

## **DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UM OLHAR SOBRE A EVASÃO NO CURSO "FINANÇAS SEM SEGREDOS"**

**FABRÍCIO MICHELL SOARES**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)

**ANI CAROLINE GRIGION POTRICH**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)

**KÁSSIA SCHNEIDER MARANHÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)

**GUSTAVO FERNANDES PIRES ALMEIDA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)

**ANA LUÍZA PARABONI**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)

# DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UM OLHAR SOBRE A EVASÃO NO CURSO "FINANÇAS SEM SEGREDOS"

## 1. INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, diversas iniciativas de educação financeira vêm sendo implementadas e integradas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o objetivo de proporcionar aos cidadãos conhecimentos e habilidades que favoreçam decisões financeiras conscientes e sustentáveis (BRASIL, 2010; BRASIL, 2018). Esse esforço é especialmente relevante diante do cenário preocupante de estresse financeiro vivenciado por grande parte da população: em 2024, 51% dos brasileiros relataram sentir altos níveis de estresse, sendo que esse índice é ainda mais elevado entre adultos das gerações millennial (57%) e X (53%), justamente no auge da vida profissional (ANBIMA, 2025). O estresse financeiro, quando aliado à baixa alfabetização econômica, pode desencadear comportamentos prejudiciais, como endividamento excessivo e uso de crédito de alto custo, comprometendo o bem-estar individual e familiar (Hasler; Lusardi; Valdes, 2021).

Enquanto a educação financeira atua como um mecanismo de capacitação (OCDE, 2024), a alfabetização financeira representa seu resultado prático. Ela refere-se ao conjunto de conhecimentos, atitudes e comportamentos necessários para que indivíduos tomem decisões financeiras responsáveis, visando à melhoria da qualidade de vida econômica (OCDE, 2020). Promover a educação financeira, portanto, é essencial para o desenvolvimento da alfabetização financeira, sobretudo em contextos de desigualdades.

No Brasil, a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) foi instituída por meio do Decreto nº 7.397/2010, juntamente com a criação do Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF), responsável por sua implementação e governança (Brasil, 2010). A estratégia prevê atuação permanente e gratuita, com foco em formação, informação e orientação, por meio de parcerias entre setores público e privado, e avaliação contínua de suas ações. Em 2020, o Decreto nº 10.393 reformulou a ENEF e criou o Fórum Brasileiro de Educação Financeira (FBEF), revogando o decreto anterior e dando novo direcionamento às ações no país (Brasil, 2020).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação financeira é apresentada no componente de Matemática de maneira transversal, incentivando a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências voltadas à compreensão de conceitos como taxas de juros, inflação, tributos e investimentos (Brasil, 2018). No entanto, embora essa inserção represente um avanço normativo, sua efetiva implementação nas escolas brasileiras ainda enfrenta sérios entraves estruturais e pedagógicos.

A inserção da educação financeira no ambiente escolar, por sua vez, reforça a necessidade de um preparo docente consistente, já que as novas demandas sociais e a complexidade do tema exigem profissionais capacitados para conduzir discussões significativas em sala de aula (Oliveira; Pessoa, 2018). Por isso, a formação continuada tem um papel central na atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas (Pontarolo; Justus, 2025), podendo auxiliar na capacitação de professores para o ensino da educação financeira.

Nesse contexto, destaca-se o curso "Finanças sem Segredos", desenvolvido pela AEF-Brasil em parceria com a TV Escola e o Ministério da Educação. Lançado em 2013, foi uma das primeiras formações continuadas gratuitas voltadas à capacitação de professores da educação básica para atuar com educação financeira nas escolas, em alinhamento com a ENEF (AEF-BRASIL, 2018; ENEF, 2019). Para ampliar o alcance dessas iniciativas, o ensino a distância (EaD) surge como alternativa viável, ao superar barreiras geográficas e logísticas (Pontarolo; Justus, 2025). No entanto, sua eficácia depende de estratégias que garantam o engajamento dos participantes, já que as altas taxas de evasão têm gerado

prejuízos, como a ociosidade de recursos e o encerramento de cursos, agravados pela escassez de estudos sobre o tema (Bittencourt; Mercado, 2014).

Mediante o exposto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar os fatores que levaram à desistência do curso “Finanças sem Segredos”, ofertado na modalidade a distância como parte da capacitação docente em educação financeira. Especificamente, esta pesquisa busca identificar os motivos que levaram os participantes à não conclusão do curso, compreender a percepção dos docentes em relação à aplicação dos conteúdos em sala de aula e mapear os pontos positivos e negativos identificados ao longo da formação.

Nesse sentido, torna-se essencial compreender os motivos da evasão e as percepções dos docentes sobre a aplicabilidade do conteúdo. A capacitação em educação financeira é fundamental para o desenvolvimento das competências necessárias à formação de cidadãos financeiramente conscientes, por meio da atuação dos professores. No entanto, a desistência em cursos como o “Finanças sem Segredos”, pode comprometer a efetividade dessa formação e o impacto esperado na prática pedagógica. Conforme destaca Lusardi (2019), programas eficazes devem combinar personalização dos conteúdos, objetivos claros e avaliação rigorosa, além de considerar as necessidades específicas de públicos vulneráveis. Diante disso, este estudo justifica-se pela escassez de pesquisas sobre evasão em cursos EaD de educação financeira para docentes, bem como pela necessidade de subsidiar políticas públicas mais eficazes na formação continuada, identificando barreiras e oportunidades de melhoria no design, implementação e suporte desses cursos.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Educação e Alfabetização Financeira**

Para a OCDE (2005), a educação financeira é definida como o processo pelo qual consumidores financeiros melhoram sua compreensão de produtos, conceitos e riscos financeiros e, por meio de informações, instruções e/ou conselhos objetivos, desenvolvem habilidades e confiança para se tornarem mais conscientes dos riscos financeiros e oportunidades, para fazer escolhas informadas, para saber onde buscar ajuda, e tomar outras ações efetivas em busca do bem-estar financeiro. Em um cenário de crescente complexidade financeira, a compreensão de conceitos básicos como orçamento, poupança, investimentos e gestão de dívidas é crucial para garantir a estabilidade financeira (Amirtha, 2024).

Nesse contexto, a educação financeira configura-se como o caminho fundamental para promover a alfabetização financeira da população, que é entendida como uma combinação de consciência financeira, conhecimento, habilidades, atitudes e comportamentos necessários para tomar decisões financeiras acertadas (OCDE, 2024). Para Goyal e Kumar (2023), a alfabetização financeira engloba não apenas o entendimento dos conceitos, mas também a capacidade de aplicar esse conhecimento de maneira prática no cotidiano, visando um gerenciamento financeiro responsável e sustentável. Nesse viés, Zaimovic et al. (2023) afirma que a alfabetização financeira inclui a conscientização, a habilidade e a confiança necessária para tomar decisões financeiras que impactam diretamente o bem-estar de um indivíduo.

Goyal e Kumar (2023) destacam que a alfabetização financeira influencia diretamente a forma como os indivíduos gerenciam suas finanças pessoais, com maior propensão a tomar decisões informadas sobre poupança, investimentos e a utilização de crédito. Além disso, indivíduos com alfabetização financeira tendem a evitar o endividamento excessivo e a fazer escolhas mais adequadas para garantir uma aposentadoria segura. Segundo Amirtha (2024) e Choung et al. (2023), além do conhecimento técnico, a confiança nas decisões financeiras e a capacidade de agir de forma disciplinada em relação

aos recursos financeiros são componentes cruciais da alfabetização financeira, ajudando a promover um comportamento financeiro saudável a redução de vulnerabilidades econômicas, como fraudes e endividamento.

Observa-se que a alfabetização financeira e educação financeira são ferramentas importantes tanto para evitar práticas financeiras arriscadas e mitigar o impacto de crises financeiras (Ahamed, 2025), quanto para ajudar indivíduos a alcançarem bem-estar individual, crescimento econômico e desenvolvimento sustentável em geral (Zaimovic et al., 2023). Elas fornecem as ferramentas necessárias para gerenciar finanças pessoais de maneira eficaz e também contribuem para a inclusão financeira e a redução das desigualdades econômicas. Para Ahamed (2025), a implementação de programas educacionais que integrem conhecimentos financeiros com o desenvolvimento de atitudes e comportamentos positivos é crucial para garantir que os indivíduos estejam preparados para enfrentar os desafios econômicos contemporâneos.

## **2.2 Programas de Educação Financeira no Brasil**

A educação financeira tem ganhado destaque nas políticas públicas brasileiras como ferramenta essencial para o desenvolvimento da autonomia econômica dos cidadãos e a promoção de uma sociedade mais consciente em relação à gestão de recursos. Assim, diversas iniciativas têm sido desenvolvidas no país, com destaque para a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que articula ações voltadas à formação de professores, capacitação de estudantes e inclusão de conteúdos financeiros no currículo escolar.

A Estratégia Nacional de Educação Financeira tem como metas principais incentivar a formação de uma cultura de educação financeira no Brasil, ampliar o entendimento da população para que esta tome decisões mais conscientes sobre o uso de seus recursos, além de colaborar para o fortalecimento e a eficácia dos mercados financeiro, de capitais, de seguros e de previdência complementar (BCB, 2013). Com isso, o Programa de Educação Financeira nas Escolas, foi implementado em 2021 com parte dessa estratégia, visando a formação de professores da educação básica, por meio de uma plataforma online, conforme estabelecido no Acordo de Cooperação Técnica entre a Comissão de Valores Mobiliários e o Ministério da Educação (SEBRAE; MEC; CVM, 2024).

Esse programa busca possibilitar que os alunos desenvolvam as metas estabelecidas pela ENEF, e para alcançar esse objetivo, pretende-se formar 500 mil professores em um período de três anos e capacitar cerca de 25 milhões de estudantes da educação básica, tanto da rede pública quanto da privada (SEBRAE; MEC; CVM, 2024). A formulação do programa foi, em parte, embasada por evidências internacionais, como as apresentadas por Bruhn et al. (2022), que demonstram que a educação financeira de longo prazo está associada a comportamentos financeiros mais responsáveis, como menor uso de crédito com altas taxas de juros e menor incidência de atraso no pagamento de dívidas.

Outro programa relevante no campo da educação financeira é o Aprender Valor, desenvolvido pelo Banco Central do Brasil. Alinhado às diretrizes internacionais da OCDE e aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o programa objetiva apoiar professores e escolas na integração sistemática da educação financeira no cotidiano pedagógico. A iniciativa visa, em longo prazo, promover o fortalecimento do letramento financeiro da população brasileira, contribuindo para a construção de competências essenciais à tomada de decisões econômicas conscientes e sustentáveis (BCB, 2025).

Antes da implementação do Programa de Educação Financeira na Escola, a AEF-Brasil, em parceria com a TV Escola, desenvolveu o curso "Finanças sem Segredos", ofertado na modalidade a distância. O curso foi idealizado para apoiar, em larga escala, a capacitação de professores da educação básica e de multiplicadores sociais, preparando-os

para a aplicação de situações didáticas alinhadas aos materiais educativos da ENEF (AEF-BRASIL, 2018; ENEF, 2019). Esse curso tinha uma duração de 50 horas e era estruturado em cinco módulos temáticos que combinavam aspectos conceituais e práticos da educação financeira. Por apresentar um formato não-linear, o curso "Finanças sem Segredos" permitia flexibilidade de tempo, e os participantes que completaram todas as atividades dentro de até quatro meses recebem certificação (ENEF, 2019).

É importante destacar, também, iniciativas autônomas que têm como objetivo democratizar o acesso à educação financeira. Um exemplo é a formação gratuita promovida pelo Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (IDEC), voltada especialmente para mulheres em situação de vulnerabilidade social, com o propósito de fomentar a independência e o empoderamento econômico feminino (IDEC, 2021). Outro exemplo é o Programa de Formação para Professores em Educação Financeira (PROFIN), criado pelo Núcleo de Finanças Pessoais e Comportamentais (NUFIPEC), em que foram realizados cinco encontros com professores abordando conteúdos como: o processo da tomada de decisão, rendas fixas, rendas variáveis e a educação financeira em sala de aula (NUFIPEC, 2023).

Observa-se que, embora todos os programas citados compartilhem o objetivo comum de ampliar o acesso à educação financeira, eles diferem em suas abordagens metodológicas, público e parcerias institucionais. Enquanto a ENEF adota uma perspectiva nacional e institucionalizada, iniciativas como a do IDEC e do NUFIEC atuam de forma mais localizada, mas com alto potencial de impacto social. Essa diversidade de ações aponta para a importância de estratégias múltiplas e complementares no enfrentamento do analfabetismo financeiro no país.

### **2.3 Cursos de Educação a Distância**

A educação a distância, ou a conhecida “EaD”, não é uma inovação recente. Sua origem remonta aos cursos por correspondência e à utilização de mídias como rádio e televisão. Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação, essas práticas evoluíram para métodos mais interativos e dinâmicos, refletindo uma trajetória marcada por constante inovação e adaptação (Radojević; Moretić-Mičić, 2024). Nos últimos anos, a expansão do acesso à internet tem impulsionado significativamente o ensino a distância, permitindo a incorporação de novas ferramentas educacionais e ampliando o alcance dessa modalidade (Geçer; Bağcı; Atar, 2023).

Nesse contexto, a EaD assume um papel fundamental na democratização do ensino, ao possibilitar o acesso à educação por parte de populações historicamente marginalizadas. Trata-se de uma alternativa importante para enfrentar desafios como a desigualdade social e as barreiras geográficas ao ensino formal (Radojević; Moretić-Mičić, 2024).

Apesar dos avanços, a EaD enfrenta limitações que afetam sua eficácia. De acordo com Rybalko et al. (2023), dificuldades técnicas como a má qualidade da internet, ausência de suporte técnico e falta de equipamentos adequados são obstáculos significativos. Além disso, a ausência de contato presencial e de suporte social pode gerar sentimentos de isolamento entre os estudantes, comprometendo sua motivação e engajamento.

Comparando a EaD ao ensino presencial, Geçer, Bağcı e Atar (2023) identificaram que os principais benefícios percebidos pelos estudantes da modalidade a distância incluem a economia de tempo e recursos, especialmente pela eliminação do deslocamento, bem como a acessibilidade. No entanto, esses mesmos estudantes também relataram dificuldades com a interação e a socialização nas aulas remotas, o que, segundo eles, impacta negativamente a qualidade do aprendizado.

Além disso, Branco, Conte e Habowski (2020) destacam que muitos estudantes associam equivocadamente a flexibilidade da EaD à facilidade do curso, o que pode

contribuir para taxas elevadas de evasão. Tais resultados indicam a necessidade de repensar não apenas as metodologias e o suporte pedagógico oferecidos, mas também a qualidade dos conteúdos e o acompanhamento contínuo dos alunos durante sua trajetória acadêmica.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva com abordagem quantitativa. Essa abordagem se mostra adequada ao presente estudo, uma vez que, para alcançar o objetivo proposto, foi necessário descrever o contexto no qual os sujeitos estão inseridos, a fim de expor os fatores que se relacionam com os temas abordados.

Como técnica de coleta de dados, utilizou-se, em um primeiro momento, o banco de dados do curso EaD ENEF – Finanças sem Segredos, disponibilizado pela Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF-Brasil). Posteriormente, foi aplicado um questionário estruturado, junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo enviados via e-mail a todos os participantes que constavam no banco de dados da AEF-Brasil, em que a população alvo totalizou 1999 indivíduos.

Após o envio dos questionários, foi coletada uma amostra final de 208 questionários validados, composta por quatro grupos distintos: (0) não cadastrados (n=23); (1) cadastrados que não iniciaram o curso (n=34); (2) iniciaram, mas não concluíram (n=38); e (3) concluíram o curso (n=113). O Grupo 0 refere-se aos participantes que, embora constassem no banco de dados como cadastrados, informaram na pesquisa que não haviam realizado o cadastro no curso. Este grupo não havia sido previsto no desenho inicial do estudo e pode ser resultado de equívocos como o uso indevido de e-mails de terceiros, erros de digitação ou esquecimento por parte dos próprios respondentes. Devido à natureza inconsistente dessas respostas, os participantes do Grupo 0 não foram considerados nas análises e resultados da pesquisa.

Diante disso, este estudo foca, principalmente, na análise dos Grupos 1 e 2, que correspondem aos não iniciantes e não concluintes, respectivamente, totalizando 72 participantes, com o objetivo de investigar os fatores associados à não adesão e à evasão no curso em questão. Em uma análise complementar, os participantes do Grupo 3 foram incluídos para fins de comparação dos resultados.

Os questionários estruturados foram elaborados pelos autores para cada grupo, com base nas informações levantadas na primeira etapa da abordagem quantitativa. Para o Grupo 1, identificado como os participantes que realizaram o cadastro, mas não iniciaram o curso, foram elaboradas oito questões desenvolvidas pelos autores. As questões podem ser observadas a seguir:

Quadro 1 – Perguntas do questionário do Grupo 01: Participantes que não iniciaram o curso

01- Você considera a educação financeira importante para a vida das pessoas?
02- Na sua opinião, qual a importância de ensinar a educação financeira nas escolas?
03- Por que você decidiu participar do curso?
04- Em qual formato você teria interesse em fazer um curso de educação financeira?
05- O quanto você concluiu do curso?
06- Dentre os motivos, escolha o nível de influência na sua decisão de NÃO INICIAR O CURSO:
07- Se necessário, descreva algum outro motivo não listado na questão anterior:
08- Sinta-se à vontade para comentar algo sobre esta pesquisa ou qual a sua visão sobre a educação financeira nas escolas:

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

As questões direcionadas ao Grupo 1 buscaram, prioritariamente, identificar: a importância atribuída à educação financeira para a vida do respondente e para a sociedade; os motivos que o levaram a se inscrever no curso; as razões que o impediram de iniciá-lo; e

o interesse por novos cursos na área. Para o Grupo 2, foram elaboradas dezesseis questões, com o objetivo principal investigar: a percepção sobre a importância da educação financeira para a vida pessoal e para a sociedade; os fatores que motivaram a inscrição no curso; os motivos que levaram à não conclusão; o nível de motivação e preparo do participante para trabalhar a temática em sala de aula; se e como conseguiu implementá-la; além do interesse em participar de novos cursos relacionados ao tema.

Quadro 2 – Perguntas do questionário do Grupo 02: Participantes que iniciaram, mas não concluíram o curso.

01- Você considera a educação financeira importante para a vida das pessoas?
02- Na sua opinião, qual a importância de ensinar a educação financeira nas escolas?
03- Por que você decidiu participar do curso?
04- Em qual formato você teria interesse em fazer um curso de educação financeira?
05- O quanto você concluiu do curso?
06- Dentre os motivos, identifique o quanto cada um influenciou PARA VOCÊ NÃO CONCLUIR O CURSO?
07- Se necessário, descreva algum outro motivo não listado na questão anterior:
08- Mesmo sem ter concluído o curso, o mesmo te motivou a levar a educação financeira para a sala de aula?
09- Mesmo sem ter concluído o curso, você se sentiu preparado para ensinar educação financeira em sala de aula?
10- Favor descrever o que faltou no curso para você se sentir preparado para ensinar educação financeira em sala de aula:
11- Mesmo sem ter concluído o curso, qual a contribuição do mesmo para a sua vida financeira?
12- Mesmo sem ter finalizado o curso, você conseguiu implementar a educação financeira na sua escola?
13- De que forma a educação financeira está presente no plano pedagógico de sua escola?
14- Dentre os assuntos, identifique o quanto cada um é importante para a sua formação de educação financeira:
15- Se necessário, descreva algum outro motivo não listado na questão anterior:
16- Sinta-se à vontade para comentar algo sobre esta pesquisa ou qual a sua visão sobre a educação financeira nas escolas:

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

As questões 1, 2 e 6 do questionário aplicado ao Grupo 1, assim como as questões 1, 2, 6, 11 e 14 aplicadas ao Grupo 2, utilizaram uma escala Likert de 5 pontos para a avaliação dos respondentes. Essa escala foi composta pelas seguintes categorias de resposta: (1) Não é importante; (2) Pouco importante; (3) Moderadamente importante; (4) Muito importante; e (5) Extremamente importante. A adoção dessa escala possibilitou mensurar, de forma gradativa, o nível de importância atribuído pelos participantes a cada um dos itens investigados na pesquisa. As questões 7 e 8 do primeiro questionário foram de formato aberto, assim como as questões 7, 10, 15 e 16 do segundo questionário. As demais questões de ambos os questionários foram de múltipla escolha.

Por fim, para a análise dos dados coletados por meio do instrumento de pesquisa, foi utilizado o software SPSS 20.0®. A análise estatística incluiu a aplicação de tabelas de contingência e do teste Qui-Quadrado de Pearson, com o objetivo de avaliar a associação entre variáveis, adotando-se como hipótese nula a independência entre elas, sendo a hipótese rejeitada quando o valor de p foi inferior ou igual a 0,05 ( $p \leq 0,05$ ), conforme indicado por Field (2009), Hair et al. (2018) e Pestana e Gageiro (2014). Adicionalmente, foram realizados testes não paramétricos de diferença de medianas, especificamente os testes de Kruskal-Wallis e Mann-Whitney, com o intuito de comparar três grupos distintos.

#### 4. RESULTADOS

A pesquisa contou com a participação de 208 respondentes, que foram organizados em quatro grupos, conforme a etapa em que se encontravam no curso “Finanças sem Segredos”. Do total, 11,06% informaram que não realizaram o cadastro no curso, compondo o Grupo 0; 16,35% realizaram o cadastro, mas não iniciaram o curso (Grupo 1); 18,27% iniciaram, mas não concluíram o curso (Grupo 2); e a maioria, 54,33%, iniciou e concluiu o curso (Grupo 3).

Antes de aprofundar a análise nos grupos 1 e 2, que constituem o foco principal deste estudo por representarem os participantes que não aderiram plenamente ao curso, apresenta-se a seguir o perfil geral dos participantes. Essa caracterização considera aspectos sociodemográficos, formação acadêmica e área de atuação docente, permitindo uma compreensão mais ampla do contexto dos respondentes.

Com base no banco de dados do curso, observa-se uma maior participação feminina em todas as etapas. As mulheres representam 60,2% dos que concluíram o curso, enquanto os homens correspondem a apenas 39,8% nessa categoria. Entre os que não concluíram, a predominância feminina também é expressiva (60,5%).

A idade média dos participantes que não se cadastraram ou não iniciaram o curso é de 41 anos, enquanto os que não concluíram ou concluíram apresentam idade média de 39 anos. A idade mínima dos concluintes (22 anos) é a mais baixa entre todas as categorias, sugerindo que o curso atraiu, e foi concluído, por pessoas mais jovens. Já a idade máxima dos concluintes (65 anos) indica a adesão de participantes mais velhos, refletindo uma faixa etária ampla.

A maior parte dos que não se cadastraram é formada por professores do Ensino Médio (65,2%). Por outro lado, os que concluíram o curso estão mais distribuídos, com destaque para professores da Educação Infantil (32,8%) e do Ensino Médio (34,5%). Professores do Ensino Fundamental I e II apresentam percentuais menores na conclusão, com 18,6% e 14,2%, respectivamente. Esses dados sugerem uma maior adesão ao curso por parte dos profissionais da Educação Infantil e do Ensino Médio.

A maioria dos concluintes possui ensino superior completo (52,2%) ou especialização (31,9%). Há ainda um percentual significativo com mestrado (10,6%) e uma pequena parcela com doutorado (0,9%). Participantes com escolaridade inferior (ensino médio ou superior incompleto) representam uma minoria. Isso demonstra que o curso atraiu majoritariamente profissionais com elevado nível de escolaridade, o que pode estar associado ao interesse por formação continuada.

A disciplina mais comum entre os concluintes é Matemática (36,3%), seguida por Português (5,3%) e História (5,3%). Um percentual elevado (42,5%) declarou atuar em “outras” disciplinas, indicando diversidade nas áreas de ensino. É relevante observar também a participação de professores de Ciências (4,4%) e de Educação Física (1,8%).

Após a apresentação do perfil geral dos participantes da pesquisa, os resultados a seguir concentram-se especificamente no Grupo 1, composto por 34 participantes que realizaram o cadastro no curso “Finanças sem Segredos”, mas não chegaram a iniciá-lo. O objetivo desta etapa é analisar os fatores que influenciaram a decisão desses docentes de não iniciar a formação, permitindo compreender as possíveis barreiras de acesso e de motivação.

Para isso, foi aplicada uma escala Likert de 5 pontos em que os respondentes deveriam indicar o nível de importância de cada motivo listado para a decisão de não iniciar o curso. As opções de resposta foram: (1) “Não é importante”; (2) “Pouco importante”; (3) “Moderadamente importante”; (4) “Muito importante”; e (5) “Extremamente importante”. Portanto, quanto mais próxima de 5 for a média atribuída a um item, maior será a relevância percebida pelos participantes em relação àquele fator como barreira para o início do curso. A seguir, a Tabela 1 apresenta os resultados estatísticos descritivos dessas respostas, com as

respectivas médias, medianas e desvios padrão para cada item avaliado.

Tabela 1 - Estatística descritiva das questões direcionadas aos respondentes que não iniciaram o curso (n=34).

<b>6) Dentre os motivos, escolha o nível de influência na sua decisão de NÃO INICIAR O CURSO:</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio Padrão</b>
Falta do e-mail de confirmação de matrícula	3,81	5,00	1,60
Erro ao acessar o curso	3,37	4,00	1,61
Impossibilidade de acessar à internet	2,78	3,50	1,48
Impossibilidade de acessar um computador	2,56	2,00	1,54
Faltaram recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência	3,00	3,00	1,71
Realização do cadastro por imposição	2,67	2,00	1,78
Falta de interesse	2,21	2,00	1,31
Ser na modalidade à distância	2,41	1,00	1,70
Não me sinto confortável em realizar um curso a distância	1,93	1,00	1,33
Tempo para me dedicar aos estudos naquele momento	4,09	5,00	1,33

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa, 2025.

A variável “Falta do e-mail de confirmação de matrícula” foi identificada por mais da metade dos respondentes (52,94%) como “Muito importante” ou “Extremamente importante” na decisão de não iniciar o curso. Esse resultado pode indicar tanto inconsistências técnicas na plataforma quanto dificuldades dos participantes em localizar o e-mail enviado. Apesar de existir a funcionalidade de reenvio ou alteração do e-mail, o dado sugere que falhas na comunicação digital podem ter comprometido a adesão inicial.

No entanto, o fator com maior destaque foi a variável “Tempo para me dedicar aos estudos naquele momento”, apontada por 73,53% como influente em sua decisão. Tal achado reforça a conclusão de que aspectos pessoais e profissionais, ligados à gestão do tempo, foram determinantes para a não participação. Nesse sentido, Freitas e Pacífico (2020) destacam que a carga horária excessiva, a ausência de planejamento e a falta de incentivos institucionais são barreiras recorrentes enfrentadas por professores no acesso à formação continuada, o que ajuda a explicar a relevância atribuída à falta de tempo por esse grupo.

Dando continuidade à análise dos dados, a próxima seção aborda o grupo que iniciou, mas não concluiu o curso. Nesse contexto, apresentam-se a seguir os resultados referentes aos motivos que levaram esses participantes à evasão. A Tabela 2 exhibe as estatísticas descritivas das variáveis mais recorrentes mencionadas por esse grupo como influentes em sua decisão de interromper a formação.

Tabela 2 - Estatística descritiva da questão 06 direcionada aos respondentes que iniciaram, mas não concluíram o curso (n=38).

<b>6) Dentre os motivos, identifique o quanto cada um influenciou PARA VOCÊ NÃO CONCLUIR O CURSO?</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio Padrão</b>
A duração do curso ser muito longa (50h)	1,73	1,00	0,98
O prazo para concluir o curso ser curto (4 meses):	2,11	2,00	1,32
Falta de tempo para dedicação ao curso	3,54	4,00	1,37
O conteúdo do curso não me atraiu	1,55	1,00	1,06
Não ter um acompanhamento durante o curso, como tutor e ou monitor	2,23	2,00	1,43
Falta de recursos de interação, como bate-papo entre alunos e fóruns	1,84	1,00	1,16
Dificuldades de acesso pela falta de computador e ou internet	1,74	1,00	1,24
Relatos de outros participantes que informaram que o curso não vale a pena terminar	1,55	1,00	0,99
O formato de o curso ser apenas a distância	1,48	1,00	1,06
Realização do curso por imposição	1,72	1,00	1,31

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa, 2025.

Semelhante ao grupo que não iniciou o curso, a variável que envolve tempo, “Falta de tempo para dedicação ao curso”, foi identificada por 71,05% dos respondentes como “Influenciou muito minha desistência” ou “Influenciou totalmente minha desistência” na tomada de decisão de não concluir o curso. Muitos respondentes comentam sobre a alta carga de trabalho dos professores: “Estou concluindo o Mestrado, [...] e o tempo ficou curto!” (Participante 190).

Esse achado dialoga com a reflexão de Branco, Conte e Habowski (2020), que alertam para o erro comum de confundir a flexibilidade da EaD com facilidade. Na prática, o ensino a distância exige autonomia e organização intensa do tempo por parte do aluno. Rybalko et al. (2023) também enfatizam que a ausência de suporte pedagógico aliado à sobrecarga profissional limita o engajamento efetivo dos cursistas.

Na sequência da análise do Grupo 2, examinam-se as respostas abertas da pergunta 10, que buscou identificar o que faltou para que os docentes se sentissem preparados para ensinar educação financeira. Os relatos reforçam os dados quantitativos ao apontarem a necessidade de conteúdos mais alinhados às realidades profissionais e regionais: “Ouvir as demandas dos professores e profissionais da área para que o curso possa ter um conteúdo mais assertivo, [...]” (Participante 59). Também foi mencionada a carência de exemplos práticos e contextualizados, voltados à realidade de escolas com diferentes condições regionais e orçamentárias: “O curso tem alguns exemplos, mas senti a necessidade de exemplos mais práticos de como implantar na escola, mesmo sem ter recursos.” (Participante 131).

A falta da temática de educação financeira nos planos pedagógicos foi tema recorrente na resposta aberta 16 (Anexo 1), direcionada para este grupo. Nela, foram relatados casos de dificuldades em implementar a educação financeira em sala de aula devido a sua ausência nos planos pedagógicos, como se observa neste relato:

A implantação da educação financeira em sala de aula seria muito mais fácil se estivesse presente no Plano Pedagógico das escolas, como não está, ficamos refêns de ensinar apenas o que está descrito no plano. Isto desestimula os professores, principalmente porque a educação financeira fica competindo com outras temáticas e acabamos por dar prioridade ao que está no plano pedagógico (Participante 175).

As últimas variáveis direcionadas a este grupo de respondentes, que informaram ter iniciado o curso, mas não o concluíram, estão contidas na questão 14, cujo objetivo foi verificar como esses indivíduos avaliam o nível de importância de cada uma das variáveis relacionadas à sua formação em educação financeira. Os resultados estão na Tabela 3.

Tabela 3 - Estatística descritiva da questão 14 direcionada aos respondentes que iniciaram, mas não concluíram o curso (n=38). (continua)

<b>14) Dentre os assuntos, identifique o quanto cada um é importante para a sua formação de educação financeira.</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio Padrão</b>
O papel do professor na educação financeira	4,24	4,00	0,94
Modelos de dinâmicas de educação financeira nas escolas	4,32	4,50	0,87
Como elaborar e utilizar um orçamento pessoal/familiar	4,50	5,00	0,69
Como evitar e quitar dívidas	4,35	4,00	0,68
Como criar uma reserva de emergência	4,47	5,00	0,65
Como planejar gastos e despesas	4,42	4,50	0,64
Como definir e conquistar sonhos e objetivos financeiros de curto, médio e longo prazos	4,39	5,00	0,72
Como utilizar o cartão de crédito ao seu favor	4,41	4,00	0,64

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa, 2025.

Tabela 3 - Estatística descritiva da questão 14 direcionada aos respondentes que iniciaram, mas não concluíram o curso (n=38). (conclusão)

14) Dentre os assuntos, identifique o quanto cada um é importante para a sua formação de educação financeira.	Média	Mediana	Desvio Padrão
Como começar a investir	4,39	5,00	0,72
A diferença entre os produtos financeiros e seus riscos (Poupança, Títulos Públicos, Ações, etc)	4,45	5,00	0,72
Entendendo a psicologia nas decisões financeiras	4,34	4,00	0,71
Como se preparar para a aposentadoria	4,45	5,00	0,65

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa, 2025.

Observando as médias da questão 14 na Tabela 3, percebe-se que a grande maioria dos respondentes identificou as 12 variáveis disponíveis como muito importantes para sua formação em educação financeira. Dentre elas, destaca-se a variável “Como elaborar e utilizar um orçamento pessoal/familiar”, cuja média foi de 4,50. Esse valor aproxima-se das opções 4 (muito importante) e 5 (extremamente importante), indicando que os indivíduos deste grupo consideram esse tema de suma importância para sua capacitação na área.

Segundo a perspectiva de Amirtha (2024), compreender conceitos como orçamento e gestão de riscos permite o desenvolvimento de uma vida mais organizada, segura e próspera, tanto no âmbito pessoal quanto coletivo. Nesse sentido, a ênfase dada à aprendizagem sobre orçamento familiar reforça a relevância desse conteúdo na formação continuada, além de potencializar a disseminação de competências financeiras entre seus alunos.

Em seguida, realiza-se a análise comparativa das questões comuns entre os grupos. Diferentemente das análises anteriores, nesta etapa foi incluído também o Grupo 3 (participantes que concluíram o curso), com o objetivo de permitir uma comparação mais ampla entre os perfis e percepções dos diferentes grupos. A Tabela 4 apresenta os dados sobre os formatos de cursos de educação financeira que mais atraem os professores participantes da pesquisa, possibilitando observar preferências comuns e divergentes entre os grupos.

Tabela 4 - Estatística descritiva e testes estatísticos para a variável da questão 4 – O formato de interesse em cursos de educação financeira.

Variável	Categoria	Percentual de escolha no grupo			Crosstab entre cada categoria da questão			Testes estatísticos	
		G1%	G2%	G3%	G1%	G2%	G3%	*	**
4) Em qual formato você teria interesse em fazer um curso de educação financeira?	Tenho interesse, independente do formato	29,4	23,7	46,90	13,89	12,50	73,61	14,046 [0,081]	0,056
	Tenho interesse apenas no formato presencial	2,90	-	3,50	20,00	-	80,00		
	Tenho interesse apenas no formato a distância	55,90	52,60	31,90	25,33	26,67	48,00		
	Tenho interesse em um curso com parte presencial e parte a distância	11,80	21,10	15,00	13,79	27,59	58,62		
	Não tenho interesse em fazer curso de educação financeira	-	-	1,80	-	-	100,00		
	Não se aplica	-	2,60	0,90	-	-	-		
<b>Média</b>		2,50	2,73	2,21					
<b>Mediana</b>		3,00	3,00	2,00					
<b>Desvio Padrão</b>		1,05	1,07	1,24					

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa, 2025. Notas. G1= Não iniciou; G2=Não concluiu; G3=Concluiu.

\* Teste de medida de associação qui-quadrado de Pearson - Chi2 Pearson [valor-p]; \*\* Teste de diferença de mediana para amostras não normais (Teste Kruskal Wallis).

Analisando os resultados, percebe-se uma concentração dos respondentes de todos os grupos nas categorias 1, 3 e 4: (1) Tenho interesse, independentemente do formato; (3) Tenho interesse apenas no formato a distância; e (4) Tenho interesse em um curso com parte presencial e parte a distância.

Para uma melhor visualização dos dados consolidados, realizou-se uma tabulação cruzada, sendo possível observar que, entre os respondentes que escolheram a opção 1, a maioria pertence ao Grupo 3 (concluintes), com um aumento significativo ao nível de 10% (sig. 0,081) ao longo dos grupos, alcançando 73,61% entre os que concluíram o curso. Tal resultado sugere que os participantes que finalizaram a formação demonstram maior flexibilidade quanto ao formato do curso, seja presencial ou a distância. Esses achados são corroborados pelo teste de comparação de medianas (Kruskal-Wallis), que apontou diferença estatística significativa ao nível de 10% entre os grupos.

Ainda é possível observar que, entre os que optaram pela categoria 3 (Tenho interesse apenas no formato a distância), 25,33% pertencem ao Grupo 1, 26,67% ao Grupo 2 e 48,00% ao Grupo 3. Já entre os que preferem o formato híbrido (categoria 4), 13,79% pertencem ao Grupo 1, 27,59% ao Grupo 2 e 58,62% ao Grupo 3. Esses dados reforçam a conclusão anterior de que os participantes que concluíram o curso tendem a apresentar maior abertura em relação ao formato da oferta formativa.

Dando continuidade à análise comparativa entre os grupos, a próxima etapa buscou avaliar a percepção dos participantes em relação à contribuição do curso para sua vida financeira. Para essa análise, foram incluídos apenas os Grupos 2 (não concluiu) e 3 (concluiu), com o intuito de contrastar como a finalização ou não do curso impactou essa percepção. A Tabela 5 apresenta os resultados dos testes estatísticos dessa comparação.

Tabela 5 - Testes estatísticos para a variável responsável por mensurar o sentimento de contribuição do curso para a vida financeira dos professores dos grupos 2 e 3.

Variável	Categoria	Percentual de escolha no grupo		Crosstab entre cada categoria da questão		Testes estatísticos	
		G2%	G3%	G2%	G3%	*	***
Qual a contribuição do curso para a sua vida financeira?	a) Nenhuma, não consegui aplicar o conteúdo do curso na minha vida financeira;	2,63	-	100,00	-	<b>0,065</b>	<b>0,028</b>
	b) Pouca, raramente utilizo o conteúdo do curso na minha vida financeira;	-	1,77	-	100,00		
	c) Razoável, utilizo o conteúdo do curso em algumas decisões da minha vida;	31,58	15,93	40,00	60,00		
	d) Muita, aplico o conteúdo do curso nas principais decisões da minha vida financeira;	52,63	58,41	23,26	76,74		
	e) Surpreendente, o conteúdo do curso impactou positivamente toda a minha vida financeira;	13,16	23,89	15,63	84,38		
<b>Média</b>		3,74	4,04				
<b>Mediana</b>		4,00	4,00				
<b>Desvio Padrão</b>		0,79	0,69				

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa, 2025. Notas. G2=Não concluiu; G3=Concluiu. \* Teste de medida de associação qui-quadrado de Pearson - Chi2 Pearson [valor-p]; \*\* Teste de diferença de mediana para amostras não normais (Mann-Whitney Test).

Entre os respondentes que consideraram razoável a contribuição do curso para suas finanças (opção c), 60% iniciaram, mas não concluíram a capacitação. Em contrapartida, a maioria dos que avaliaram a contribuição como muita (opção d) ou surpreendente (opção e) pertence ao grupo que concluiu o curso (grupo 3), correspondendo a 76,74% e 84,38%, respectivamente. Esses resultados são reforçados por uma diferença estatisticamente significativa a um nível de 10% ( $p = 0,065$ ), evidenciada pelo teste de comparação de medianas (Mann-Whitney), que sugere distinções relevantes entre os grupos.

Essa percepção positiva da contribuição do curso está alinhada com os achados de Bruhn et al. (2022), que identificaram efeitos duradouros da educação financeira sobre atitudes cotidianas, como poupar, evitar crédito oneroso e controlar gastos. Dessa forma, apesar das possíveis limitações pedagógicas, o conteúdo do curso foi reconhecido como relevante e aplicável pelos participantes.

Diante disso, estes resultados indicam que finalizar o curso de educação financeira da ENEF Finanças sem Segredos interfere substancialmente no sentimento de contribuição do curso para a vida financeira dos professores, um parâmetro essencial para um adequado ensino de educação financeira para os alunos. Esta visão, de que, para ensinar efetivamente os alunos, o professor precisa vivenciar a educação financeira para sua própria vida, é defendida por O'Neill e Hensley (2016), ao comentar que professores não podem ensinar bem as finanças pessoais se não entenderem por si próprios os conceitos e/ou não puderem envolver seus alunos. Taylor et al. (2012) emitem entendimento semelhante ao ressaltarem que, caso os educadores possuam pouca experiência prática da educação financeira, as aulas provavelmente serão mais direcionadas ao conteúdo e se concentrarão mais na entrega de informações. Assim, a aplicabilidade do conhecimento em educação financeira facilita a atuação profissional tanto dos professores quanto dos alunos que o adquirem, refletindo positivamente em suas vidas pessoais e profissionais (Araújo et al., 2020).

Essa percepção de aplicabilidade prática também é corroborada por relatos como o do Participante 191, que evidencia a importância da capacitação docente para a implementação efetiva da educação financeira nas escolas:

[...] Quando terminei o curso de pedagogia e iniciei o mestrado pesquisando sobre o tema, concluí o curso da ENEF e comecei a trabalhar em uma escola que já abordava pontualmente a educação financeira a partir de todas as disciplinas, o que já achei bem interessante. Porém, nem sempre era trabalhado de forma adequada, pois os professores não receberam treinamento sobre o assunto [...] (Participante 191).

O professor é peça fundamental na inclusão da educação financeira em sala de aula, especialmente após a incorporação do tema pela BNCC. Quando não há preparo suficiente, iniciativas se tornam pontuais e ineficazes, como demonstra o relato citado. Assim, reforça-se o papel central da formação continuada como instrumento de transformação prática e sustentável do ensino.

## 5. CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar os fatores associados à evasão e à conclusão do curso “Finanças sem Segredos”, ofertado a distância como parte da capacitação docente em educação financeira. A investigação partiu do reconhecimento da relevância da formação continuada para a efetivação da educação financeira nas escolas, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, foram

analisados três grupos distintos de participantes: os que não iniciaram o curso, os que iniciaram mas não concluíram e os que concluíram integralmente.

A análise dos dados revelou uma predominância de mulheres entre os inscritos e concluintes do curso, com média de idade entre 39 e 41 anos. Destacaram-se como mais propensos à conclusão os docentes da Educação Infantil e do Ensino Médio, especialmente aqueles da área de Matemática. Além disso, participantes com maior nível de formação acadêmica apresentaram taxas mais elevadas de engajamento e finalização. A avaliação dos concluintes evidenciou uma percepção amplamente positiva quanto à qualidade do curso e aos ganhos pessoais obtidos, com destaque para melhorias na organização das finanças e na aplicabilidade prática dos conteúdos abordados.

Por outro lado, entre os participantes que não iniciaram ou não concluíram o curso, os principais fatores de evasão apontados foram a falta de tempo, a não recepção do e-mail de confirmação e dificuldades técnicas, como problemas de acesso à internet e à plataforma. Ademais, foram registradas críticas à ausência de tutoria ativa, à limitação de momentos interativos e à fragilidade do suporte pedagógico oferecido. Esses aspectos foram reforçados pelos próprios participantes, evidenciando a necessidade de uma estrutura de apoio mais eficaz e responsiva às demandas dos cursos ofertados na modalidade a distância.

Esses achados indicam que o modelo de ensino a distância, embora promissor em termos de alcance e flexibilidade, precisa incorporar elementos pedagógicos e comunicacionais mais eficazes para manter os docentes engajados ao longo de toda a formação. A sobrecarga de trabalho docente, aliada à falta de acompanhamento, figura como um entrave à continuidade nos cursos. Isso revela que disponibilizar um curso online gratuito não assegura o envolvimento docente nem a implementação efetiva da educação financeira no contexto escolar.

A análise dos dados também revela que docentes com maior escolaridade e familiaridade com o tema apresentam maiores índices de conclusão, o que evidencia a necessidade de estratégias específicas para alcançar públicos menos experientes ou com menor capital acadêmico. Ademais, os relatos qualitativos sugerem que, quando há capacitação adequada, os professores demonstram disposição em aplicar os conhecimentos adquiridos, o que reforça a centralidade da formação docente para a consolidação da educação financeira nas escolas.

Diante dessas implicações, observa-se que novos cursos EaD voltados à formação docente devem considerar a implementação de tutoria ativa, canais de comunicação contínuos e fóruns de interação entre os participantes. Essas estratégias favorecem a permanência, promovem a troca de experiências e minimizam o sentimento de isolamento. Além disso, o curso pode ser estruturado em módulos independentes com certificações parciais, permitindo que os professores avancem de forma progressiva e motivadora, mesmo diante de limitações de tempo.

Adicionalmente, recomenda-se aprimorar os canais de comunicação desde a matrícula até o término do curso, com foco na clareza das instruções e na facilidade de navegação pela plataforma. Aplicar um diagnóstico inicial que permita ajustar o percurso formativo às necessidades dos participantes também pode contribuir para tornar a experiência mais personalizada e eficiente. Esses elementos contribuem para o aprimoramento dos cursos de capacitação a distância e para a construção de políticas públicas mais alinhadas à realidade do magistério brasileiro.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se o número reduzido de participantes em cada grupo, além do uso de uma abordagem predominantemente descritiva. Isso restringe a possibilidade de generalização dos resultados e o aprofundamento das análises qualitativas.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se investigar a efetiva aplicação dos conteúdos de educação financeira nas práticas pedagógicas após a conclusão da

formação, bem como analisar comparativamente modelos híbridos e tutoriais de EaD. Estudos longitudinais com acompanhamento dos impactos nos estudantes também podem oferecer subsídios relevantes para o aprimoramento das políticas públicas de formação docente na área da educação financeira.

## REFERÊNCIAS

AEF-BRASIL. **Relatório ANUAL 2017 AEF-Brasil**. 2018. São Paulo. Disponível em: . Acesso em: 12 abr. 2019

AHAMED, Jalal. Financial Literacy: A Critical Skill for Economic Success. **SSRN Electronic Journal**, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.2139/ssrn.5084835>.

AMIRTHA, Rengaradje. Financial Literacy for the Future: Preparing Individuals for Economic Success. **Recent Research Reviews Journal**, v. 3, n. 2, p. 381–396, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.36548/rrj.2024.2.006>.

ANBIMA. **Raio X do Investidor Brasileiro – ANBIMA**. 2025. Disponível em: [https://www.anbima.com.br/pt\\_br/especial/raio-x-do-investidor-brasileiro.htm](https://www.anbima.com.br/pt_br/especial/raio-x-do-investidor-brasileiro.htm).

DE SOUSA ARAÚJO, Dhieciane; NAYANE BARBOSA DA SILVA, Antonia Jessyca; SAMPAIO DE MENEZES, Bárbara; *et al.* A importância da educação financeira: um estudo no ensino profissionalizante. **Revista de Graduação USP**, v. 4, n. 1, p. 125–137, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/download/156398/162220>. Acesso em: 11 jul. 2025.

BCB. Brasil: Implementando A Estratégia Nacional de Educação Financeira [versão em português]. In: OCDE (org.). **Advancing National Strategies for Financial Education**, Paris, 2013. Disponível em: [https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia\\_Nacional\\_Educacao\\_Financeira\\_ENEF.pdf](https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educacao_Financeira_ENEF.pdf).

BCB. **Programa Aprender Valor. RELATÓRIO FINAL DA FASE DE IMPLANTAÇÃO**. 2025. Disponível em: [https://aprendervalor.bcb.gov.br/content/config/aprendervalor/docs\\_aprender\\_valor/Relatorio\\_Aprender\\_Valor\\_Implantacao\\_2019\\_a\\_2024.pdf](https://aprendervalor.bcb.gov.br/content/config/aprendervalor/docs_aprender_valor/Relatorio_Aprender_Valor_Implantacao_2019_a_2024.pdf). Acesso em: 9 jun. 2025.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, n. 83, p. 465-503, 2014.

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 25, p. 132-154, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000100008>

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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10393.htm#art10](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10393.htm#art10).

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.

Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm).

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

BRUHN, Miriam; GARBER, Gabriel; KOYAMA, Sergio; ZIA, Bilial. The long-term impact of high school financial education: evidence from Brazil. **World Bank**, 2022. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099739107262230025/pdf/IDU09132deef0979104f800a9dc04d3ca45dc713.pdf>.

CHOUNG, Youngjoo; CHATTERJEE, Swarn ; PAK, Tae-Young. Digital Financial Literacy and Financial Well-Being. **Finance Research Letters**, v. 56, 104438, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.frl.2023.104438>.

ENEF. **Home - ENEF**. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2019.

FIELD, Andy. **Descobrimdo a estatística usando o SPSS**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do ensino médio de rondônia. **Interações (Campo Grande)**, [S.L.], p. 141-153, 28 jan. 2020. Universidade Catolica Dom Bosco. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v21i1.1953>. Acesso em: 9 jun. 2025.

GEÇER, Ekmel; BAGCI, Hakkı; ATAR, Cihat. “Nothing replaces meeting my students at class”: Analysing academics’ views regarding distance education. **Education and information technologies**, v. 28, n. 12, p. 16615-16636, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11887-2>.

GOYAL, Kirti ; KUMAR, Satish. Financial Literacy: A Systematic Review and Bibliometric Analysis. **International Journal of Consumer Studies**, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ijcs.12605>.

HAIR, Joseph; BLACK, William; BABIN, Barry; ANDERSON, Rolph. **Multivariate data analysis**. 8. ed. [S.l.]: Cengage, 2018

HASLER, Andrea; LUSARDI, Annamaria; VALDES, Olivia. Financial anxiety and stress ocdeamong US households: New evidence from the national financial capability study and focus groups. **FINRA Investor Education Foundation**, 2021. Disponível em: <https://gflec.org/wp-content/uploads/2021/04/Anxiety-and-Stress-Report-GFLEC-FINRA-FINAL.pdf>.

IDEC. **Educação Financeira Acessível para Todas | Home**. 2021. Disponível em: <https://idec.org.br/educacao-financeira>. Acesso em: 9 jun. 2025.

LUSARDI, Annamaria. Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications. **Swiss Journal of Economics and Statistics**, v. 155, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>.

NUFIPEC. **Programa de Formação para Professores em Educação Financeira**. 2023. Disponível em: <https://nufipec.ufsc.br/?cat=1669174>. Acesso em: 9 jun. 2025.

O'NEILL, Barbara M.; HENSLEY, Billy J. Building the financial education capacity of teachers: does it make a difference?. **International handbook of financial literacy**, p. 639-654, 2016.

OCDE. Improving financial literacy: Analysis of issues and policies. **OECD Publishing**, 2005. Disponível em:

[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/11/improving-financial-literacy\\_g1gh5cd2/9789264012578-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/11/improving-financial-literacy_g1gh5cd2/9789264012578-en.pdf).

OCDE. OECD/INFE survey instrument to measure digital financial literacy, **OECD Publishing**. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/548de821-en>.

OCDE. **Recommendation of the Council on Financial Literacy**. OECD/LEGAL/046. 2020. Disponível em: <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0461>.

OLIVEIRA, Anaelize; PESSOA, Cristiane Azevêdo. Educação financeira nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar para a formação docente. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 20, n. 2, 2018.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes. **Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS**. [S.l.: s.n.], 2014.

PONTAROLO, Heloisa; JUSTUS, José. Os benefícios de um curso de formação para professores: o caminho EAD. **Revista Teias de Conhecimento**, v. 1, n. 5, p. 359-369, 2025.

RADOJEVIĆ-ALEKSIĆ, Ivona; MORETIĆ-MIĆIĆ, Snežana. A journey into the history of distance education: From correspondence courses to education during the COVID-19 pandemic. **International Review**, n. 3-4, p. 49–55, 2024. Disponível em: <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2217-9739/2024/2217-97392403049R.pdf>.

RYBALKO, Andrii; KOCHETKOVA, Iryna; KIN, Olena; *et al.* Ensino a distância 2023: Tendências, desafios, problemas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, e023044, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.2.18583>.

SEBRAE; MEC; CVM. **O que é o Programa Educação Financeira nas Escolas? – Educação Financeira na Escola**. 2024. Disponível em: <https://www.edufinanceiranaescola.gov.br/o-que-e-o-programa-educacao-financeira-nas-escolas-2/>.

TAYLOR, Edward W.; TISDELL, Elizabeth J.; FORTÉ, Karin Sprow. Teaching financial literacy: a survey of community-based educators. **International Journal of Consumer Studies**, v. v. 36, n. 5, p. 531–538, 2012.

ZAIMOVIC, Azra; TORLAKOVIC, Anes; ARNAUT-BERILO, Almira; *et al.* Mapping Financial Literacy: A Systematic Literature Review of Determinants and Recent Trends.

**Sustainability**, v. 15, n. 12, p. 9358, 2023. Disponível em:

<https://doi.org/10.3390/su15129358>.