

Educação financeira na Geografia do Ensino Médio: Transversalidade, tecnologias digitais e letramento territorial do consumo

Lucineia Deina Thies

Mestranda do Instituto Superior Interamericano de Ciencias Sociales
lucineiadeina@yahoo.com.br

Resumo: A intensificação do consumo, o endividamento juvenil e a circulação de informações econômicas nas redes digitais recolocam a educação financeira como dimensão de cidadania, com impactos espaciais visíveis no bairro, na cidade e nas redes globais. O artigo objetiva analisar como a Geografia, no Ensino Médio brasileiro, pode operacionalizar a educação financeira como tema transversal, articulando território, redes, escalas e desigualdades a situações-problema ligadas a orçamento, crédito e consumo. A proposta se justifica pela presença da educação financeira nas agendas públicas e pela necessidade de mediação docente para converter informação em conhecimento, evitando abordagens prescritivas. Pergunta-se: de que modo a educação financeira, integrada à Geografia, favorece leitura crítica do espaço e tomada de decisão no cotidiano de estudantes do Ensino Médio? Metodologicamente, realiza-se pesquisa qualitativa bibliográfica, com revisão narrativa orientada por etapas de busca, seleção, síntese e fichamento, tomando como corpus estudos sobre transversalidade (Pereira; Sá; Sá Júnior, 2024), tecnologia digital em experiências didáticas (Junior Matte; Santos; Maurell, 2022), conceituações para o Ensino Médio (Muniz Junior, 2010) e sequências didáticas interdisciplinares (Batista, 2023), além de literatura sobre didática e políticas (Pozo, 2004; Morán, 2015; Brasil, 2010; Brasil, 2020). Os resultados sintetizados indicam que a transversalidade se fortalece quando problemas financeiros são espacializados, analisados em diferentes escalas e discutidos com dados locais, e que tecnologias digitais ampliam simulações e projetos, desde que acompanhadas por critérios didáticos. Conclui-se que a Geografia oferece repertório potente para letramento financeiro crítico ao explicitar relações entre consumo, trabalho, finanças e produção do espaço, com implicações para planejamento de aulas e avaliação formativa.

Palavras-chave: Letramento Financeiro; Geografia Escolar; Consumo; Território.



Recebido em: outubro. 2025. Aceito em: janeiro. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.764

Ciência e Tempo Histórico: Tramas do Agora

Janeiro, 2026, v. 3, n. 35

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Educación financiera en la Geografía de la Escuela Secundaria: Transversalidad, tecnologías digitales y alfabetización territorial del consumo

Resumen: La intensificación del consumo, el endeudamiento juvenil y la circulación de información económica en redes digitales reposicionan la educación financiera como una dimensión de la ciudadanía, con impactos espaciales visibles en el barrio, en la ciudad y en redes globales. El artículo pretende analizar cómo la Geografía, en el Instituto Brasileño, puede operacionalizar la educación financiera como un tema transversal, articulando territorios, redes, escalas e inequidades ante situaciones problemáticas relacionadas con el presupuesto, el crédito y el consumo. La propuesta se justifica por la presencia de la educación financiera en las agendas públicas y la necesidad de mediación docente para convertir la información en conocimiento, evitando enfoques prescriptivos. La pregunta es: ¿cómo favorece la educación financiera, integrada con Geografía, una lectura crítica del espacio y la toma de decisiones en la vida diaria de los estudiantes de secundaria? Metodológicamente, se realiza investigación bibliográfica cualitativa, con una revisión narrativa guiada por etapas de búsqueda, selección, síntesis y archivo, tomando como estudios de corpus sobre la transversalidad (Pereira; Sá; Sá Júnior, 2024), tecnología digital en experiencias didácticas (Junior Matte; Santos; Maurell, 2022), conceptualizaciones para el Instituto de Bachillerato (Muniz Junior, 2010) y secuencias didácticas interdisciplinarias (Batista, 2023), así como literatura sobre didáctica y políticas (Pozo, 2004; Morán, 2015; Brasil, 2010; Brasil, 2020). Los resultados sintetizados indican que la transversalidad se fortalece cuando los problemas financieros se espacializan, analizan a diferentes escalas y se discuten con datos locales, y que las tecnologías digitales amplían simulaciones y proyectos, siempre que vayan acompañados de criterios didácticos. Se concluye que Geografía ofrece un repertorio poderoso para la educación financiera crítica al explicar las relaciones entre consumo, trabajo, finanzas y producción de espacio, con implicaciones para la planificación de clases y la evaluación formativa.

Palabras clave: Educación financiera; Geografía del Colegio; Consumo; Territorio.

Financial Education in Secondary School Geography: Transversality, Digital Technologies and Territorial Consumption Literacy

Abstract: The intensification of consumption, youth indebtedness, and the circulation of economic information in digital networks reposition financial education as a dimension of citizenship, with visible spatial impacts in the neighborhood, in the city, and in global networks. The article aims to analyze how Geography, at the Brazilian Institute, can operationalize financial education as a cross-cutting theme, articulating territories, networks, scales and inequities in the face of problematic situations related to budgeting, credit and consumption. The proposal is justified by the presence of financial education in public agendas and the need for teacher mediation to turn information into knowledge, avoiding prescriptive approaches. The question is: how does financial education, integrated with Geography, favor a critical reading of space and decision-making in the daily lives of secondary school students? Methodologically, qualitative bibliographic research is carried out, with a narrative review guided by stages of search, selection, synthesis and archiving, taking as corpus studies on transversality (Pereira; Sá; Sá Júnior, 2024), digital technology in didactic experiences (Junior Matte; Santos; Maurell, 2022), conceptualizations for the Baccalaureate Institute (Muniz Junior, 2010) and interdisciplinary didactic sequences (Batista, 2023), as well as literature on didactics and policies (Pozo, 2004; Morán, 2015; Brazil, 2010; Brazil, 2020). The synthesized results indicate that transversality is strengthened when financial problems are spatialized, analyzed at different scales, and discussed with local data, and that digital technologies expand simulations and projects, as long as they are accompanied by didactic criteria. It is concluded that Geography offers a powerful repertoire for critical financial education by explaining the relationships between consumption, work, finance, and space production, with implications for lesson planning and formative assessment.

Keywords: Financial education; School Geography; Consumption; Territory.

INTRODUÇÃO

No Ensino Médio, decisões sobre consumo, crédito e trabalho atravessam rotinas juvenis e se conectam a dinâmicas espaciais como oferta desigual de serviços financeiros, padrões de mobilidade para compras, circuitos de comércio formal e informal e estratégias familiares de sobrevivência. Ao tratar finanças apenas como cálculo individual, parte-se de uma leitura estreita, que tende a ocultar o modo como renda, preços, infraestruturas urbanas e redes digitais condicionam escolhas. Nesse cenário, a Geografia escolar contribui ao territorializar problemas financeiros: onde o crédito se concentra, quais grupos ficam mais expostos ao endividamento, como o consumo reorganiza centralidades e periferias e de que maneira plataformas ampliam publicidade dirigida e práticas de compra.

A agenda contemporânea de educação financeira no Brasil também dialoga com políticas e orientações curriculares que reconhecem a necessidade de formar sujeitos capazes de avaliar informações, planejar e participar de decisões coletivas. A Estratégia Nacional de Educação Financeira, instituída por decreto (Brasil, 2010) e reformulada (Brasil, 2020), evidencia um movimento de institucionalização, enquanto a Base Nacional Comum Curricular inclui competências voltadas a projetos de vida, cultura digital e responsabilidade, abrindo espaço para integrações interdisciplinares (Brasil, 2018). Para além de inserções pontuais, o desafio consiste em produzir mediações didáticas que conectem fenômenos econômicos a conteúdos geográficos, sem reduzir a aula a recomendações de poupança ou a moralização do consumo.

A justificativa ancora-se em três frentes. Primeiro, a escola lida com estudantes expostos a ofertas de crédito e a narrativas de consumo circulando em alta velocidade, o que demanda estratégias para converter informação dispersa em conhecimento situado (Pozo, 2004). Segundo, estudos apontam que a transversalidade na Geografia favorece aprendizagens quando problemas sociais são analisados por escalas e relações socioespaciais, com planejamento pedagógico consistente (Pereira; Sá; Sá Júnior, 2024). Terceiro, experiências com tecnologia digital indicam ganhos quando atividades mobilizam simulações, dados e produção autoral, desde que sustentadas por intencionalidade didática

(Junior Matte; Santos; Maurell, 2022). Assim, discutir educação financeira em Geografia amplia a leitura crítica do território e tensiona desigualdades.

Objetiva-se analisar possibilidades teórico-metodológicas para integrar educação financeira ao ensino de Geografia no Ensino Médio brasileiro, delineando encaminhamentos didáticos coerentes com a transversalidade curricular e com a leitura crítica do espaço. O problema investigativo se organiza na pergunta: como a integração entre educação financeira e Geografia favorece compreensão de processos socioespaciais e tomada de decisão informada por dados? Como objetivos específicos, busca-se: (i) caracterizar fundamentos e práticas de transversalidade que aproximam educação financeira e conceitos geográficos, com ênfase em sequências didáticas e situações-problema; (ii) examinar o potencial de tecnologias digitais e metodologias ativas para projetos, simulações e trabalho com dados socioespaciais; (iii) discutir implicações curriculares e formativas, considerando normativas educacionais e desafios docentes para institucionalizar o tema de modo crítico, com atenção a avaliação formativa e ética na circulação de informações.

O desenvolvimento organiza-se em três seções, alinhadas aos objetivos propostos. A primeira discute a educação financeira na Geografia como prática transversal, articulando conceitos, problemas e propostas de sequência didática, com base em pesquisas que tratam transversalidade, experiências digitais e conceituações para o Ensino Médio (Pereira; Sá; Sá Júnior, 2024; Junior Matte; Santos; Maurell, 2022; Muniz Junior, 2010; Batista, 2023). A segunda aprofunda mediações didáticas e tecnologias, debatendo sociedade da aprendizagem, cultura digital, subjetividade docente e políticas como a ENEF (Pozo, 2004; Prensky, 2001; Morán, 2015; Brasil, 2010; Brasil, 2020). A terceira trata de currículo e formação docente, à luz da BNCC e de estudos sobre educação financeira na educação básica, indicando condições de planejamento e avaliação. Após as seções analíticas, apresenta-se a metodologia da revisão bibliográfica e, por fim, as considerações finais retomam a pergunta de pesquisa e discutem limites e desdobramentos para a prática escolar.

1 EDUCAÇÃO FINANCEIRA E GEOGRAFIA: TRANSVERSALIDADE E PRÁTICAS INTEGRADORAS

A aproximação entre educação financeira e Geografia ganha densidade quando a escola compreende finanças como fenômeno socioespacial, e não apenas como repertório de cálculos. Nessa chave, decisões de compra, uso de crédito e planejamento de gastos se conectam a redes de circulação de mercadorias, a hierarquias urbanas, a políticas públicas e a assimetrias de renda. A educação financeira, discutida no Ensino Médio como conjunto de conceitos e contextos de vida, demanda situar termos como orçamento, juros e risco em práticas sociais concretas (Muniz Junior, 2010).

No campo da Geografia escolar, transversalidade indica operar problemas do cotidiano como eixo articulador de conteúdos de diferentes unidades temáticas, sem perder o rigor conceitual e a progressão do currículo. Ao tratar educação financeira como tema transversal, o professor pode selecionar situações-problema vinculadas ao território vivido dos estudantes, mobilizando escalas e comparações entre lugares. Estudos sobre essa integração descrevem práticas e ressaltam a dependência de planejamento, intencionalidade e avaliação coerente (Pereira; Sá; Sá Júnior, 2024).

Uma consequência didática consiste em substituir exemplos abstratos por dados localizados: custos de transporte, preços de alimentos em bairros distintos, variações de aluguel e distribuição de serviços bancários. Quando a turma mapeia esses elementos, produz leitura de desigualdades espaciais que atravessam escolhas financeiras. O mapeamento sustenta perguntas: quem paga mais pelo mesmo produto? quais trajetos elevam gastos? onde o crédito aparece como solução rápida e cara?

Na prática, a sequência didática pode iniciar com uma sondagem de repertórios e experiências, seguida de um recorte temático como 'consumo alimentar' ou 'mobilidade e trabalho'. A partir daí, articulam-se conceitos geográficos (região, rede urbana, fluxos) com noções financeiras (orçamento, preço relativo, juros). A literatura delimita educação financeira como campo vinculado a tomada de decisão, análise de informação e compreensão de

relações entre consumo e planejamento, o que dialoga com competências de leitura e argumentação mobilizadas em Geografia (Muniz Junior, 2010).

A transversalidade, todavia, não se sustenta apenas por temas atraentes; ela exige critérios de integração. A literatura alerta para o risco de inserção episódica, na qual educação financeira surge como palestra ou atividade isolada, e indica alternativas baseadas em problemas recorrentes ao longo do bimestre, com retomadas e aprofundamentos (Pereira; Sá; Sá Júnior, 2024). Por exemplo, pode-se analisar publicidade e desejo de consumo; depois, discutir crédito e juros; em seguida, relacionar esses elementos a desigualdade urbana e acesso a serviços.

Figura 1. Transversalidade da Educação Financeira na Geografia



Fonte: Elaborado para este estudo (2026).

A figura anterior sintetiza o encadeamento didático que sustenta a transversalidade da educação financeira na Geografia, evidenciando que a integração curricular não se reduz à escolha de um tema “atrativo”, mas se organiza por critérios de planejamento, problemas recorrentes e retomadas ao longo do bimestre, o que reduz o risco de inserções episódicas. A partir dessa sequência (publicidade/consumo → crédito/juros → desigualdade urbana e acesso a serviços), explicitam-se os instrumentos geográficos mobilizados (mapas, gráficos e análise de escalas), que operacionalizam a aprendizagem por meio de tarefas situadas.

Na sequência, a “cartografia de preços” aparece como estratégia de investigação do território, ao articular coleta de dados no município e discussão de fatores explicativos (logística, renda local e centralidades), ao passo que o mapeamento das redes de oferta de crédito (bancos, fintechs, crediários e aplicativos) permite problematizar marketing e segmentação no consumo digital sem culpabilizar o estudante. Assim, o fluxograma converge para a noção de letramento financeiro, entendida como prática de leitura crítica e tomada de decisão informada, envolvendo leitura de termos de uso, comparação de propostas e reconhecimento de riscos, de modo coerente com uma progressão que alterna retomadas e aprofundamentos.

Nesse percurso, a Geografia oferece instrumentos: leitura de mapas e gráficos, análise de distribuição e comparação entre escalas. Um exercício possível envolve construir uma 'cartografia de preços', registrando valores de itens em pontos do município e discutindo fatores explicativos: logística, renda do entorno e centralidades. O produto final pode assumir a forma de mapa temático acompanhado de texto argumentativo.

A segunda contribuição geográfica recai sobre redes. Em vez de tratar crédito apenas como contrato, a aula pode mapear canais de oferta (bancos, fintechs, crediários, aplicativos) e relacioná-los a estratégias de marketing, cadastro e segmentação. Essa discussão abre espaço para problematizar consumo digital e compras por impulso, sem culpabilizar o estudante, mas examinando condições de oferta e persuasão. Nesse ponto, a educação financeira funciona como letramento: ler termos de uso, comparar propostas e reconhecer riscos.

Experiências com tecnologia digital na disciplina de Geografia sinalizam caminhos operacionais para esse tipo de letramento. Relatos de intervenção didática descrevem estratégias com estudantes do 3º ano do Ensino Médio, nas quais recursos digitais apoiam atividades de educação financeira na Geografia e ampliam acesso a dados, simulações e produção autoral (Junior Matte; Santos; Maurell, 2022).

Em termos de desenho didático, recursos digitais podem apoiar: (a) planilhas para simular orçamento doméstico e custos de mobilidade; (b) gráficos para comparar inflação de itens; (c) mapas colaborativos para marcar pontos de

consumo e serviços; (d) enquetes e formulários para levantar hábitos e percepções. A cada etapa, o professor precisa explicitar o que se aprende geograficamente: leitura de padrões espaciais, relação entre infraestrutura e preços, e interpretação de fluxos de trabalho e renda.

(Batista, 2023) reforça a potência de sequências didáticas interdisciplinares sobre educação financeira como prática integradora no Ensino Médio integrado, ao propor organização por etapas, com atividades diagnósticas, desenvolvimento e sistematização. Para a Geografia, essa estrutura favorece integrar investigação do espaço local, análise de dados e produção de intervenção comunicativa, como campanhas de consumo consciente ancoradas em evidências, e não em slogans.

Logo, a transversalidade se consolida quando problema social relevante, conceitos geográficos acionados como lentes analíticas e sequência didática com avaliação processual se articulam. As pesquisas mobilizadas indicam que educação financeira, ao entrar na Geografia, ganha potência ao ser espacializada e discutida por escalas, enquanto a Geografia se renova ao enfrentar decisões concretas de consumo e planejamento (Pereira; Sá; Sá Júnior, 2024; Junior Matte; Santos; Maurell, 2022; Batista, 2023; Muniz Junior, 2010).

2 MEDIAÇÃO DIDÁTICA E CULTURA DIGITAL: DA INFORMAÇÃO AO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO-FINANCEIRO

Integrar educação financeira à Geografia exige discutir como se ensina e como se aprende. A didática da Geografia convive com desafios de fragmentação curricular e dificuldade de conectar categorias analíticas ao cotidiano dos estudantes. Estudos sobre o ensino de Geografia indicam que a aprendizagem se qualifica quando o professor constrói situações didáticas que mobilizam problemas, linguagens e procedimentos próprios da área, articulando conteúdos, investigação e síntese (Pereira; Ferreira; Santos, 2014).

Nesse cenário, a 'sociedade da aprendizagem' descrita por (Pozo, 2004) ajuda a compreender a tensão entre disponibilidade de informação e produção de conhecimento. Jovens acessam dados sobre preços, investimentos e

consumo em tempo real, mas a compreensão crítica demanda critérios: validar fontes, comparar argumentos, reconhecer interesses e situar números em contextos. A Geografia escolar pode operar como disciplina de leitura do mundo, ajudando a perguntar 'onde' e 'para quem' determinada informação faz sentido, e quais relações espaciais e políticas sustentam os indicadores apresentados.

A cultura digital, entretanto, não garante engajamento automático. O debate sobre 'nativos digitais' e 'imigrantes digitais' popularizou a ideia de que estudantes teriam competência natural para lidar com tecnologias (Prensky, 2001). Para fins didáticos, esse argumento precisa ser tensionado: familiaridade com aplicativos não equivale a letramento informacional nem a capacidade de analisar riscos de crédito, manipulações publicitárias ou vieses de recomendação. Assim, tecnologias podem ampliar possibilidades, desde que o professor explicita objetivos, procedimentos e critérios de análise.

A mediação envolve dimensões subjetivas e relacionais. Discussões sobre subjetividade docente destacam que crenças e experiências influenciam ações pedagógicas, o que inclui modos de falar sobre dinheiro, consumo e sucesso material. Como emergem desigualdades e vulnerabilidades, o trabalho precisa sustentar respeito, evitar exposições constrangedoras e deslocar o foco da vida privada para a análise de processos socioespaciais e de direitos (Rossato; Matos; Paula, 2018).

Metodologias ativas, quando bem planejadas, oferecem um caminho para lidar com essa complexidade, pois organizam a aprendizagem em torno de problemas, projetos e produção de sentido. Essa perspectiva se fortalece quando alunos assumem papéis de investigação, colaboração e autoria, e quando o professor opera como designer de experiências de aprendizagem, com intencionalidade e acompanhamento (Morán, 2015). Na Geografia, isso se traduz em projetos que analisam dados do território, constroem explicações e comunicam resultados à comunidade escolar.

Aplicada à educação financeira, a lógica de projetos permite trabalhar dilemas próximos ao cotidiano juvenil sem reduzir o tema a conselhos. Uma turma pode investigar como localização de comércios e oferta de transporte influenciam o custo de deslocamento, ou como a presença de crédito rápido se

concentra em determinadas áreas. O projeto culmina em mapas, infográficos e relatórios, e o debate se orienta por evidências e argumentação.

Ferramentas digitais ampliam esse desenho ao facilitar coleta e tratamento de dados. Planilhas, aplicativos de mapas e repositórios de dados públicos podem apoiar análises de inflação, variação de preços e distribuição de serviços. Contudo, o uso didático pede que a turma compreenda limites de cada base: periodicidade, recortes territoriais, categorias e possíveis distorções. Nesse sentido, a conversão de informação em conhecimento, defendida por (Pozo, 2004), envolve procedimentos de checagem, comparação e explicitação de inferências.

Outro ponto didático envolve publicidade e economia de atenção. Plataformas digitais organizam o consumo por recomendações algorítmicas, influenciadores e campanhas segmentadas, e estudantes frequentemente recebem 'dicas' de investimento ou conteúdos sobre crédito sem mediação crítica. A Geografia pode explorar esse cenário ao relacionar redes digitais a redes urbanas, examinando como fluxos de mercadorias e de dados estruturam centralidades do consumo e ampliam assimetrias. Nesse trabalho, converter informação em conhecimento implica checar fontes, explicitar interesses e reconhecer riscos, incluindo privacidade e rastros digitais (Pozo, 2004; Prensky, 2001).

As políticas públicas também moldam o espaço de atuação escolar. A Estratégia Nacional de Educação Financeira, instituída no âmbito federal (Brasil, 2010) e reorganizada posteriormente (Brasil, 2020), sinaliza que educação financeira envolve articulação entre diferentes atores sociais. Para a Geografia, a política pode funcionar como objeto de estudo: quais interesses a atravessam, como se distribuem programas e materiais, e quais tensões emergem entre educação, mercado e cidadania. Essa leitura política protege a escola de abordagens instrumentalizadas e fortalece autonomia docente.

No âmbito da educação básica, (Buss; Amorim, 2020) defendem a importância de incluir educação financeira no processo de ensino-aprendizagem desde etapas anteriores, argumento que ajuda a explicar por que o Ensino Médio recebe estudantes com repertórios muito heterogêneos. Essa heterogeneidade reforça a necessidade de avaliação diagnóstica e de diferenciação pedagógica,

com tarefas de complexidade graduada. Em Geografia, isso pode ocorrer por trilhas de atividades: leitura de mapas e tabelas em níveis distintos, debates com papéis e sínteses escritas orientadas por critérios.

Relatos de prática indicam que projetos e eventos mobilizam engajamento quando conectam escola e mundo social. Iniciativas externas, como olimpíadas temáticas, podem funcionar como disparadoras de sequências didáticas, desde que o professor preserve intencionalidade curricular e recoloca a ação como meio para análise crítica do território e do consumo (Silva; Gandara, 2021).

Uma estratégia para equilibrar rigor e cuidado consiste em organizar a aula por 'ciclos de investigação': formular perguntas, coletar dados, interpretar por conceitos geográficos, confrontar fontes e produzir comunicação pública. O ciclo dialoga com metodologias ativas (Morán, 2015) e ajuda a lidar com informações contraditórias sobre finanças que circulam nas redes. Além disso, favorece avaliação formativa, pois o professor acompanha processos de leitura, argumentação e uso de evidências, devolvendo feedback ao longo das etapas.

Assim, a mediação didática se torna o ponto de equilíbrio entre cultura digital e aprendizagem. Tecnologias contribuem quando se articulam a objetivos claros, critérios de análise e problematização socioespacial; caso contrário, reforçam consumo rápido de conteúdos. Ao combinar a crítica da informação (Pozo, 2004), a compreensão de perfis digitais (Prensky, 2001) e a centralidade da relação pedagógica (Rossato; Matos; Paula, 2018), a Geografia pode formar estudantes capazes de ler o espaço do consumo e tomar decisões informadas, sem perder de vista desigualdades e políticas (Brasil, 2010; Brasil, 2020).

3 CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA GEOGRAFIA

A consolidação da educação financeira na Geografia do Ensino Médio passa por condições curriculares e formativas. Quando o tema aparece apenas como iniciativa individual, ele oscila conforme interesses pontuais e tende a perder continuidade. A institucionalização, por sua vez, demanda ancoragem em normativas e em projetos pedagógicos que garantam progressão, integração e avaliação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional delimita princípios

gerais para a educação básica, incluindo a organização curricular e a responsabilidade das redes e escolas na construção de propostas coerentes (Brasil, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular explicita competências gerais que dialogam diretamente com educação financeira, como argumentação, responsabilidade, cultura digital e projeto de vida, além de orientações para trabalho interdisciplinar (Brasil, 2018). No âmbito do Ensino Médio, a Geografia pode contribuir ao tratar dinâmicas econômicas e territoriais, desigualdades socioespaciais e globalização, articulando-as a decisões de consumo e planejamento. A chave não reside em acrescentar conteúdos, mas em reorganizar problemas e procedimentos para que finanças funcionem como lente de leitura do espaço e das relações sociais.

O documento sobre Temas Contemporâneos Transversais na BNCC oferece referências para implementação por práticas que atravessam áreas e componentes (Brasil, 2019). A educação financeira pode ser planejada como percurso anual, com projetos que retomem e aprofundem questões ao longo do tempo. Para a Geografia, isso favorece alinhar leitura de dados, cartografia e análise de redes a situações de vida, como mobilidade e consumo. A transversalidade, assim, opera com intencionalidade.

Além das normativas educacionais, políticas específicas sinalizam disputas e possibilidades. A Estratégia Nacional de Educação Financeira, instituída e reorganizada por decretos federais (Brasil, 2010; Brasil, 2020), tensiona a relação entre educação, cidadania e mercado. No contexto escolar, esse tensionamento recomenda atenção crítica à origem de materiais e à linguagem utilizada, evitando que o tema se confunda com incentivo a produtos financeiros.

Do ponto de vista da formação docente, a educação financeira na educação básica depende de segurança teórica e metodológica e da capacidade de integrar o tema a objetivos curriculares. Estudos sobre formadores de futuros professores evidenciam heterogeneidade na abordagem do tema, o que reforça a necessidade de ações continuadas e interdisciplinares, com diálogo entre áreas (Hartmann; Maltempi, 2021). Para a Geografia, isso implica formação em leitura de dados, economia política e cultura digital.

Uma dimensão prática da formação recai sobre a construção de repertório para a vida cotidiana. Trabalhos associam educação financeira a melhores condições de vida, indicando que planejamento e compreensão de conceitos podem reduzir vulnerabilidades (Mendes, 2015). No âmbito escolar, essa contribuição se beneficia quando a aula problematiza condições estruturais: salário, acesso a serviços, custos urbanos e desigualdade, evitando responsabilização individual e sustentando leitura geográfica.

Planejar currículo também envolve definir o que se avalia. Em educação financeira na Geografia, avaliação não pode se limitar a acertar cálculos ou memorizar definições; ela precisa observar processos de investigação, uso de evidências, capacidade de comparar fontes e qualidade de argumentação. A BNCC sustenta competências que podem ser operacionalizadas em rubricas simples, com critérios como: interpretação de gráficos e mapas, explicitação de escalas, justificativa de decisões e reconhecimento de desigualdades. A avaliação formativa, nesse sentido, acompanha trajetórias e oferece devolutivas.

A implementação também depende de condições de trabalho e planejamento coletivo. Projetos que mobilizam dados digitais e cartografia exigem acesso a equipamentos, conectividade e tempo de elaboração conjunta, sob risco de se reduzir a exercícios desconectados do território. A escola pode institucionalizar rotinas, como semanas de coleta de dados locais, oficinas de cartografia e momentos de socialização de resultados, articulando Geografia com Matemática e Sociologia. Percursos interdisciplinares dialogam com a orientação de temas transversais e favorecem continuidade (Brasil, 2019; Brasil, 2018).

No nível da sala de aula, a institucionalização também requer cuidado ético. Ao discutir orçamento familiar ou consumo, a escola pode esbarrar em experiências sensíveis. O professor precisa orientar atividades para análises coletivas e dados agregados, evitando solicitações de exposição individual. A cultura digital adiciona outra camada: privacidade em formulários, uso de imagens e rastros de navegação. Embora a BNCC valorize cultura digital (Brasil, 2018), a mediação docente deve explicitar limites e combinados, sustentando um ambiente seguro e respeitoso.

Como encaminhamento curricular, sugere-se organizar a educação financeira em Geografia por três eixos recorrentes: (a) consumo e território, com análise de publicidade, preços e centralidades; (b) trabalho, renda e mobilidade, com investigação de trajetos e custos urbanos; (c) políticas públicas e direitos, com leitura crítica de programas e serviços financeiros. Cada eixo pode culminar em produto autoral, como mapa, relatório ou campanha informativa baseada em dados. O documento de Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2019) favorece essa organização por percursos e projetos.

Em síntese, normativas como a LDB e a BNCC criam condições para integrar educação financeira à Geografia, mas a efetivação depende de formação docente, infraestrutura e avaliação coerente. Ao combinar leitura do território, análise de dados e problematização de políticas, a escola pode promover letramento financeiro crítico, com atenção a desigualdades e cultura digital (Brasil, 1996; Brasil, 2018; Brasil, 2019; Hartmann; Maltempi, 2021; Mendes, 2015).

4 METODOLOGIA

O estudo adota abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, adequada quando o objetivo consiste em compreender tendências, conceitos e encaminhamentos didáticos presentes na produção científica e em documentos normativos. A pesquisa bibliográfica permite mapear argumentos, identificar convergências e tensionamentos e construir uma síntese analítica, sem pretensão de generalização estatística. Nessa perspectiva, o texto assume caráter interpretativo, com foco na articulação entre educação financeira e ensino de Geografia no Ensino Médio.

Como procedimentos, seguiram-se noções básicas de pesquisa científica e de organização do trabalho acadêmico, contemplando delimitação do problema, definição de objetivos, seleção de fontes e sistematização do material (Almeida, 2017; Prodanov; Freitas, 2013). A revisão adotada corresponde a uma revisão narrativa, que privilegia compreensão aprofundada do tema e permite integrar estudos de diferentes naturezas, desde que se explicitem critérios de busca e seleção (Casarin et al., 2020).

A estratégia de busca mobilizou descritores em língua portuguesa associados a 'educação financeira', 'Geografia', 'Ensino Médio', 'transversalidade' e 'tecnologias digitais'. A seleção priorizou obras que discutem integração curricular e encaminhamentos didáticos na Geografia (Pereira; Sá; Sá Júnior, 2024), experiências com recursos digitais (Junior Matte; Santos; Maurell, 2022), conceituações para o Ensino Médio (Muniz Junior, 2010) e propostas de sequência didática (Batista, 2023), além de textos sobre didática, cultura digital e normativas (Pozo, 2004; Morán, 2015; Brasil, 2018; Brasil, 2019; Brasil, 2010; Brasil, 2020).

Para organizar a síntese, empregou-se fichamento temático e analítico, registrando: (a) objetivos e foco de cada obra; (b) conceitos mobilizados; (c) proposições didáticas e condições de implementação; (d) implicações para currículo e formação docente. O tratamento do material dialoga com recomendações de sistematização de revisões de literatura, considerando a necessidade de transparência na descrição do percurso (Ferrer; Dias, 2023; Casarin et al., 2020).

Como técnica de síntese, inspirou-se o método SSF - 'sintetizar, sistematizar e fundamentar' - proposto para apoiar a redação científica a partir da revisão de literatura (Ferenhof; Fernandes, 2016). Assim, cada seção do artigo foi construída com base em três movimentos: sintetizar achados e argumentos centrais das obras; sistematizar relações entre autores e eixos analíticos; fundamentar proposições didáticas ancoradas em conceitos geográficos e em normativas da educação básica.

Por fim, reconhece-se como limite o fato de uma revisão bibliográfica não substituir investigações empíricas em escolas com observação de aulas ou acompanhamento de sequências didáticas. Ainda assim, a opção metodológica permite delinear um quadro de referência para planejamento docente e para futuras pesquisas aplicadas, com possibilidade de validação por meio de estudos de caso, pesquisa-ação ou abordagens mistas, conforme orientações de manuais de metodologia (Almeida, 2017; Ferrer; Dias, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou responder à pergunta sobre como a integração entre educação financeira e Geografia favorece leitura crítica do espaço e tomada de decisão no cotidiano de estudantes do Ensino Médio. A síntese bibliográfica indica que a contribuição da Geografia se torna mais nítida quando problemas financeiros são territorializados e analisados por escalas, revelando condições socioespaciais que atravessam escolhas. Nessa perspectiva, a educação financeira deixa de operar como lista de dicas e passa a funcionar como letramento crítico do consumo, do crédito e do trabalho, articulado à produção do espaço (Pereira; Sá; Sá Júnior, 2024; Muniz Junior, 2010).

Quanto ao objetivo específico (i), a discussão sobre transversalidade mostrou que sequências didáticas orientadas por situações-problema podem integrar conceitos geográficos e noções financeiras sem perder rigor. Mapas de preços, análise de redes de oferta de crédito e investigação de custos de mobilidade exemplificam encaminhamentos que tornam visíveis desigualdades e centralidades urbanas, ao mesmo tempo em que desenvolvem procedimentos de leitura de dados e argumentação. Os estudos revisados sugerem que o planejamento por etapas e a avaliação processual fortalecem continuidade e evitam inserções episódicas (Batista, 2023; Pereira; Sá; Sá Júnior, 2024).

No objetivo específico (ii), a análise da cultura digital e das metodologias ativas indicou que tecnologias ampliam simulações, visualizações e autoria estudantil, mas não substituem mediação docente. A abundância de informações financeiras nas redes demanda critérios para validação de fontes e interpretação de indicadores, conforme a reflexão sobre converter informação em conhecimento (Pozo, 2004). Projetos e investigações guiadas, articulados a recursos digitais, permitem que a turma produza conhecimento geográfico-financeiro com base em evidências, superando a suposição de competência automática associada ao discurso de 'nativos digitais' (Prensky, 2001; Morán, 2015; Junior Matte; Santos; Maurell, 2022).

Quanto ao objetivo específico (iii), a discussão curricular evidenciou que normativas como a LDB e a BNCC, bem como o documento de Temas Contemporâneos Transversais, oferecem respaldo para integrar educação

financeira à Geografia, desde que a escola organize percursos com progressão e critérios de avaliação (Brasil, 1996; Brasil, 2018; Brasil, 2019). Ao mesmo tempo, decretos da ENEF tensionam relações entre educação e mercado, recomendando leitura crítica de materiais e preservação da autonomia pedagógica (Brasil, 2010; Brasil, 2020). A formação docente aparece como condição para evitar moralização do consumo e para tratar desigualdades com cuidado e responsabilidade (Hartmann; Maltempi, 2021).

Assim, o conjunto de análises corrobora que a pergunta de pesquisa pode ser respondida de modo afirmativo: quando integrada à Geografia por meio de transversalidade planejada, mediação didática e ancoragem curricular, a educação financeira favorece compreensão crítica do território e amplia capacidade de decisão informada. Nesse movimento, discutir finanças na escola também aprofunda debates sobre cidadania, direitos e desigualdades. Persistem limites: a revisão não incluiu evidências empíricas de aprendizagem em sala de aula, nem avaliou diferentes condições de infraestrutura escolar. Como desdobramento, recomenda-se realizar estudos aplicados que testem sequências didáticas em contextos diversos, com instrumentos de avaliação formativa e análise de produções estudantis, aprofundando como a leitura do espaço reconfigura práticas de consumo e planejamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maurício B. **Noções básicas sobre metodologia de pesquisa científica**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

BATISTA, João Paulo Monteiro. **Sequência didática interdisciplinar sobre educação financeira como prática integradora no ensino médio integrado**. s.l.: Editora Dialética, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.397**, de 22 de dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 10.393**, de 9 de junho de 2020. Institui a nova Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF e o Fórum Brasileiro de Educação Financeira - FBEF. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: propostas de práticas de implementação. Brasília, DF: MEC, 2019.

BUSS, L. D. S.; AMORIM, G. V. D. **Educação financeira**: a importância da sua inclusão no processo de ensino aprendizagem desde o ensino fundamental. s.l.: s.n., 2020.

CASARIN, Sidnéia Tessmer et al. Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health. **Journal of Nursing and Health**, v. 10, n. 5, 2020.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. **Revista ACB**, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016.

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich; DIAS, Jefferson Aparecido. **Manual prático de metodologia da pesquisa científica**: noções básicas. Marília: Unimar, 2023.

HARTMANN, A. L. B.; MALTEMPI, M. V. A abordagem da educação financeira na educação básica sob o ponto de vista de docentes formadores de futuros professores de Matemática. **EM TEIA - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 12, n. 2, p. 1-23, 2021.

JUNIOR, Alexandre Aloys Matte; SANTOS, Flávia Cardoso Pereira dos; MAURELL, Joice Rejane Pardo. Tecnologia digital como estratégia para educação financeira na disciplina de Geografia: uma experiência com alunos do

3º ano do Ensino Médio. **Redin** - Revista Educacional Interdisciplinar, v. 11, n. 2, p. 48-63, 2022.

MENDES, Juliana de Souza. **Educação financeira para uma melhor qualidade de vida**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Matemática Financeira Aplicada aos Negócios) - Universidade do Sul de Santa Catarina, 2015.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

MUNIZ JUNIOR, Ivail. Educação financeira: conceitos e contextos para o Ensino Médio. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 10., 2010. **Anais [...]**. s.l.: s.n., 2010. p. 1-11.

PEREIRA, Diego Henrique; SÁ, Lucélia Cristina Brant Mariz; SÁ JÚNIOR, Antônio Eldi de. A educação financeira no ensino da Geografia: práticas de transversalidade. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 14, n. 1, p. e355-e355, 2024.

PEREIRA, E. R. M.; FERREIRA, G. H. A.; SANTOS, A. O. Didática e ensino de Geografia hoje: possibilidades e desafios. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 9, p. 43-62, jul./dez. 2014.

POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pedagógica**, ano 8, n. 31, 2004.

PRENSKY, Marc. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSSATO, M.; MATOS, J. F.; PAULA, R. M. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. doi:10.1590/0102-4698169376.

SILVA, L. P. da; GANDARA, L. P. Estímulos à educação financeira no ensino básico: um relato de prática da olimpíada brasileira de educação financeira. **Formação@ Docente**, v. 13, n. 2, 2021.