



## Dinheiro em Discussão: Implementação da Educação Financeira através de Resolução de Problemas

### Money in Discussion: Implementation of Financial Education through Problem Solving

**Juliana Bueno Gonçalves<sup>1</sup>**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)*

**Andresa Maria Justulin<sup>2</sup>**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)*

#### RESUMO

Este relato de experiência tem por objetivo apresentar como foi desenvolvida a implementação de um problema gerador com a temática “dinheiro”, e sua contribuição para a promoção do pensamento crítico e de competências matemáticas dos alunos em decisões financeiras do dia a dia. A aplicação ocorreu em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do Paraná, utilizando como ponto de partida o problema gerador intitulado “Trocas na Comunidade”. Por meio dele propõe-se a reflexão sobre os limites do escambo e a necessidade de criação de um sistema monetário, proporcionando um ambiente de aprendizagem em que os alunos constroem coletivamente o conhecimento. O professor assume um papel central nessa abordagem, como mediador durante todas as etapas da metodologia, desde a proposição do problema até a formalização do conteúdo e a proposta de novos problemas. Os resultados refletem o envolvimento dos estudantes e a compreensão ampliada sobre a função social do dinheiro.

**Palavras-chave:** Educação Financeira; Resolução de Problemas; Dinheiro; Papel do Professor; Ensino-Aprendizagem.

#### ABSTRACT

This experience report aims to present how a problem generator with the theme “money” was developed and implemented, and its contribution to promoting students' critical thinking and mathematical skills in everyday financial decisions. The application took place in a 7th-grade class at a public school in Paraná, using the problem generator entitled “Exchanges in the Community” as a starting point. Through it, reflection on the limits of bartering and the need to create a monetary system is proposed, providing a learning environment in which students collectively build knowledge. The teacher plays a central role in this approach, acting as a mediator during all stages of the methodology, from proposing the problem to formalizing the content and proposing new problems. The results reflect the students' involvement and broader understanding of the social function of money.

**Keywords:** Financial Education; Problem Solving; Money; Teacher's Role; Teaching-Learning.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ensino de Matemática (UTFPR-CP/LD). Professora na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, Londrina, Paraná, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Mangaba, 112, Condomínio Interlagos, Panorama, Londrina, Paraná, Brasil, 86035-340. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-6029-7145>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3916244860662043>. E-mail: [julianag.1999@alunos.utfpr.edu.br](mailto:julianag.1999@alunos.utfpr.edu.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação Matemática (UNESP). Professora Adjunta na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Endereço para correspondência: Av. Alberto Carazzai, 1640 – Centro, Cornélio Procopio, Paraná, Brasil, 86300-013. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4107-8464>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8269689492704497>. E-mail: [ajustulin@utfpr.edu.br](mailto:ajustulin@utfpr.edu.br).

## INTRODUÇÃO

Buscar soluções para resolver problemas tem sido uma característica da experiência humana. Conforme Cai e Lester (2012), no contexto educacional, a Resolução de Problemas tornou-se uma metodologia potente para o ensino-aprendizagem da Matemática, devendo ocupar um papel proeminente na Educação Matemática dos estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio.

A importância do ensino e do desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas<sup>3</sup> tem sido enfatizada por estudiosos, como Polya (2001) e Pozo (1998), dentre outros. Além disso, a Resolução de Problemas é também considerada uma abordagem que promove a construção ativa do conhecimento matemático e colabora no processo de ensino e aprendizado dos alunos (Allevato e Onuchic, 2021). Neste estudo, a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas (MEAAMaRP) foi vinculada à temática da Educação Financeira articulando-se com a problematização de uma situação cotidiana, representada pelo problema gerador “Trocas na comunidade”.

Esse problema inicial é chamado de problema gerador, pois visa à construção de um novo conteúdo, conceito, princípio ou procedimento; ou seja, o conteúdo matemático necessário ou mais adequado para a resolução do problema ainda não foi trabalhado em sala de aula (Allevato; Onuchic, 2021). Desse modo, é necessário que o conteúdo a ser trabalhado não tenha sido previamente visto ou aplicado, e o professor deve fazer o uso deste problema para trabalhar um novo conteúdo com seus alunos.

Ao estimular os alunos a observarem experiências reais e apresentarem estratégias para solucionar o problema, a MEAAMaRP possibilita a aprendizagem de conceitos matemáticos, colaborando de forma positiva para a construção ativa do conhecimento dos educandos.

Este estudo realiza uma integração entre a Educação Financeira e a Resolução de Problemas, apoiando-se nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Tal junção almeja promover um aprendizado contextualizado, que impulse habilidades, a tomada de decisão, o planejamento e o raciocínio lógico. Além disso, também visa favorecer e incentivar discussões pertinentes sobre o tema abordado, aumentando a

---

<sup>3</sup> No texto será utilizada a escrita resolução de problemas com as iniciais “rp” em letras minúsculas, ao se referir ao processo de resolver problemas e em letras maiúsculas, ao tratar da abordagem pedagógica.

autonomia dos alunos para enfrentarem desafios financeiros de maneira responsável e consciente.

Uma fonte para a busca de problemas e ideias relevantes para a sala de aula são os Produtos Educacionais (PE). Eles são elaborados no âmbito dos Programas de Pós-Graduação Profissionais, com o objetivo de articular conhecimentos acadêmicos à prática docente, promovendo a inovação no ensino. Refere-se a um material ou metodologia com aplicabilidade direta no contexto escolar, fundamentado teoricamente e construído com foco na resolução de demandas reais da sala de aula. O problema gerador implementado nesta pesquisa foi selecionado do PE de Grecco e Justulin.

Diante desse contexto, este estudo tem por objetivo apresentar como foi desenvolvida a implementação de um problema gerador com a temática “dinheiro”, e sua contribuição para a promoção do pensamento crítico e de competências matemáticas dos alunos em decisões financeiras do dia a dia.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo da história, “[...] a resolução de problemas tem sido a força propulsora para a construção de novos conhecimentos e, reciprocamente, novos conhecimentos proporcionam a proposição e resolução de intrigantes e importantes problemas” (Allevato; Onuchic, 2021, p. 37).

O termo “problema” não tem uma definição única e pode ser entendido como “[...]uma situação que um indivíduo ou um grupo quer ou precisa resolver e para a qual não dispõe de um caminho rápido e direto que o leve à solução” (Lester, 1982, *apud* Dante, 2009, p.12). Já a compreensão do termo “resolução de problemas” “[...] refere-se a tarefas matemáticas que têm o potencial de proporcionar desafios intelectuais para melhorar o entendimento e desenvolvimento matemáticos dos estudantes” (Cai; Lester, 2012, p. 148).

Em relação ao uso da Resolução de Problemas em sala de aula, como uma abordagem ou metodologia de ensino, ela tem base nos pressupostos de Sociocostrutivismo, com a participação ativa dos alunos. Isso possibilita a aprendizagem matemática, em especial, em situações que envolvam resolução de problemas (Allevato; Onuchic, 2021). Nesse processo, o papel do professor passa a ser ainda mais importante, já que cabe a ele fazer a mediação,

estruturação e formalização do conhecimento envolvido no problema. O professor atua como mediador e provocador de interrogações que impulsionam esse confronto de concepções, designando ao aluno o encargo central na construção do seu próprio conhecimento.

[...] os professores devem aceitar que as habilidades dos alunos em resolver problemas frequentemente se desenvolvem lentamente, exigindo, assim, uma atenção assistida, em longo prazo, para tornar a resolução de problemas uma parte integrante do programa de matemática. Além disso, os professores devem desenvolver uma cultura de resolução de problemas em sala de aula para fazer da resolução de problemas uma parte regular e consistente de sua prática de sala de aula (Cai; Lester, 2012, p. 156).

Essa perspectiva compreende a Resolução de Problemas não como uma atividade pontual, mas como um eixo estruturante do ensino de Matemática. Ao assumir tal postura, o professor favorece a construção de um ambiente em que o estudante possa construir seu próprio conhecimento. No entanto, o uso da Resolução de Problemas e, em especial, da MEAAMaRP exige uma mudança de postura por parte do professor em relação ao modo de desenvolver sua aula.

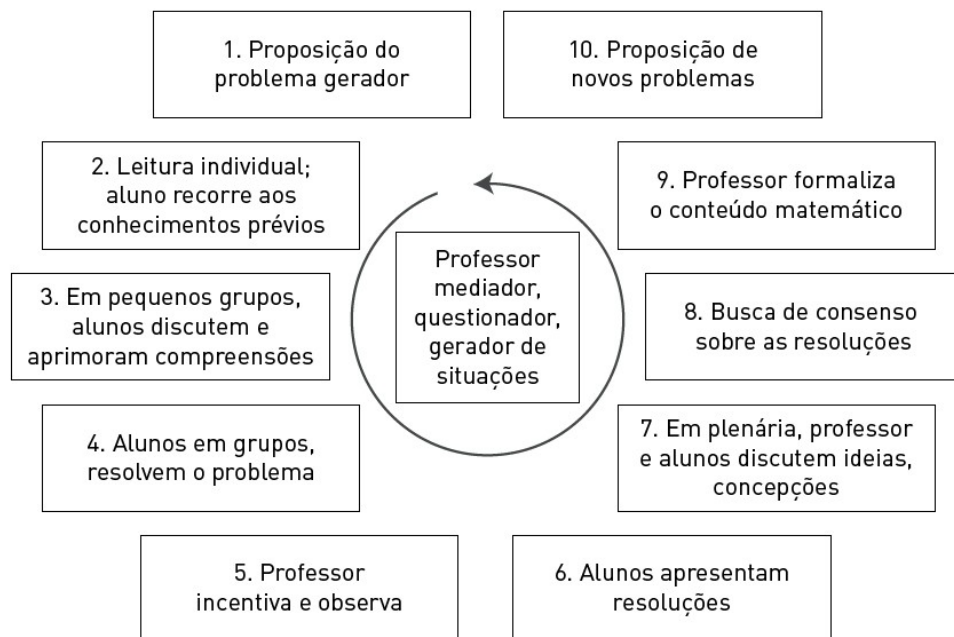
Considerando os aspectos da MEAAMaRP,

O professor não tem mais o papel de transmissor do conhecimento. Enquanto os alunos, em grupos, buscam resolver o problema, o professor observa, analisa o comportamento dos alunos e estimula o trabalho colaborativo. Ainda, o professor, como mediador, leva os alunos a pensar, dando-lhes tempo e incentivando a troca de ideias entre eles (Onuchic, 2013, p.102).

Para orientar a aplicação da Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas, Allevato e Onuchic (2011) sugerem que as atividades sejam organizadas em dez etapas distintas, conforme a Figura 1:



**Figura 1 – Etapas da MEAAMaRP**



Fonte: Allevato e Onuchic (2021, p. 51).

- 1. Proposição do problema:** consiste na escolha de um problema que permita a introdução de um novo conteúdo ainda não visto ou estudado pelos alunos. Denomina-se esse problema de “problema gerador”. Ele pode ser proposto tanto pelo professor quanto pelos próprios alunos.
- 2. Leitura individual:** envolve a compreensão individual do problema gerador e a identificação das informações relevantes; essa etapa permite a própria compreensão do que lhe foi introduzido.
- 3. Leitura em conjunto:** os estudantes se juntam em grupos pequenos, onde realizam uma releitura e discussões sobre diferentes formas, interpretações e estratégias para chegar a uma resolução.
- 4. Resolução do problema:** nesse momento, os grupos, de maneira coletiva, procuram estratégias para aplicar seus conhecimentos em busca de soluções. Como não tiveram contato com conteúdo trabalhado, utilizam os seus conhecimentos prévios.

5. **Observar e incentivar:** enquanto os alunos interagem e exploram formas para resolução do problema, o professor participa do processo, estimulando o raciocínio dos alunos com suporte e mediação.
6. **Registro das resoluções na lousa:** ao finalizar a resolução do problema, um aluno representante de cada grupo vai até a lousa para fazer o registro. As respostas podem estar corretas ou incorretas, o importante é expor a resolução feita pela equipe. Nesse momento, é feito um painel com as resoluções de cada grupo.
7. **Plenária:** nesta etapa ocorre uma discussão coletiva sobre as resoluções apresentadas, e cada grupo pode argumentar e justificar a estratégia utilizada. O professor, como mediador, conduz as discussões sobre cada uma delas.
8. **Busca de consenso:** ao finalizar a plenária, todos devem realizar um debate para que, de maneira coletiva, cheguem a um consenso sobre uma solução correta, com o intuito de construir o conteúdo matemático almejado.
9. **Formalização do conteúdo:** neste momento final, o professor sistematiza na lousa o conhecimento previsto ao propor o problema gerador, respeitando os diferentes percursos trilhados pelos alunos.
10. **Proposição e resolução de novos problemas:** para validação e consolidação do processo, é importante que haja estímulo à aplicação autônoma dos conhecimentos adquiridos em problemas diferentes ou à proposição de novos problemas pelos alunos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tem como objetivo apresentar como foi desenvolvida a implementação de um problema gerador com a temática “dinheiro”, e sua contribuição para a promoção do pensamento crítico e de competências matemáticas dos alunos em decisões financeiras do dia a dia. Os participantes foram os alunos de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, composta por 28 alunos, na qual estavam presentes 19 deles no dia da implementação. O colégio pertence à rede estadual e é localizado na cidade do norte do Paraná. A escolha da turma se deu pela primeira autora deste trabalho ser a professora regente da referida turma. Para a realização da pesquisa, que tem uma abordagem qualitativa, os alunos foram divididos em quatro grupos, com a divisão ocorrendo de forma livre entre os alunos.

A proposta para essa experiência surgiu na disciplina de “Implementação e Análise de Produtos Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *multicampi* Cornélio Procópio e Londrina. Os discentes deveriam fazer a implementação de um Produto Educacional vinculado à sua área de pesquisa e o escolhido tem o título “Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Educação Financeira através da Resolução de Problemas”, de Grecco e Justulin (2024). Esse PE está vinculado à dissertação “Uma Abordagem da Educação Financeira Crítica através da Resolução de Problemas”, que orienta e fundamenta as ações desenvolvidas ao longo desta proposta (Grecco, 2024).

É válido ressaltar que este trabalho não contempla o desenvolvimento das dez etapas propostas por Onuchic e Allevato (2021), ainda que a metodologia MEAAMaRP as apresente como sugestões, e não como exigências. Assim, a implementação foi desenvolvida até a nona etapa.

Na implementação utilizou-se o seguinte problema gerador com os alunos:

*Trocas na comunidade:* Em uma vila isolada entre montanhas, os residentes contam principalmente com suas próprias produções para garantir o sustento. Um criador de cabras troca parte do leite de suas cabras por lã com um morador local, que utiliza o leite para fazer queijo. No entanto, devido a um período de inverno particularmente rigoroso, o criador de cabras enfrenta uma escassez de leite para essa troca.

Enquanto isso, um lenhador na mesma comunidade possui muita madeira cortada para lenha, mas não tem sido capaz de trocá-la por outros bens essenciais, pois muitos moradores já têm suas próprias reservas de lenha. Diante desse cenário, como os habitantes podem encontrar soluções para otimizar as trocas na comunidade e garantir que todos tenham acesso aos produtos de que necessitam para sobreviver? (Grecco; Justulin, 2024, p. 20).

O problema gerador “Trocas na comunidade” foi criado para instigar uma reflexão crítica sobre os limites do escambo, a escassez de recursos e a importância de sistemas econômicos organizados, com o uso do dinheiro (Grecco; Justulin, 2024). Esse problema foi

elaborado com base em situações hipotéticas, mas realistas, vivenciadas em comunidades tradicionais e permitiu aos alunos relacionarem os conceitos econômicos com suas próprias experiências sociais. A seguir, serão apresentados e analisados os dados coletados em cada uma das etapas da MEAAMaRP.

## ANÁLISES E RESULTADOS

Por se tratar da primeira vez que os estudantes tinham contato com a MEAAMaRP, a professora da turma e primeira autora deste trabalho selecionou um problema que fizesse sentido aos alunos, envolvendo situações práticas relacionadas à introdução e percepção do conceito de "dinheiro" como um instrumento de troca em contextos sociais e econômicos.

Para dar início a implementação, considerando a primeira etapa proposta pela MEAAMaRP, o problema gerador foi apresentado aos alunos, com o texto descrevendo uma vila isolada em que os moradores praticavam escambo, mas enfrentam dificuldades devido à escassez de leite e à abundância de lenha.

Os alunos foram provocados a pensar em como os moradores poderiam otimizar as trocas para garantir o acesso a bens essenciais. Nessa etapa, os alunos estavam com um comportamento disperso, demandando um período mais extenso para finalizar a leitura. Essa dispersão aumenta a probabilidade de os alunos desistirem ou, em alguns casos, nem sequer se empenharem na resolução dos problemas propostos. Portanto, é fundamental a intervenção do professor de maneira estratégica, promovendo comentários e questionamentos que estabeleçam a atenção e incentivem a participação ativa de todos os alunos.

Na segunda etapa, os alunos realizaram a leitura do problema de forma individual para interpretação pessoal. Alguns alunos revelaram dificuldades iniciais de concentração, o que é comum em atividades não convencionais, exigindo da professora intervenções breves para manter o foco e o engajamento. Logo após, os estudantes se dividiram livremente em quatro grupos, sendo três grupos com cinco integrantes e um com quatro, para realizar uma leitura coletiva. Feito isso, deram início a uma discussão sobre o problema, fazendo uma análise das necessidades dos personagens e a elaboração de hipóteses iniciais, terceira etapa. Alguns registros da segunda e da terceira etapas podem ser visualizados na Figura 2.

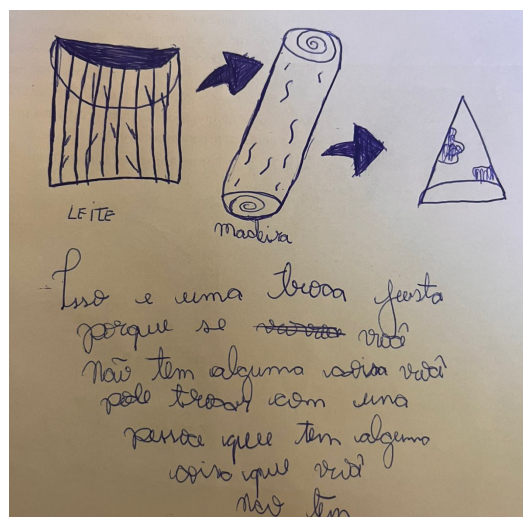
**Figura 2** – Momentos da segunda e da terceira etapas: leitura individual e coletiva do problema gerador.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na quarta e na quinta etapas da aula, os grupos começaram a discutir estratégias para resolver o problema. Foi perceptível o uso de conhecimentos prévios e a noção de troca justa e de organização comunitária. A Figura 3 evidencia o entendimento visual da cadeia de trocas e o conceito de “troca justa”, construído com base nas interações entre os personagens do problema. Abaixo do esquema desenvolvido pelo grupo 2, há a justificativa de sua escolha com base na noção de necessidade e complementaridade entre os moradores.

**Figura 3** – Representação visual da cadeia de trocas e justificativa da proposta do grupo 2



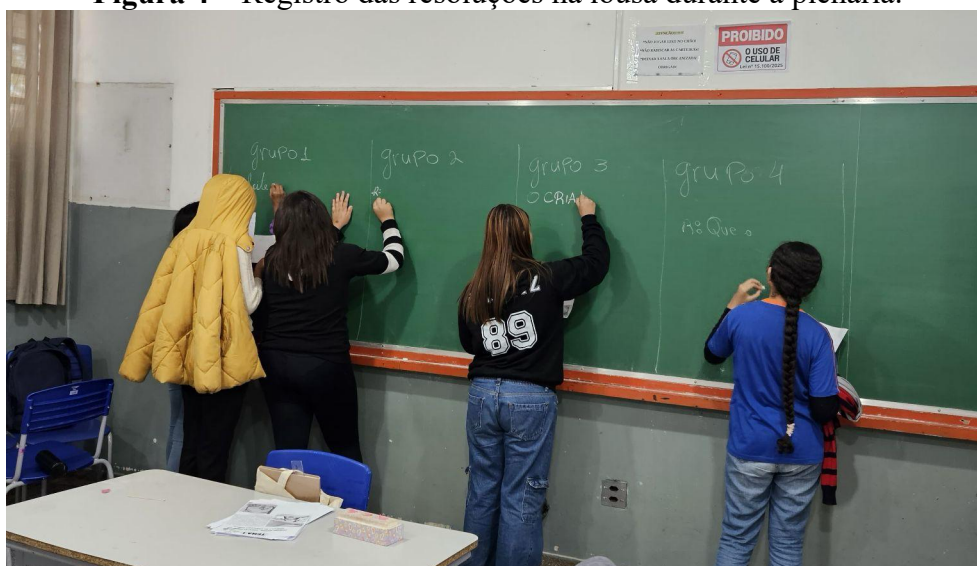
Transcrição: “Isso é uma troca justa porque se você não tem alguma coisa, você pode trocar com uma pessoa que tem alguma coisa que você não tem.”

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A falta de um caminho ou estratégia estimulou a criatividade dos alunos, mas levantou alguns questionamentos como: “E se ninguém quiser trocar comigo?”, “Como saber se estou fazendo uma troca justa?” e “E se alguém tiver mais coisas que os outros, como fica?”. Tais indagações revelaram não apenas a mobilização de saberes prévios, mas também a construção de um pensamento crítico sobre justiça, valor e organização social nas relações econômicas, elementos centrais para a consolidação do conteúdo proposto. A professora atuou como mediadora, intervindo pontualmente com perguntas como: “O que aconteceria se todos tivessem lenha, mas ninguém tivesse leite?” ou “Como podemos medir o valor das coisas que trocamos?” Essas provocações ajudaram os alunos a refinarem seus argumentos.

Ao encerrarem as resoluções coletivas, cada grupo escolheu um representante para fazer o registro na lousa, como exibido na Figura 4, para então começar a sétima etapa, a plenária. Este é um momento de discussão geral, em que cada grupo explica sua resolução e argumenta.

**Figura 4** – Registro das resoluções na lousa durante a plenária.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

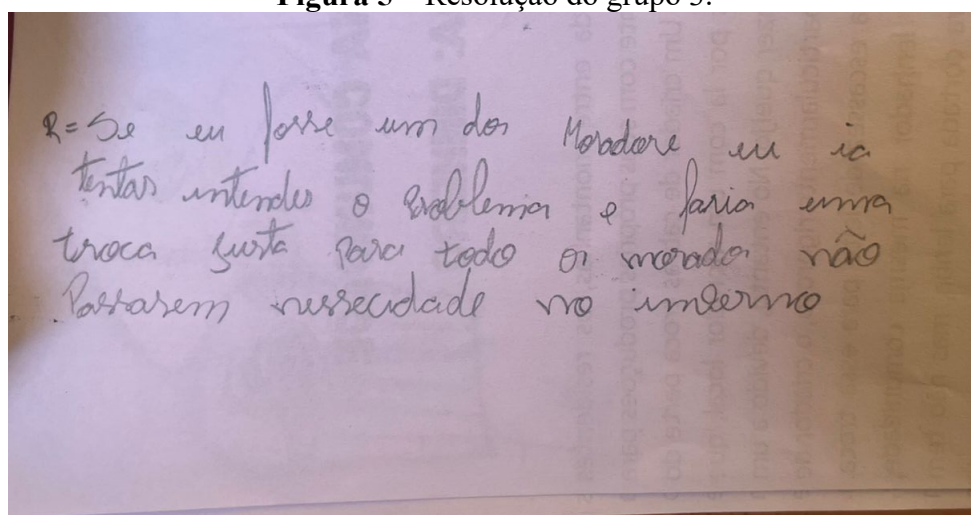
Houve um debate produtivo sobre justiça nas trocas, escassez de recursos e necessidade de regras para organização social. Cada grupo teve a oportunidade de explicar sua proposta para otimizar as trocas na comunidade fictícia apresentada no problema gerador. Durante esse momento, os alunos se mostraram mais engajados, atentos às falas dos colegas e dispostos a argumentarem, contra-argumentarem e a justificarem suas decisões. Esse processo dialógico



foi incentivado pela professora, que atuou como mediadora, levantando questões que provocam reflexão: “Essa proposta atende a todos da comunidade?”, “Quem decide o valor de cada item?” ou “Como garantir que ninguém saia prejudicado nas trocas?”. A troca de argumentos possibilitou que os alunos percebessem semelhanças, diferenças e lacunas nas ideias apresentadas, favorecendo uma construção coletiva do conhecimento.

A resolução exposta na Figura 5 propõe um comportamento proativo e colaborativo, revelando que o grupo 3 compreendeu o problema como uma situação social que exige cooperação e sensibilidade com o outro. Na frase “para que todos os moradores não passassem necessidade”, os alunos revelam um senso coletivo de justiça.

**Figura 5** – Resolução do grupo 3.



Transcrição: “Se eu fosse um dos moradores eu ia tentar entender o problema e faria uma troca justa para que todos os moradores não passassem necessidade no inverno.”

Fonte: dados da pesquisa (2025).

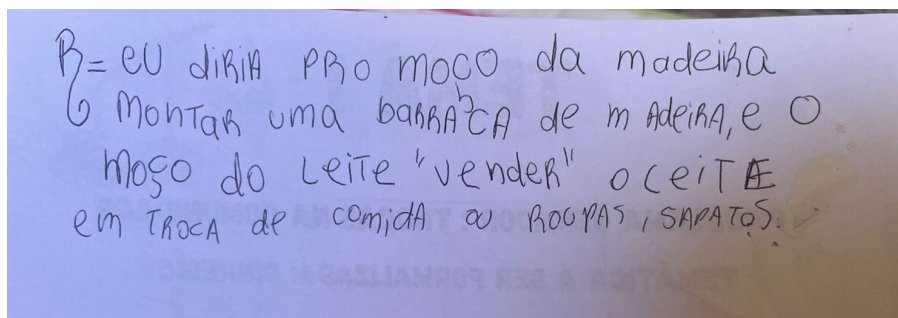
A etapa de busca de consenso representa um momento de síntese coletiva, no qual os estudantes, após ouvirem as diferentes propostas durante a plenária, são convidados a dialogarem em busca de uma solução viável e conjunta para o problema apresentado. A mediação docente foi essencial para conduzir essa etapa, garantindo que todos os grupos tivessem voz e que os argumentos levantados fossem respeitados e considerados. Inicialmente, os alunos mostraram certa dificuldade em abrir mão de suas próprias ideias; no entanto, à medida que o diálogo avançou, os estudantes passaram a considerar aspectos comuns entre as propostas. Alguns pontos de convergência começaram a emergir, como a necessidade de um

meio de troca aceito por todos, a importância da justiça nas transações e a criação de um sistema que permitisse o acesso igualitário aos bens.

A construção do consenso se deu de forma gradual, por meio de negociações e reformulações. Uma das propostas que mais mobilizou os alunos e obteve maior aceitação foi a de troca justa. Durante a discussão, surgiram expressões como “igualdade”, “justiça” e “combinar antes”. Foi consenso entre os grupos que seria necessário criar regras coletivas para que todos pudessem trocar de maneira transparente e sem desvantagem para um dos lados. Esse posicionamento revela não apenas a internalização dos objetivos matemáticos e econômicos da atividade, mas também um amadurecimento no sentido da formação cidadã e crítica.

Na Figura 6, observa-se que o grupo 4 sugere que o “moço da madeira” construa uma barraca, uma estrutura física com o recurso que tem em abundância, enquanto o produtor de leite poderia “vender” seu produto em troca de comida, roupas e sapatos. A escolha do verbo “vender”, mesmo entre aspas, indica que o aluno está refletindo sobre uma possível transição do escambo para um sistema mais organizado de trocas mediadas por valor. Essa resolução revela uma elevada capacidade de abstração e projeção de soluções estruturais, pois o aluno não se limita a redistribuir os bens existentes, mas propõe a criação de novos espaços e funções dentro da comunidade. Ao imaginar a construção de uma barraca, o aluno introduz a ideia de infraestrutura como parte da solução, algo que vai além do conteúdo matemático.

**Figura 6** – Resolução do grupo 4.



Transcrição: R= “eu diria pro moço da madeira montar uma barraca de madeira e o moço do leite “vender” o leite em troca de comida, roupas ou sapatos.”

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Do ponto de vista da Resolução de Problemas, esse tipo de resposta evidencia um novo modo de pensar. Conforme destacado por Onuchic e Allevato (2021), o problema gerador deve



permitir que o aluno não apenas aplique conhecimentos anteriores, mas também crie caminhos inéditos de solução com base em sua leitura de mundo. Aqui, o grupo 4 compreendeu o problema não apenas como uma limitação de recursos, mas como uma oportunidade de reorganizar o modo como os moradores se relacionam economicamente.

Esse momento de discussão foi particularmente significativo, pois os estudantes perceberam que a resolução de problemas não se limita a encontrar uma resposta “certa”, mas envolve escuta, cooperação, tomada de decisões e responsabilidade coletiva. O debate proporcionou a construção de um pensamento mais elaborado sobre economia, valor e organização social, além de evidenciar o amadurecimento das ideias construídas ao longo da atividade.

Vale destacar que, por se tratar de uma metodologia nova para a turma, o início da atividade foi um tanto conturbado; alguns alunos mostraram resistência, dispersão e dificuldade para compreender o propósito da proposta. Entretanto, à medida que as etapas se desenrolaram e as interações entre os colegas se intensificaram, a turma foi gradualmente “entrando no clima” da metodologia. Ao final, os estudantes estavam mais engajados, participativos e confiantes para exporem suas ideias, o que evidencia o potencial formativo da Resolução de Problemas não apenas no campo cognitivo, mas também no desenvolvimento de atitudes colaborativas e investigativas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência relatada evidenciou o potencial formativo da Resolução de Problemas como metodologia de ensino na Educação Matemática, sobretudo quando aplicada de forma contextualizada e interdisciplinar, como no caso da temática dinheiro. A escolha do problema gerador possibilitou aos alunos mobilizarem não apenas conhecimentos matemáticos, mas também valores, estratégias de negociação, empatia e senso coletivo.

Apesar de a proposta ter representado um primeiro contato dos estudantes com a MEAAMaRP, o percurso pedagógico mostrou que, quando estimulados por desafios instigantes e mediados por professores que promovem a escuta, a argumentação e a autonomia, os alunos são capazes de construir soluções criativas, refletirem criticamente sobre contextos reais e reformularem suas próprias ideias à luz do diálogo e da colaboração. A partir da vivência

proposta, constata-se que a Resolução de Problemas, quando utilizada como metodologia e não apenas como técnica, se constitui em um caminho potente para transformar a sala de aula em um espaço de investigação, escuta e produção coletiva de conhecimento.

A atividade exigiu dos estudantes mais do que a simples aplicação de algoritmos ou fórmulas: demandou a compreensão de princípios como justiça, troca equitativa e organização social, inseridos em um problema que simulava condições reais de escassez e interdependência. Ao longo das etapas, foi possível observar a evolução do engajamento, o amadurecimento das estratégias e posturas cooperativas, elementos que refletem o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas.

Dessa forma, conclui-se que a implementação MEAAMaRP, articulada à temática da Educação Financeira, proporcionou aos alunos uma vivência significativa e reflexiva, que vai além da apresentação dos conteúdos. Espera-se que esse relato inspire outras práticas que valorizem o protagonismo discente, o diálogo entre áreas do conhecimento e a construção de significados a partir de problemas do mundo real.

## REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. R. **Ensino-aprendizagem-avaliação de matemática: por que através da resolução de problemas?** In: ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G.; NOGUTI, F. C. H.; JUSTULIN, A. M. (Orgs.). *Resolução de problemas: teoria e prática*. 2. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2021. v. 1. p. 37-57.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, 2018.

CAI, J.; LESTER, F. Por que o Ensino com Resolução de Problemas é Importante para a Aprendizagem do Aluno? **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, n. 60, p. 241-254, 2012. Tradução de BASTOS, A. S. A. M. e ALLEVATO, N. S. G. <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/gepem.2014.008>.

DANTE, L. R. **Formulação e resolução de problemas de matemática: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ONUCHIC, L. R. **A resolução de problemas na Educação Matemática:** onde estamos? E para onde iremos? Revista Espaço Pedagógico, v. 20, n. 1, p. 88-104, out. 2013.  
<https://doi.org/10.5335/rep.2013.3509>.

## **HISTÓRICO**

**Submetido:** 06 de julho de 2025.

**Aprovado:** 04 de agosto de 2025.

**Publicado:** 12 de setembro de 2025.