristina dos Santos. **Trabalho em grupo: sentidos e significados na prática escolar**. Caderno Marista de Educação, v. 10, n. 1, p. 81-91, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/caderno-marista-de-educacao/article/view/39603/26398>. Acesso em: 17 maio 2025.
- COSTA, Cleusa Vieira da. **O sucesso e o fracasso escolar nas representações sociais de graduandos em pedagogia**. 2023. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://dissertacao.estacio.br/educacao/2023/CLEUSA%20VIEIRA%20COSTA.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2025.
- DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar em revista, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyyx/>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2025.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **Possíveis significados da pesquisa na prática docente: ideias para fomentar o debate**. Educação & Sociedade, v. 30, p. 1229-1242, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BDXLycvqspgtTYpZNwMKMJk/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 de maio de 2025.

FRANCO, Camila de Almeida. **Educação financeira escolar: a noção de juros no ensino médio**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8537>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. Ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALLAS, Rafael Guilherme. **A importância da matemática financeira no ensino médio e sua contribuição para a construção da educação financeira no cidadão**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1521>. Acesso em 27 de maio de 2024.

HOCHGREB-HÄGELE, Tatiana; DESIDERIO, Guilherme Lui.; ARROIO, Agnaldo; SCHMITZ-BOCCIA, Andrea. **Complex Instruction: developing**, Portugal, v.17, n.8, p. 01-21, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2426946>. Acesso em 28 de agosto de 2025.

HOROWITZ, F. G; DARLING-HAMMOND, L; BRANSFORD, J. Formação de Professores em práticas apropriadas para o desenvolvimento. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Porto Alegre: Penso, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados: Natividade da Serra**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 17 agosto 2025.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; DE CARVALHO, Euzébio Fernandes. **Diários de campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores**. Anais IV Simpósio Nacional (I internacional) de História da UEG, v. 3, n. 1, p. 271-281, 2013. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/simpesionacionaldehistoria/article/view/2184>. Acesso em 18 de abril de 2025.

LIMA, Naira da Costa Muylaert. **Igualdade ou equidade na educação básica? Um debate conceitual**. Inter-Ação, Goiânia, v. 49, n. 3, p. 1446-1457, set./dez. 2024. DOI: 10.5216/ia.v49i3.80631. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/80631>. Acesso em: 17 agosto de 2025.

MARCARINI, V. B.; REIS, S. T. de. Aprender a empreender: significados produzidos em uma proposta de educação financeira no novo Ensino Médio. **Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2022. DOI: 10.34019/2594-4673.2022.v6.38733. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ridema/article/view/38733>. Acesso em: 1 de junho de 2024

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação, n.º 8, p. 7-22, jan./abr., 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5314158/mod_folder/content/0/Moraes%20AN%C3%81LISE%20DE%20CONTE%C3%9ADO%201999.pdf. Acesso em: 30 de nov. de 2023.

MORETTA, Klaudia Craveiro da Cunha. **Educação Financeira na escola: por uma perspectiva educacional ampliada**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/45/45135/tde-24052023-204850/>. Acesso em: 01 jun. 2024.

MOURA, A. C. C.; PORTELA, A. da S.; LIMA, A. M. A. de. **Uma experiência de aprendizagem cooperativa no curso de Letras**. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4541>. Acesso em: 20 maio. 2025.

OPENAI. **ChatGPT [GPT-5]**. São Francisco, CA: OpenAI, 2025. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 05 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando o nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 03 jun. 2024.

PELICIOLO, Alex Ferranti. **A relevância da educação financeira na formação de jovens**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/2934>. Acesso em: 1 de junho de 2024.

PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa própria prática. **Refletir e investigar sobre a prática profissional**, p. 5-28, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Joao-Ponte-2/publication/242711488_Understanding_and_transforming_our_own_practice_by_investigating_it/links/00b49531644b824265000000/Understanding-and-transforming-our-own-practice-by-investigating-it.pdf. Acesso em: 30 de nov. de 2023.

PONTE, João Pedro da. **Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional**. PNA: Revista de investigación en Didáctica de la Matemática, v. 2, n. 4, p. 153-180, 2008. Disponível em: <https://documat.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2592292>. Acesso em: 21 de junho de 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NATIVIDADE DA SERRA. **Histórico do município**. Natividade da Serra: Prefeitura Municipal, [s. d.]. Disponível em: <https://www.natividadedaserra.sp.gov.br/a-cidade/historico/>. Acesso em: 17 maio 2025.

RASCHEN, Samuel Ricardo. **Investigação sobre as contribuições da matemática para o desenvolvimento da Educação Financeira na escola**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/151357>. Acesso em: 30 de maio de 2024.

ROGERS, Bill. **Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula**. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2015.

SANTANA, Eurivalda; CASTRO, Juscileide Braga de. **Equidade e Educação Matemática: experiências e reflexões**. *Com a Palavra o Professor*, Vitória da Conquista, v. 7, n. 17, p. 79-96, jan./abr. 2022. ISSN 2526-2882. Disponível em: <https://revistas.ufba.br/index.php/comapalavra/article/view/2955>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SANTOS, Rodrigo Oliveira. **O Ensino da Matemática Financeira no Nível Médio e Sua Importância para a Educação Financeira do Aluno**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23019>. Acesso em: 29 maio de 2024.

SAVOIA, José Roberto Ferreira; SAITO, André Taue; SANTANA, Flávia de Angelis. **Paradigmas da educação financeira no Brasil**. *Revista de Administração pública*, v. 41, p. 1121-1141, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/XhqxBt4Cr9FLctVvzh8gLPb/>. Acesso em: 28 de nov. de 2023.

SHULMAN, L. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, Judith H. **Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação**. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SILVA, Inglid Teixeira da. **Programa de educação financeira nas escolas de ensino médio: uma análise dos materiais propostos e sua relação com a matemática**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25197>. Acesso em: 30 de maio de 2024.

SIMEAO, Juliana Aparecida; SANTOS, Simone Costa dos; FERREIRA, Marcelo Marchine. **Educação Financeira nas Escolas: um estudo nas escolas públicas do ensino médio do município de Juranda/PR**. VI EPCT, 2011. DOI: 10.1590/S0034-76122007000600006. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vi_epct/PDF/ciencias_sociais/16.pdf. Acesso em: 29 de nov. de 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**. Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000. Disponível em: <https://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8232.PDF>. Acesso em: 05 de maio de 2025.

TEIXEIRA, James. **Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre educação financeira e matemática financeira**. 2015. 160 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VENTURINI, Rodrigo Cesar Pastrolin. **Educação financeira para o ensino médio**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2880>. Acesso em: 29 maio de 2024.

VYGOTSKY, L. S. **The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of General Psychology, including Volume Thinking and Speech**. Springer, 1987.

WEINSTEIN, Carol Simon; NOVODVORSKY, Ingrid. **Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2015.

WIEZORECK, C. **A integração da pesquisa qualitativa na formação de professores: compreensão e reflexão da ação pedagógica através de um estudo de caso**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs). Metodologia da pesquisa qualitativa em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZABALZA, M.A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

APÊNDICE A – DIÁRIO DE CAMPO

Aulas 1 e 2 - 04/11/24

Observação: não citarei nomes dos estudantes para não expor. Esse diário é pessoal e de relevância para a pesquisa.

Aula 1 e 2, com o tema "Viagem dos Sonhos", foi desenvolvida com base nos conhecimentos prévios dos estudantes na aula de educação financeira. A princípio, esperava-se do estudante uma maior participação, mas foi percebido que houve um distanciamento do conteúdo já conhecido por eles, fazendo uma relação com a aula do trabalho em grupo. Para não perder muitos detalhes, fiz anotações em bloco de notas para conseguir guardar informações relevantes dos estudantes durante o trabalho em grupo. Também tive bastante dificuldade em realizar a gravação; embora tenha conseguido, percebi que o áudio não ficou tão bom quanto gostaria. Durante a atividade, consegui fazer várias fotos.

Na semana anterior, relembrei os alunos sobre como seria o trabalho em grupo. Todos os alunos estavam bem ansiosos, pois a questão de separarem grupos ainda era um pouco difícil para eles, ainda mais quando se fala em grupo aleatório, já que eles estão acostumados a formar seus próprios grupos. Apresentei para eles o critério de separação dos grupos: a princípio, o professor sorteou números aleatórios, representando a quantidade de estudantes; após isso, eles foram agrupados em ordem crescente dos números, formando, então, um grupo aleatório. Percebeu-se que havia um certo desconforto nos grupos formados, mas nada que causasse problemas. Nesse início, até a formação dos grupos foi um pouco difícil de organizar e perdemos tempo. Minha intenção inicial era deixar a sala já organizada em grupos, porém, devido à quantidade de aulas, não consegui fazer essa organização previamente. Logo, os estudantes tiveram que formar os grupos unindo as carteiras dentro do tempo da aula. Após o agrupamento, foi apresentado aos estudantes como seriam desenvolvidos os papéis de cada integrante, e, nesse caso, eles se organizaram facilmente, entendendo o objetivo. Como o assunto já era de conhecimento dos estudantes, pois as aulas foram desenvolvidas utilizando o material fornecido pela rede estadual de educação, mostrei para eles o cartão de recursos, onde poderiam buscar fontes para consultas para o desenvolvimento das atividades.

Durante a realização das atividades, consegui fazer várias observações. A princípio, os estudantes achavam que o papel a ser desenvolvido era a única responsabilidade deles. Por exemplo, o facilitador achava que tinha que apenas ler e mais nada, e que toda a responsabilidade deveria ser do repórter. Tive que fazer algumas intervenções para mostrar a corresponsabilidade de todos os integrantes do grupo e que todos eram responsáveis pela entrega do produto final. Percebi também que, durante a realização da atividade, alguns alunos

se destacavam mais, enquanto outros ficavam quietos e participavam pouco. Uma coisa muito relevante que anotei nas minhas notas foi que os grupos incluíram os colegas que são público-alvo da educação especial, dando voz e responsabilidade para eles durante a realização da atividade, dentro do limite de cada um. Achei muito interessante esse momento de interação entre eles.

Na realização da atividade em si, percebi dificuldades na gestão do tempo, mas também não tiro a minha responsabilidade como professor, pois a atividade estava longa e acabamos perdendo um pouco mais de tempo na organização da sala. Isso diminuiu o tempo previsto para a realização da atividade. Notei também que a maior dificuldade foi na realização do orçamento e de alguns cálculos básicos da educação financeira, que demandaram um pouco mais de tempo para a realização. Embora os cálculos fossem simples, a gestão do tempo e a tomada de decisões dos grupos sobre o destino da viagem acabaram atrasando o desenvolvimento.

Por conta da dificuldade inicial da gestão do tempo, resolvi ter um olhar especial para a interação entre os grupos, com a finalidade de observar o desempenho de cada integrante. Percebi que os estudantes ficaram um pouco frustrados por não conseguirem entregar a atividade totalmente completa, mas fiquei contente com o desempenho deles e com o comprometimento durante a realização.

Especificamente sobre o desempenho dos estudantes, percebi que, independentemente do papel desempenhado, cada grupo formou um “líder” que acabou desempenhando um papel além do que lhe cabia. Achei isso bom, pois, em uma sala de Ensino Médio, é importante que um ajude o outro, mas sempre desenvolvendo o trabalho de forma colaborativa. Achei que o trabalho desenvolvido por eles foi muito criativo. Mesmo em pouco tempo, conseguiram apresentar bons resultados. A socialização dos grupos também foi boa; precisou ser bem rápida, mas deu certo.

Aulas 3 e 4 – 18/11/24

Para melhor aproveitamento do tempo destinado aos estudantes para realização das atividades, aproveitei um tempo para deixar uma sala que estava livre (sala de vídeo) organizada em grupos para facilitar. Pude perceber que essa organização era prioridade na minha gestão do tempo, e que isso iria auxiliar no desempenho dos estudantes para a realização das atividades.

Chegando na sala, logo fiz a distribuição dos grupos, dessa vez foi por sorteio. Como precisamos pular uma semana devido a outros compromissos da escola, precisei retomar um

pouco sobre a organização dos grupos e dos papéis de cada integrante e a importância de todos colaborarem durante as atividades. Em seguida, fomos para a sala que já estava organizada.

Tive a impressão que essa ida para outro ambiente foi certeiro! Eles já saíram animados e levando o necessário para as aulas, assim evitou tumulto na sala. Organizaram rapidamente, enquanto eu entreguei a folha de atividade e de recursos. Logo escutei de um grupo: “ufaa, hoje a atividade é menor”. A aula foi sobre MEI - Microempreendedor Individual, onde os estudantes iam justificar se vale a pena ser MEI, escolhendo uma atividade permitida como MEI e apresentando aspectos positivos e negativos sobre ser MEI na atividade escolhida.

Fiquei bastante feliz e percebi um engajamento muito bom logo no início, mesmo observando algumas dificuldades. Essas dificuldades já eram notadas durante o ano letivo em alguns alunos específicos, mas é possível também observar que em grupos eles se sentiam mais confiantes. Consegui observar que eles tiravam dúvidas com colegas do próprio grupo muito mais do que no dia a dia durante as aulas ministradas no formato tradicional.

Uma coisa que achei bem interessante é que consegui fazer muito mais observações nessas aulas do que nas aulas anteriores, acredito que devido aos alunos estarem mais confiantes na realização da atividade.

Fiz algumas anotações em uma folha durante a observação dos grupos trabalhando:

G 1: F desenvolve com muita facilidade os comandos da atividade, e auxilia os colegas na compreensão.

A não possui tanta facilidade nos comandos, mas interagiu melhor comparado a semana anterior.

JL participou bem com alguns trabalhos manuais (para colocar na cartolina), mas ainda falta uma maior interação no trabalho como um todo.

T auxilia os colegas no desenvolvimento dos papéis enquanto **JV** ficou brincando com a caneta.

G2: Como o sorteio é aleatório e é um dos objetivos do Trabalho em Grupo, nesse grupo ficaram 3 colegas que são bem próximos no dia a dia e enrolaram bastante para iniciar a atividade, enquanto os demais colegas se demonstravam bastante preocupados em realizar a atividade e solicitaram apoio do professor para lembrar sobre a importância dos papéis que cada um desempenha. Em seguida agiram com mais empenho e auxiliaram os colegas na realização. Uma das meninas no grupo disse que não achou justo o grupo e que estavam em desvantagens com relação aos demais. Conversei brevemente com eles e afirmei que acredito no potencial de todos e que eram capazes de entregar a atividade bem elaborada. Durante minha fala, percebi

que os estudantes daquele grupo se sentiram talvez mais confiantes, ou talvez sentiram que eram responsáveis pela realização da atividade, logo me recordei da leitura do livro de Cohen e Lotan, onde falam sobre “delegar autoridade”.

G3: Nesse grupo senti que o desafio seria grande também, pois dos 5 integrantes, 3 eram público-alvo da educação especial, mas nada que impedisse o desenvolvimento do trabalho, pois mesmo diante das dificuldades, eram esforçados nas tarefas. Os integrantes do grupo desenvolveram a atividade de forma muito organizada, e ajudando um ao outro durante a realização das atividades.

Ao final da quarta aula do desenvolvimento das atividades da pesquisa, percebi uma melhor organização, não só dos estudantes, mas também de mim como professor. Ainda sinto que há muito o que melhorar, mas já observo por meio das reflexões e feedback dos estudantes, que há uma mudança no comportamento dos estudantes e no meu enquanto professor.

Aula 5 e 6 – 25/11 - A importância da Educação Financeira para planejamentos e concretização de sonho

Na aula de hoje, tive a sensação de uma maior participação e engajamento dos estudantes. Comecei, como já era de costume deles, separando os grupos e com o cartão de como seria feita as divisões de papéis. Estava muito animado para a aula, visivelmente os alunos perceberam isso talvez isso contribui para que o ambiente de aprendizagem esteja melhor. O tema da aula também era legal e utilizei uma estratégia que aprendi durante as aulas do mestrado: “visita a galeria”. Consiste no desenvolvimento de atividades e o produto final é exposto onde os demais integrantes podem ir conhecer a produção dos demais grupos, contribuindo com a aprendizagem colaborativa.

Na aula anterior, percebi deixar uma sala já organizada para a aula, facilitou muito, evitou uma movimentação desnecessária e ganhamos tempo, então fiz questão de garantir uma sala preparada para a aula. Indo para a sala, os estudantes já se agruparam (realizei sorteio dos nomes). Em seguida, entreguei o cartão de atividades que, desta vez, não foi acompanhada de cartão de recursos. A atividade envolvia um tipo de dinâmica onde cada estudante ia traçar uma meta para seu futuro e ao final juntar no cartaz, formando o “produto do grupo”. O legal nesta

atividade era que todos os colegas iriam conhecer um sonho do colega e isso poderia aproximar ainda mais as ideias.

Os estudantes iniciaram logo a atividade e pude perceber que estavam bem engajados. Acredito que teve um maior interesse pela atividade, talvez pelo fato de que a atividade, de certa forma, era acessível, mas também intelectualmente desafiadora, pois além de expor seus sonhos, os estudantes precisavam traçar metas financeiras e isso exigia criatividade e também aplicações de conceitos.

Percebi que os estudantes estavam animados e curiosos para conhecer as metas traçadas pelos colegas. O trabalho cooperativo também estava muito presente, principalmente quando os alunos estavam auxiliando um ao outro na organização das metas.

Percebi que mesmo se algum estudante dizer “mas e se eu não tenho nenhum sonho no momento?” outro colega incentivava a refletir se realmente não tinha nada que era do interesse dele. Isso fez com que tivéssemos 100% dos estudantes traçando suas metas para realização de seus sonhos.

Neste dia precisei fazer menos interferência que nas aulas anteriores, mas precisei estar atento a questões relacionadas a inclusão dos estudantes que precisavam de atenção especial, sobretudo em um grupo onde uma colega relatou que não queria fazer grupo com uma pessoa específica. Ao conversar com ela consegui resolver tranquilamente e dar continuidade.

Os grupos conseguiram realizar as atividades no tempo previsto e fazer a exposição, que neste caso, foi realizada do lado de fora da sala. Todos os estudantes participaram ativamente da “visita à galeria”. Percebi todos curiosos para conhecerem as metas e sonhos dos colegas. Alguns agiram de forma irônica com a atividade de alguns colegas, e tive que solicitar que visse com respeito, pois cada um carrega um sonho.

Ao final desta aula senti um ânimo muito grande por parte de todos os estudantes, acredito ter sido muito proveitoso e que entenderam a importância do trabalho em grupo e que isso pode ter contribuído para o desenvolvimento das aulas de educação financeira.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO TRABALHO EM GRUPO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Gostaria de saber a sua opinião sobre as aulas desenvolvidas e as estratégias utilizadas para a aprendizagem durante as aulas de Educação Financeira.

Por favor, responda às seguintes perguntas com sinceridade. Suas respostas nos ajudarão a melhorar futuras atividades de grupo.

Parte 1: Experiência de Trabalho em Grupo

Como você classificaria sua experiência de trabalho em grupo nas aulas de educação financeira?

- ☐ Excelente
- ☐ Boa
- ☐ Satisfatória
- ☐ Ruim
- ☐ Muito ruim

Você sentiu que todos os membros do grupo contribuíram igualmente para as tarefas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

Quão eficaz foi a comunicação entre os membros do seu grupo?

- ☐ Muito eficaz
- ☐ Eficaz
- ☐ Pouco eficaz
- ☐ Ineficaz

Os objetivos e tarefas do grupo foram claramente definidos nos Cartões de Atividades e nos Cartões de Recursos?

- ☐ Sim, completamente
- ☐ Sim, mas poderiam ser mais claros
- ☐ Não, foram confusos
- ☐ Não, não foram definidos

Qual aula você achou que ficou mais clara?

☐ Aula 1 –

☐ Aula 2 –

☐ Aula 3 –

Se se sentir à vontade, justifique sua resposta:

Você se sentiu à vontade para expressar suas opiniões e ideias dentro do grupo?

☐ Sim, sempre

☐ Na maioria das vezes

☐ Às vezes

☐ Raramente

☐ Nunca

Parte 2: Aprendizagem e Desenvolvimento Pessoal

Você acha que o trabalho em grupo ajudou a melhorar sua compreensão dos conceitos de Educação Financeira?

☐ Sim, muito

☐ Sim, um pouco

☐ Não fez diferença

☐ Não, atrapalhou

Qual das seguintes habilidades você acha que mais desenvolveu ao trabalhar em grupo? (Você pode marcar mais de uma opção)

☐ Comunicação

☐ Colaboração

☐ Resolução de problemas

☐ Liderança

☐ Gestão de tempo

☐ Outras: _____

Você se sente mais confiante em aplicar conceitos de Educação Financeira na vida real após essa experiência de trabalho em grupo?

- ☐ Sim, muito mais confiante
- ☐ Um pouco mais confiante
- ☐ Não fez diferença
- ☐ Menos confiante

Parte 3: Feedback e Sugestões

O que você mais gostou na experiência de trabalho em grupo nas aulas de educação financeira?

Quais desafios ou dificuldades você enfrentou ao trabalhar em grupo?

Que sugestões você daria para melhorar o trabalho em grupo nas aulas futuras?

Você gostaria de participar de mais atividades em grupo no futuro? Por quê?

Parte 4: Reflexão Pessoal

Descreva uma situação em que o trabalho em grupo ajudou você a entender melhor um conceito de Educação Financeira.

Como você acha que a interação com seus colegas influenciou sua aprendizagem e seu interesse pela Educação Financeira?

Obrigado por participar! Suas respostas são muito importantes para nós.

APÊNDICE C – PLANOS DE AULAS

Aula 1 e 2 - Conhecendo um holerite

Leia o Cartão de Recursos para realizar a atividade abaixo:

Problema em Grupo: Planejamento de uma Viagem dos Sonhos com Cálculo de Salário e Descontos

Vocês, como equipe, estão planejando uma viagem dos sonhos para um destino especial. Para tornar esse projeto possível, precisarão trabalhar juntos para elaborar um orçamento detalhado que inclua os cálculos financeiros, como salário, descontos obrigatórios, e estratégias de economia. Aqui estão as etapas e tarefas para cada grupo desenvolver:

Divisão de Tarefas e Colaboração

Cada integrante terá um papel específico, como Pesquisador de Custos, Analista Financeiro, Coordenador de Orçamento, Estrategista de Investimentos e Apresentador. Vocês podem decidir como dividir as tarefas, mas todos devem participar ativamente do processo de planejamento.

Etapla 1: Cálculo do Salário Líquido

- Analista Financeiro: Pesquise as alíquotas atuais de INSS e IRRF e compartilhe as informações com o grupo.
- Em Grupo: Calculem o salário líquido de cada integrante, considerando que o salário bruto mensal é de R\$ 5.000,00. Determinem quanto de cada salário pode ser economizado mensalmente após os descontos obrigatórios.

Etapla 2: Criação do Plano de Viagem

- Pesquisador de Custos: Escolha um destino (nacional ou internacional) e encontre opções de transporte, hospedagem e atividades. Anote os preços e compartilhe com o grupo.
- Em Grupo: Decidam coletivamente o destino e as opções de atividades, considerando o orçamento disponível. Planejem a duração da viagem e as despesas relacionadas, incluindo um valor reservado para imprevistos.

Etapla 3: Orçamento e Justificativa

- Coordenador de Orçamento: Organize as informações sobre os custos totais da viagem e prepare um orçamento detalhado.
- Em Grupo: Discutam e justifiquem as escolhas feitas, explicando por que certas opções foram selecionadas (por exemplo, escolher um transporte mais barato para investir mais em experiências culturais).

Etapla 4: Investimento e Poupança

- Estrategista de Investimentos: Pesquise maneiras de investir a economia mensal para aumentar os rendimentos ao longo de 12 meses (como poupança, títulos, etc.).
- Em Grupo: Proponham um plano de economia e investimento. Utilizem conceitos matemáticos para estimar os rendimentos e expliquem as vantagens e desvantagens de cada opção. Definam quanto cada integrante precisará economizar por mês e como podem ajustar o plano se surgirem imprevistos.

Produto do grupo:

Preparem uma apresentação em grupo que descreva o destino escolhido, o orçamento, os cálculos financeiros, e as estratégias de poupança e investimento. A apresentação

deve destacar como cada integrante contribuiu para o planejamento da viagem. Utilize a criatividade para elaboração do painel (desenhos, tabelas, cores etc.)

CrITÉRIOS de Avaliação:

- **Colaboração e Empatia:** Avaliação de como o grupo trabalhou junto, incluindo a empatia e o respeito demonstrados entre os integrantes.
- **Participação Ativa:** Todos os integrantes devem ter participado ativamente, contribuindo com ideias e apoiando os colegas na resolução do problema.
- **Precisão e Aplicação Matemática:** Cálculos corretos do salário líquido e uso eficaz de conceitos financeiros para o planejamento.
- **Criatividade e Racionalidade:** Originalidade na escolha do destino e clareza na justificativa das decisões financeiras.
- **Apresentação:** Clareza, organização e engajamento na apresentação final.

Cartão de Recursos

Quais são os descontos?

INSS (Instituto Nacional do Seguro Social): É um seguro obrigatório que garante benefícios como aposentadoria, auxílio-doença e pensão por morte.

Imposto de Renda (IRRF): Um imposto cobrado sobre a renda das pessoas físicas. A alíquota varia de acordo com a faixa salarial.

Existem outros descontos que podem ou não ser aplicados, como:

Vale-Transporte: Se a empresa oferece vale-transporte, um valor proporcional é descontado do seu salário.

Contribuição Sindical: Em alguns casos, uma taxa paga ao sindicato da categoria profissional.

Quais são os benefícios?

Vale-refeição; Vale-alimentação; Auxílio-creche; Plano de saúde; Plano odontológico; Seguro de vida.

Entendendo o holerite

Razão Social Ltda.
Endereço: Av. Paulista, 12.345 – 10º andar, São Paulo – SP
CNPJ: 12.345.678/0910-00

Recibo de pagamento de salário
Abril/2024

Código	Nome do funcionário	CBO			
	Fulano da Tal	Assistente administrativo			
Admissão		Emp. Local	Depto.	Sector	Seção FL.
Novembro/2023		São Paulo			

Cód.	Descrição	Referência	Vencimentos	Descontos
01	Salário-base	30	R\$ 3.000,00	
02	INSS	12%		R\$ 258,82
03	IRRF	7,5%		R\$ 36,15
04	Plano odontológico	R\$ 50,00		R\$ 50,00

Total de vencimentos	R\$ 3.000,00	Total de descontos	R\$ 344,97
Valor líquido	➡ R\$ 2.655,03		

Salário-base	Sal. contr. INSS	Base calc. FGTS	FGTS do mês	Base calc. IRRF	Faixa IRRF
R\$ 3.000,00	R\$ 3.000,00	R\$ 3.000,00	R\$ 240,00	R\$ 2.741,18	02

Dados da empresa

Dados do funcionário

Código interno da empresa para organização

Breve descrição daquilo a que se refere a linha

Mês e ano a que o holerite corresponde

Valores descontados do salário

Valores que entram no salário (salário-base, horas extras, bônus etc.)

Número de dias ou porcentagem em que se baseiam os cálculos

Salário bruto que serve de base para os cálculos

Salário usado como base para cálculos do INSS

Salário usado como base para cálculos do FGTS

Valor que a empresa paga mensalmente para um fundo do funcionário (não é descontado do salário)

salário usado como base para cálculos do IRRF

Faixa em que o salário se encontra de acordo com tabela do ano vigente

Como são calculados os descontos?

Os principais descontos obrigatórios são INSS e IRRF. Vamos ver como calculá-los:

O **INSS** (Instituto Nacional do Seguro Social) é um seguro obrigatório que garante benefícios como aposentadoria, auxílio-doença e pensão por morte.

O **Imposto de Renda** (IRRF) é um imposto cobrado sobre a renda das pessoas físicas. A alíquota varia de acordo com a faixa salarial.

Tome nota: FGTS (Fundo de Garantia do Tempo de Serviço)

É um fundo que visa proteger funcionários demitidos sem justa causa. Mensalmente, o empregador deve depositar o valor correspondente a 8% do salário do funcionário em uma conta em seu nome na CAIXA. Esse valor não é descontado no holerite do empregado.

O desconto do INSS:

FAIXA	FAIXA SALARIAL (R\$)	ALÍQUOTA PROGRESSIVA PARA FINS DE RECOLHIMENTO AO INSS
FAIXA 1	Até 1.412,00	7,5%
FAIXA 2	De 1.412,01 até 2.666,68	9%
FAIXA 3	De 2.666,69 até 4.000,03	12%
FAIXA 4	De 4.000,04 até 7.786,02	14%

Fonte: INSS, 2024.

Dados referentes ao ano de 2024.

O desconto do IRRF:

FAIXA	FAIXA SALARIAL (R\$)	ALÍQUOTA
FAIXA 1	Até 2.259,20	ISENTO
FAIXA 2	De 2.259,21 até 2.826,65	7,5%
FAIXA 3	De 2.826,66 até 3.751,05	15%
FAIXA 4	De 3.751,06 até 4.664,68	22,5%
FAIXA 5	Acima de 4.664,68	27,5%

Fontes: CATTO; CHOAI; B; MÁXIMO. 2024

Dados referentes ao ano de 2024.

Aula 3 e 4 - MEI – Microempreendedor individual

Vale a pena ser MEI?

Após a organização dos grupos:

- Criem um cenário em que vale a pena ser MEI e outro em que não (divida a cartolina em duas partes).
- Para cada cenário, definam: qual a atividade, CNAE, possíveis clientes, faturamento estimado por mês e por ano e outras opções de trabalho (represente a atividade por meio de ilustrações, gráficos ou de outra forma que achar interessante para seu cartaz)
- Discutam sobre os principais desafios e oportunidades de ser um MEI.
- Ao final, compartilhem com a turma.

Produto do grupo:

Elaborem um cartaz que represente a atividade escolhida pelo grupo, bem como possíveis clientes, faturamento estimado por mês e por ano e outras opções de trabalho

Critérios de Avaliação:

- O produto do grupo é claro e possui ilustrações que representam a atividade escolhida.
- Todos os integrantes devem ter participado ativamente, contribuindo com ideias e apoiando os colegas na resolução da atividade.
- Todos os integrantes compreendem o que foi desenvolvido no produto do grupo.
- O grupo apresenta o cartaz com clareza, organização e engajamento.

Cartão de Recursos

MEI –Microempreendedor Individual

É a pessoa que trabalha por conta própria e se legaliza como pequeno empresário.

Abrir uma MEI pode ser feito de forma on-line e gratuita pelo site oficial do governo federal. Na abertura de MEI, um número de CNPJ (Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas) é criado e vinculado ao nome do microempresário.

Qualquer pessoa pode abrir uma MEI?

Sim, mas existem algumas exigências para que o empreendedor individual possa se formalizar.

 Uma delas é quanto ao faturamento, que deve ser de no máximo R\$ 81 mil ao ano. Se a formalização for realizada em algum momento que não o início do ano, basta fazer as contas: o faturamento deve ser proporcional a R\$ 6.750,00 ao mês.	 Outra é em relação às condições da empresa: o MEI deve possuir um único estabelecimento, não pode participar de outra empresa como titular, sócio ou administrador e não pode contratar mais de um empregado.	 E, por último, o microempreendedor deve exercer, de forma independente, somente as ocupações listadas no Anexo XI da Resolução CGSN 140/2018.
--	---	---

Atividades permitidas

Existe uma lista com todas as atividades que são permitidas para um microempreendedor individual assumir. Essa escolha é feita logo que o empresário abre a empresa. Nessa lista aparece um código CNAE, que significa Classificação Nacional das Atividades Econômicas.

Nota fiscal

Assim como outras categorias de empreendedores, o MEI precisa emitir nota fiscal e declarar seu faturamento anual. Ambas podem ser feitas de forma facilitada pela internet. © Getty Images A emissão de notas fiscais pode ser feita de forma on-line e gratuita e não há limite de número de notas fiscais, sendo possível emitir quantas forem necessárias. Emitir notas fiscais como MEI é fundamental para controlar o faturamento e o planejamento financeiro de um negócio. Vale lembrar que o limite de faturamento do MEI é de R\$ 81 mil por ano.

Impostos

Com relação aos impostos, mensalmente, o MEI deverá recolher o Documento de Arrecadação do Simples Nacional (DAS), que é uma guia única com todos os tributos devidos pelo MEI. O pagamento corresponde a:

- INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), que é a contribuição previdenciária do empresário, que dá direito a aposentadoria por idade ou invalidez, auxílio-doença, licença-maternidade entre outros. Por exemplo: 5% do salário mínimo ou 12%, se for MEI caminhoneiro;
- ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços), se for comércio ou indústria por R\$ 1,00; e
- ISS (Imposto sobre Serviços), se for prestador de serviço por R\$ 5,00.

Além disso, existe a Declaração Anual do Simples Nacional (DASN) para o Microempreendedor Individual, que nada mais é do que o Imposto de Renda de Pessoa Jurídica do MEI.

Fontes: BRASIL, 2020; SEBRAE, 2024.

Impostos

Por exemplo, considere um prestador de serviço de Edição de livros, com CNAE 5811-5/00. Independentemente do valor que ele faturar no mês, o imposto que ele recolherá mensalmente será de: R\$ 75,60. Em que R\$ 70,60 correspondem a 5% de R\$ 1.412,00 – valor do salário mínimo de 2024. E R\$ 5,00 correspondem à taxa de Imposto Sobre Serviço (ISS).

Aula 5 e 6 - A importância da Educação Financeira para planejamentos e concretização de sonho

Em grupos, discutam sobre as seguintes perguntas (5 minutos):

- 1) Na sua opinião, qual o menor valor possível para se ter tranquilidade e uma boa saúde financeira?
- 2) Você estaria disposto a sacrificar suas horas de lazer para conseguir esse valor todo mês?

É provável que as perguntas feitas anteriormente tenham respostas completamente diferentes para cada membro do grupo! E isso é normal, tendo em vista que tranquilidade financeira é um conceito bastante pessoal. Afinal, existem aqueles que se sentem mais tranquilos com um pouco mais de dinheiro guardado no fim do mês, enquanto outros preferem ganhar um pouco menos para ter mais tempo para seus hobbies e lazer com a família;

Por isso, a dinâmica de hoje visa evidenciar ainda mais a diferença entre nossos hábitos, para podermos entender melhor como nossos colegas pensam e agem financeiramente.

Pensando no futuro...

Vamos traçar algumas metas! Para isso, pense em:

- uma meta de curto prazo (até 2 anos);
- uma meta a médio prazo (entre 2 e 10 anos);
- uma meta a longo prazo (mais de 10 anos).

Faça uma pesquisa sobre suas metas, a fim de compará-las com o resto da sua sala na dinâmica no fim da aula. Seja completo na sua investigação, para deixar cada meta o mais realista possível!

OBS: Essa atividade será individual. Cada estudante deverá traçar suas metas de forma individual e colocar na folha de sulfite. Ao final, todas as metas serão juntadas em uma cartolina, formando um **Produto do Grupo**.

Tente nortear suas pesquisas a partir das seguintes perguntas:

- Qual o valor necessário para cumprir essa meta? (uma viagem deve levar em conta custos de transporte, hospedagem e turismo, por exemplo);
- Em quanto tempo seria ideal cumprir cada uma dessas metas? (se a meta for a aquisição de uma moto para usar no trabalho, é importante que seu prazo seja mais curto);
- Qual a melhor maneira de se atingir esse valor? (Um empréstimo? Um financiamento? Uma poupança?);
- Como essas metas podem afetar sua saúde financeira? (algumas metas podem exigir um investimento grande para serem cumpridas no prazo estipulado);
- Que fatores podem mudar essas metas? (Filhos? Problemas de saúde? Mudanças?)

Produto do grupo:

- O grupo fará a entrega de um cartaz contendo as metas desenvolvidas por cada estudante.

Crêterios de Avaliação:

- Todos os integrantes do grupo entregam sua meta;
- Os integrantes compreendem a importância da educação financeira no planejamento e concretização de sonhos.
- O grupo finaliza e cola o cartaz no espaço disponível para que os demais integrantes possam apreciar seu trabalho.

APÊNDICE D – PRODUTO TÉCNICO

Acesse o site, clicando ou colando o link no seu navegador:

<https://sites.google.com/view/salas-que-colaboram?usp=sharing>

Salas que Colaboram



ANEXO A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “O TRABALHO EM GRUPO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA: uma análise da própria prática”. Nesta pesquisa pretendemos utilizar o trabalho em grupo para proporcionar aulas equitativas e de qualidade, sob a responsabilidade do pesquisador **Josimar Aparecido Henrique**. As atividades não terão caráter avaliativo.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de participação em atividades em grupo desenvolvidas nas aulas de Educação Financeira. Se você aceitar participar poderá se beneficiar da metodologia em grupo e dos construtores de habilidades para o conhecimento. Os riscos poderão ser certo desconforto, insegurança ao não desejar participar atividades propostas.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Mas se houver algum gasto que ocorra porque você está participando da pesquisa (como, por exemplo, passagem de ônibus ou refeição), esse valor será devolvido aos seus pais pelo pesquisador Josimar Aparecido Henrique.

Ninguém pode forçar você a participar deste estudo e você tem toda a liberdade de deixar de participar do estudo a qualquer momento e isso não irá te causar nenhum problema.

Seu nome e o nome de seus pais/responsáveis não serão divulgados em nenhum momento e suas informações serão analisadas junto com as de outros participantes.

Se você entender que teve algum problema relacionado direta ou indiretamente com a sua participação nessa pesquisa você tem assegurado **o direito de buscar indenização (reparação)**. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa estiver terminada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Para qualquer outra informação você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12) 99664-8326, e/ou por e-mail:

jjosimarhenrique@gmail.com.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um grupo de pessoas que avalia se essa pesquisa apresenta algum problema ético, ou seja, algum problema como a participação não obrigatória, a garantia de não se identificar os participantes, entre outras informações. Se você tiver alguma dúvida a esse respeito, eles também podem te ajudar. Para isso consulte o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br. O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Documento assinado digitalmente

JOSIMAR APARECIDO HENRIQUE
Data: 30/07/2024 15:19:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Josimar Aparecido Henrique

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e me retirar do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, 30 de julho de 2024.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “O TRABALHO EM GRUPO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA: uma análise da própria prática”, sob a responsabilidade do pesquisador **Josimar Aparecido Henrique**. Nesta pesquisa pretendemos compreender como a educação financeira pode ser desenvolvida nas aulas para os alunos do ensino médio, respeitando a matriz curricular em andamento; avaliar o trabalho em grupo, como estratégia de ensino para equidade, nas aulas de educação financeira para os alunos de ensino médio; avaliar o impacto das aulas de educação financeira no processo de aprendizagem dos estudantes de ensino médio; e organizar portfólio contendo reflexões e sugestões de organização de sala de aula para trabalhos em grupos. Para assegurar a confidencialidade, a privacidade e a proteção de sua imagem serão adotados os seguintes procedimentos para manter o sigilo e o anonimato das informações: “utilização de codificação dos dados da pesquisa, senhas de acesso, a não publicação de imagens, etc.)”.

O nome do estudante ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão, não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos.

A participação do estudante sob sua responsabilidade é voluntária e se dará por meio de 06 (seis) aulas de Educação Financeira, que serão ministradas com metodologia de trabalho em grupo, utilizando estratégias para salas de aula heterogêneas, que serão ministradas dentro do horários de aula, sem caráter avaliativo.

Se autorizar a participação haverá benefícios e riscos. Os benefícios consistem na oportunidade que o estudante terá de aprender a trabalhar em grupo visando desenvolver diferentes funções na atividade, desenvolver o conteúdo e habilidades socioemocionais. Os riscos poderão ser certo desconforto, insegurança ao não desejar participar atividades propostas. Entretanto, para evitar que ocorram danos “será garantido o anonimato, a voluntariedade para responder as perguntas, e o abandono da pesquisa em qualquer momento, bem como a solicitação para usar alguma fala verbalizada ou escrita durante o processo de pesquisa”. Caso haja algum dano ao participante será garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito de buscar indenização.

Para participar deste estudo não haverá nenhum custo, pois será garantido o direito ao ressarcimento de despesas que forem necessárias. O estudante não receberá qualquer vantagem financeira.

O Sr.(a) receberá mais esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e tem liberdade para recusar o ingressar do estudante no estudo ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Josimar Aparecido Henrique _____ participante _____

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Josimar Aparecido Henrique por telefone (12) 99664-8326 (“inclusive ligações à cobrar”), por e-mail jjosimarhenrique@gmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.



Documento assinado digitalmente
JOSIMAR APARECIDO HENRIQUE
Data: 30/07/2024 15:19:34-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Josimar Aparecido Henrique

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “O TRABALHO EM GRUPO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA: uma análise da própria prática”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que autorizo a participação do estudante sob minha responsabilidade. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

ANEXO C: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Josimar Aparecido Henrique, residente na rua Agostinho Felício de Faria, número 176 – São Benedito – Natividade da Serra/SP – Cep: 12180-000 – Telefone: 12-996648326 do projeto de pesquisa intitulado O TRABALHO EM GRUPO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA: uma análise da própria prática, realizado na EE Figueira de Toledo, situada na Rua Cel. José Lopes Figueira de Toledo, 45 – Centro– CEP 12180-000 – Natividade da Serra/SP, telefone: (12)3677-1196 a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. O objetivo da pesquisa é implementar a disciplina de Educação Financeira, do Itinerário Global da Educação, com estratégias de trabalho em grupo e analisar contribuição desse tema no processo de construção da aprendizagem de alunos do ensino médio. E pesquisa contribui com a formação integral dos estudantes, contribuindo com uma educação equitativa que visa a formação de estudantes críticos, autônomos para atuar na sociedade. A pesquisa será realizada por este professor pesquisador analisando a própria prática apontando possíveis desafios enfrentados durante a aplicação das atividades, bem como estratégias para superá-los, reflexões e apontamentos sobre a disciplina de Educação Financeira e sua importância para a formação do cidadão. No entanto, é importante estar ciente dos riscos envolvidos. Para mitigar o risco de exposição de dados pessoais, os dados serão anonimizados sempre que possível, usando códigos ou pseudônimos. Para garantir a ética na pesquisa, será crucial mitigar qualquer viés do pesquisador e evitar interrupções significativas nas aulas. A coleta de dados será integrada às atividades regulares da sala de aula, minimizando interferências no ensino e aprendizagem. Além disso, para mitigar o desconforto que as fotos pode gerar nos estudantes, será oferecido suporte emocional aos alunos para lidar com possíveis desconfortos, se necessário. Cabe ressaltar que a utilização das imagens será realizada de forma a assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Sempre que os achados da pesquisa puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, os mesmos serão comunicados as autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados. Em qualquer momento da pesquisa você poderá decidir retirar o seu consentimento e deixar de participar da mesma.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 466/12 e nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

Autorizo a utilização das imagens:

() Com tarja preta sobre os olhos

() Sem tarja preta sobre os olhos

 Documento assinado digitalmente
JOSIMAR APARECIDO HENRIQUE
Data: 25/11/2024 11:17:48-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

_____, ____ de ____ de 20 ____

Pesquisador responsável pelo projeto (deverá assinado)

Participante da Pesquisa

Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO EM GRUPO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA: uma análise da própria prática

Pesquisador: JOSIMAR APARECIDO HENRIQUE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81899024.0.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.005.169

Apresentação do Projeto:

Um projeto apresentado muito bem estruturado, claro de simples entendimento.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como o trabalho em grupo pode contribuir para o ensino da Educação Financeira de forma mais equitativa, no ensino médio.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram muito bem apresentados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Muito interessante a abordagem do projeto de pesquisa, por se tratar de uma iniciativa inovadora na Rede Estadual de Ensino, a pesquisa irá abordar a Educação Financeira na Rede Pública do Estado de São Paulo através da pesquisa da própria prática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados muito bem estruturados.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3622-4005

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep.unitau@unitau.br

UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 7.005.169

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 09/08/2024, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: **APROVADO**.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2390948.pdf	30/07/2024 15:21:56		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOassinado.pdf	30/07/2024 15:21:18	JOSIMAR APARECIDO HENRIQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoconsentimentolivre esclarecidoassinado.pdf	30/07/2024 15:21:03	JOSIMAR APARECIDO HENRIQUE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_JOSIMAR_APARECIDO_HENRIQUE.docx	30/07/2024 15:14:28	JOSIMAR APARECIDO HENRIQUE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_josimarassinadoassinado.pdf	30/07/2024 14:27:36	JOSIMAR APARECIDO HENRIQUE	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_PESQUISA_JOSIMAR.docx	30/07/2024 14:06:02	JOSIMAR APARECIDO HENRIQUE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PROJETO_PESQUISA_JOSIMAR.docx	30/07/2024 14:05:43	JOSIMAR APARECIDO HENRIQUE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_compromisso_pesquisador.pdf	30/07/2024 14:01:27	JOSIMAR APARECIDO HENRIQUE	Aceito
Declaração de concordância	Oficio_Josimar_Aparecido_Henriqueassinado.pdf	30/07/2024 14:01:05	JOSIMAR APARECIDO HENRIQUE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_anuencia_instituicao.pdf	30/07/2024 13:58:41	JOSIMAR APARECIDO HENRIQUE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3622-4005

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep.unitau@unitau.br

UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 7.005.169

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TAUBATE, 13 de Agosto de 2024

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3622-4005 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep.unitau@unitau.br

Página 03 de 03

ANEXO E- OFÍCIO À DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DE TAUBATÉ



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ofício nº SPG – 006120/2024

Taubaté, 28 de maio de 2024

Prezado (a) Senhor (a)

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação de mestrado, pelo aluno Josimar Aparecido Henrique, do Curso de Mestrado Profissional em Educação – Linha 3: Práticas Pedagógicas para Equidade da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2023/2025, intitulada **“O TRABALHO EM GRUPO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA: uma análise da própria prática”**.

Serão participantes desse projeto o professor pesquisador e os estudantes de uma turma de Ensino Médio. A construção de dados ocorrerá por meio da análise e reflexão da própria prática envolvendo o trabalho em grupo nas aulas de Educação Financeira em uma Escola Pública Paulista. A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Maria Cristina Prado Vasques Cunha. Será mantido o anonimato dos participantes e da Instituição.

Certos de que poderemos contar com Vossa colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12020-040, telefone (12) 36241657, ou com o aluno Josimar Aparecido Henrique, telefone (12) 996648326, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,



Documento assinado digitalmente
JULIANA MARCONDES BUSSOLOTI
Data: 03/06/2024 19:03:14-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti
Coordenadora do Mestrado em Educação

Ilmo. Sr. Lidiane da Silva Cesar Gonçalves

ANEXO F – TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO



DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE TAUBATÉ
PRAÇA OITO DE MAIO, 28 CENTRO TAUBATÉ – SP CEP 12020-260
Telefone: (12) 3625-0710 detau@educacao.sp.gov.br

TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu Lidiane da Silva César Gonçalves, na qualidade de responsável pela Diretoria de Ensino – Região de Taubaté, autorizo a realização da pesquisa intitulada “O TRABALHO EM GRUPO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA: uma análise da própria prática”, a ser conduzida sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) **Josimar Aparecido Henrique**, sob orientação da Professora Doutora Maria Cristina Prado Vasques Cunha, com o objetivo de utilizar estratégias de trabalho em grupo, visando desenvolver um ambiente cooperativo onde os alunos poderão adquirir as habilidades necessárias para sua aprendizagem e contribuir com a diminuição de barreiras na aprendizagem da Educação Financeira na Educação Básica.

Declaro ciência de que esta instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e que apresenta infraestrutura necessária para a realização do referido estudo, que se dará em uma das salas de aula do espaço da “E. E. Figueira de Toledo”.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 01/08/2024 a 15/11/2024.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do(a) pesquisador(a) quanto a legislação pertinente e resoluções da Pasta da Educação, assim como os requisitos da Resolução CNS nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

A eventual participação de alunos menores de idade em qualquer pesquisa está condicionada à representação ou assistência de seus representantes legais e ainda, desde que todos (aluno e representante legal) assim o desejem e mediante a prévia ciência de todos os seus termos, inclusive das perguntas a serem respondidas e da ausência de ônus financeiro aos entrevistados, em conformidade com o art. 14 da Lei 13.709/1, Lei Geral de Proteção de Dados, e à observância quanto aos seus princípios gerais e da garantia dos direitos do titular, especialmente quanto aos artigos art. 7º inciso: I e art. 8º.

É necessário o atendimento ao contido na Resolução SE 61, de 9-11-2018, que estabelece critérios e procedimentos para a divulgação de dados públicos e pessoais pela Secretaria da Educação, quanto a: I- Observância quanto à segurança das informações assim como o sigilo no que diz respeito à

identificação do participante; II- Que o uso das informações obtidas sejam utilizadas de tal forma a cumprir o objetivo e a finalidade específica requerida, garantido, assim sua adequada utilização, evitando que sejam utilizadas para fins diversos daqueles pretendidos; III- A elaboração pelo pesquisador, no caso de manipulação de informações pessoais, de um Termo de Consentimento, permanecendo o direito de o participante retirar o seu consentimento a qualquer tempo e sobre a não divulgação de dados pessoais que possam levar à sua identificação. IV- Que a participação de alunos menores de idade está condicionada à representação ou assistência de seus representantes legais e ainda, desde que todos (aluno e representante legal) assim o desejem e mediante a prévia ciência de todos os seus termos, inclusive das perguntas a serem respondidas e da ausência de ônus financeiro aos entrevistados. V- Vedação à coleta de dados pessoais sensíveis, salvo se expressamente autorizadas pelo educando ou seu responsável. Da mesma forma, deve-se atentar para a Lei nº 12.512/11 (Lei de Acesso à Informação) em seu Art. 31, § 1º, § 2º, e § 3º.

Nesses termos, o direito fundamental à intimidade, vida privada, honra ou imagem das pessoas devem ser sempre preservados. Assim, eventual consentimento não envolve permissão para divulgação de dados que violem tais direitos nem para a prática de atitudes desonrosas, vexatórias ou degradantes em relação a nenhum participante.

Por fim, uma eventual visita à escola, para o propósito requerido, demanda prévio agendamento e anuência do respectivo Diretor de Escola, de modo que não se prejudiquem os trabalhos pedagógicos e administrativos da Unidade Escolar.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Taubaté, 28 de junho de 2024.


Lidiane da Silva Cesar Gonçalves
RG: 28.683.547-2
Diregente Regional de Ensino

ANEXO G – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu Josimar Aparecido Henrique, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado O TRABALHO EM GRUPO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA: uma análise da própria prática, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução Resolução 510/16).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

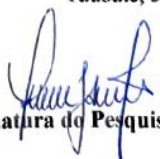
Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 30 de julho de 2024.


Nome e assinatura do Pesquisador Responsável