



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN  
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



# ANAIS DO II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

## II CONIEN 2019

### ÁREA:

**Ensino de Ciências Sociais**

Cornélio Procópio, Paraná, Brasil

## REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO E A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

João Augusto Grecco Pelloso<sup>1</sup>

Willyan da Silva Caetano<sup>2</sup>

Anderson Martins Corrêa<sup>3</sup>

Claudio Zarate Sanavria<sup>4</sup>

### Resumo

Na primeira parte do artigo, nos dedicamos a analisar a categoria trabalho a partir das contribuições de Saviani e Frigotto, evidenciando sua dimensão ontológica, como fundante do ser social, e teleológica, por ser um ato previamente planejado e que nos diferencia dos demais animais. Propõe-se recuperar o sentido primeiro do ato laboral (ontológico), ou seja, a libertação do homem do julgo da natureza e a satisfação de suas próprias necessidades. Neste viés, critica-se a exploração da mão de obra e a alienação do trabalhador na sociedade capitalista, na qual o trabalho passou a ter um caráter opressor e de cerceamento da liberdade. Na segunda parte, apontamos como se configurou o dualismo educacional ao longo da história, com uma educação propedêutica para as classes dirigentes e, enquanto isso, para as camadas dos trabalhadores, a educação restringiu-se apenas à preparação/adestramento para o trabalho, aprofundando o fosso entre ambas. Abordamos a regulamentação do Ensino Médio Integrado, em defesa de uma formação politécnica que integre a educação profissional ao ensino básico, visando à superação da formação dualista com vistas a uma sociedade mais justa. No contexto do Ensino Médio Integrado, defendemos a relevância da formação omnilateral, haja vista possibilitar uma visão crítica a respeito das relações produtivas. Por fim, com base em Antunes, enfatizando o desemprego estrutural, apresentamos alguns aspectos do mundo do trabalho atual e da sociedade neoliberal, a qual, por sinal, está marcada pelo predomínio do toyotismo e, inevitavelmente, receberá a atuação dos jovens como futuros profissionais. Acrescido a isso, enfatizamos a necessidade da superação das contradições presentes no capitalismo contemporâneo, superação que, imprescindivelmente, começa por meio de uma educação ampla, igualitária e de qualidade.

**Palavras-chave:** Politecnia; Dualismo; Ensino Médio Integrado; Educação Profissional.

### Abstract

In the first part of the article, we analyze the category of work from the contributions of Saviani and Frigotto, evidencing its ontological dimension, as the founder of the social and teleological being, since it is a previously planned act that differentiates us from other animals. It is proposed to recover the first meaning of the labor act (ontological), that is, the liberation of man from the judgment of nature and the satisfaction of his own needs. In this bias, the exploitation of the labor force and the alienation of the worker in the capitalist society, in which the work happened

<sup>1</sup> Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMS. E-mail: japeloso@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMS. E-mail: professorwillyancaetano@gmail.com

<sup>3</sup> Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica/IFMS. E-mail: anderson.correa@ifms.edu.br

<sup>4</sup> Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica/IFMS. E-mail: claudio.sanavria@ifms.edu.br

to have an oppressive character and of restriction of the freedom, is criticized. In the second part, we point out how educational dualism was configured throughout history, with a propaedeutic education for the ruling classes and, in the meantime, for the layers of the workers, education was restricted to the preparation / training for work, the gap between them. We approach the regulation of Integrated Higher Education, in defense of a polytechnic training that integrates professional education with basic education, aiming at overcoming dual training with a view to a more just society. In the context of Integrated Higher Education, we defend the relevance of omnilateral training, given the possibility of a critical view regarding productive relations. Finally, based on Antunes, emphasizing structural unemployment, we present some aspects of the world of today's work and neoliberal society, which, by the way, is marked by the predominance of toyotism and will inevitably receive the performance of young people as future professionals. In addition to this, we emphasize the need to overcome the contradictions present in contemporary capitalism, an overcoming that, essential, begins with a broad, egalitarian and quality education.

**Keywords:** Politecnia; Dualism; Integrated High School; Professional education.

## Introdução

Este artigo é o produto inicial de uma dissertação de mestrado e intenta discutir os fundamentos da educação politécnica no Brasil, considerando que nossa sociedade é historicamente marcada pela divisão de classes antagônicas, onde a educação tida como “intelectual” ainda é voltada para determinado segmento social. Por isso, faz-se oportuno abordar as dimensões do trabalho e sua relação com o aprendizado, de forma a apresentar perspectivas de formação de cidadãos capazes de entender os fundamentos científicos e técnicos do mundo do trabalho, descontinuando com o dualismo entre educação manual e intelectual.

Nessa perspectiva, subsidiando-se dos objetivos da pedagogia histórico-crítica, este texto objetiva apresentar os fundamentos da educação integral politécnica, adotando o conceito de trabalho como princípio pedagógico e seus reflexos no ensino médio integrado.

## A dimensão ontológica e teleológica do trabalho

Inicialmente, é importante salientar que devemos entender o trabalho a partir da sua “dimensão ontológica” (FRIGOTTO, 2009; SAVIANI, 2007), para não o confundirmos tão somente como emprego, sentido este que surgiu somente com o desenvolvimento do capitalismo e das relações produtivas subjacentes a ele, a partir do final do século XVIII,

quando passou a significar sinônimo de emprego, pois remetia diretamente ao surgimento do proletariado.

A história do homem tem uma singularidade que a acompanha em diferentes épocas e espaços, diferenciando a humanidade dos outros animais, qual seja o trabalho, ontologicamente entendido como o ato de transformar a natureza, tendo como propósito satisfazer as próprias necessidades humanas, portanto, trabalhar é algo específico do homem, assim, segundo Saviani (1989, p. 9), “trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la.”. Ainda conforme esse autor, a educação surgiu atrelada a gênese do trabalho, ambos coincidindo com a própria origem da humanidade (SAVIANI, 2007).

Nas sociedades primitivas, nas quais os meios de produção eram coletivos, os homens aprendiam fazendo e produziam coletivamente sua existência, ao mesmo tempo educavam-se, garantindo a continuidade da vida daquela comunidade. Portanto, apesar de não ter uma escola formal, naquela época já existia a educação (SAVIANI, 1989).

O trabalho é a base da constituição do ser social: a linguagem, a organização da sociedade, as formas de sociabilidade e a primeira forma de divisão do trabalho advêm do ato de transformar a natureza, que é essencialmente um *ato teleológico*, ou seja, revestido de planejamento e intenção, realizado para suprir as necessidades sociais e individuais. Porém, para que estas sejam atendidas, antes o homem precisa conhecer o meio ao seu redor, para ter condições de agir sobre ele. (ANTUNES, 2009).

Além disso, o ato laboral não modifica apenas a natureza, pois, ao planejar conscientemente seu trabalho, o próprio interior do homem também se autotransforma, de modo que ele começa a guiar-se pela consciência adquirida e não pelo instinto biológico anterior, tornando-se assim um ser social que, ao melhorar as suas condições de vida, encontra no trabalho um sentido para viver (ANTUNES, 2009).

Ao tratar sobre a consciência adquirida dos homens em oposição ao instinto biológico dos animais, Saviani (2007, p. 8) preceitua que “os animais também agem, também exercem uma atividade, mas essas atividades não são guiadas por objetivos, isto é, eles não antecipam mentalmente o que vão fazer, ao passo que o homem antecipa mentalmente, o que irá realizar.”.

Portanto, o trabalho é ontológico e ao mesmo tempo teleológico, no primeiro caso porque das relações laborais resulta o ser social, suas formas de convivência e relações produtivas; no segundo caso porque é um ato elaborado antes no plano mental e posto em prática apenas depois de prévio planejamento, com a intenção de atender as necessidades daquela sociedade. Saviani (2007) e Antunes (2009) ao abordarem essa questão citam o

exemplo dado por Marx, no livro *O Capital*, que diferencia o trabalho do pior dos arquitetos ao da mais habilidosa das abelhas, dizendo que enquanto esta age por instinto, aquele elabora mentalmente um plano antes de agir.

### **O dualismo educacional ao longo da história**

A origem do homem, do trabalho e da educação se confundem, ou melhor, estão interligadas, haja vista o vínculo ontológico-histórico existente, de onde depreendemos que o ser humano torna-se homem quando aprende a produzir sua própria existência, o que se dá por meio da educação (SAVIANI, 2007). Porém, vemos que ao longo da história deu-se a separação entre trabalho e educação.

Na Antiguidade, com o aparecimento da propriedade privada, os donos da terra começaram a explorar o trabalho alheio, ou seja, uma minoria passou a viver do trabalho da maioria. É nesse contexto que surge a escola e nela realizava-se uma educação diferenciada voltada para atender uma camada social privilegiada, formada por uma pequena parcela da população que desfrutava do ócio e possuía tempo livre para frequentar essa instituição. Este processo é característico das sociedades escravistas que se desenvolveram na Grécia e na Roma Antiga; o ensino escolar reservado para as elites dirigentes também marcou todo o período medieval, caracterizado pelo trabalho servil e pela forte influência da Igreja Católica, que dominava o conhecimento intelectual.

Na escola grega havia atividades intelectuais e físicas, o ensino de música e a oratória, associada à arte de mando, tendo em vista que o grupo de cidadãos que comandava a política precisava falar bem e ser preparado por meio da escolarização para que continuasse dominando o restante da população que, por sua vez, exercia o trabalho manual e era preparada apenas para executar ordens. Portanto, a dualidade entre trabalho intelectual e braçal está presente nas sociedades desde o nascimento da escola, onde educação escolar estava restrita às classes dominantes.

Mais tarde, com o renascimento comercial e urbano, a partir do século XIII, e declínio do feudalismo, temos o fortalecimento da economia de trocas e da burguesia, havendo o deslocamento progressivo do centro de produção do campo para as cidades, o que implicou em transformações também nas relações sociais. Com o aumento do distanciamento entre o homem e a natureza e sua aproximação do mundo urbano e industrial, a sociedade aos poucos começou a ser organizada em classes sociais que, diferentemente da organização estamental vigente na

Idade Média, extremamente hierarquizada e estratificada, passou a admitir maior mobilidade social.

No final do século XVIII, começa a ser difundida a ideia de uma escola primária, universal, pública e gratuita, especialmente após a Primeira Revolução Industrial, quando grande parte das atividades manuais passou a ser realizada pelas máquinas, fato que, conseqüentemente, simplificou o trabalho. De forma concomitante, a alfabetização passou a ser vista como uma necessidade para alcançar a condição de cidadão e, com isso, a escola deixou de ser limitada apenas a pequenos grupos, provocando, naturalmente, a reorganização das relações sociais.

Com o advento do capitalismo, apesar da garantia de universalização do ensino primário, manteve-se a tradicional divisão dos homens em dois grupos: os que exerceriam atividades manuais e tinham uma educação mais limitada, voltada diretamente para a profissionalização, e a elite que era preparada em escolas gerais, voltadas para a preparação intelectual. Reafirmando uma escola dual: “a referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e ‘escolas de ciências e humanidades’ para os futuros dirigentes [...]” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Ao longo do século XX, com o desenvolvimento do capitalismo e a hegemonia do modelo de produção fordista/taylorista ocorreu o aprofundamento da divisão do trabalho e, conseqüentemente, o conhecimento de todo o processo produtivo foi apropriado pelo capital e pelos trabalhadores intelectuais ligados a ele. Em contrapartida, o restante dos trabalhadores foi relegado a uma formação mínima, restrita apenas aos conhecimentos básicos, necessários para desenvolver apenas partes de uma mercadoria final. Assim, o ensino profissional centrava-se em preparar trabalhadores manuais para executar pequenas tarefas de pouca complexidade.

Contudo, não existe separação entre trabalho manual e intelectual de forma absoluta, essa divisão trata-se de uma construção histórico-social. Com a transferência progressiva do trabalho humano para as máquinas, o homem passou a ter mais tempo para dedicar-se ao trabalho intelectual, no entanto, como a apropriação se dá privativamente a uma minoria, o tempo maior acabou sendo apenas para uns poucos, isto é, para os donos dos meios de produção.

## **O dualismo educacional no Brasil**

O dualismo educacional percorreu toda a história da sociedade brasileira que, por sua vez, é marcada por séculos de escravidão, fato este que indubitavelmente refletiu na

discriminação do trabalho braçal; em razão disso, o analfabetismo só preocupou as nossas elites tardiamente, somente quase na metade do século XX, quando o Estado voltou-se com mais atenção para a educação do povo. Contudo, a educação para os pobres, para os órfãos e desamparados, e para os filhos dos trabalhadores de modo geral restringia-se à preparação para o mercado de trabalho, por meio de cursos técnicos, já a educação reservada às elites dirigentes era uma formação ampla, aristocrática, propedêutica e de base sólida, inviabilizando o acesso das camadas populares aos cursos de nível superior (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Essa desvalorização do trabalho manual ricocheteou nos salários dos operários e no aumento da desigualdade social. Durante a Era Vargas (1930-1945), período de transição de uma economia agrário-exportadora para uma industrial, houve a criação das leis trabalhistas e, conseqüentemente, uma grande expansão industrial no país, pois essas leis ajudaram a instituir um novo modo de acumulação altamente benéfico às indústrias nascentes, já que possibilitaram o baixo nivelando dos seus trabalhadores com a criação do salário-mínimo.

Em seguida, durante os anos de 1940 a 1964, as condições de vida dos trabalhadores pioraram ainda mais e sua exploração aumentou vertiginosamente, pois os salários pagos não acompanhavam o aumento dos preços dos gêneros de primeira necessidade, gerando inflação, embora a produtividade do setor industrial tenha crescido muito, em grande parte justamente devido essa exploração da mão de obra.

Após 1964, a produção industrial aumentou, mas o poder de compra do salário mínimo foi deteriorando-se progressivamente. Em suma, foi necessário segurar os salários, para continuar a expansão do capitalismo (OLIVEIRA, 2003). Assim, podemos dizer que as péssimas condições de vida dos trabalhadores dificultaram seu acesso à escola, sendo necessário que seus filhos ingressassem o quanto antes em uma atividade laboral para poder ajudar no sustento da família, em detrimento de uma escolarização de qualidade.

### **O Ensino Médio Integrado e a Politecnia**

Historicamente, na seara educacional brasileira, sempre priorizou-se atender aos interesses imediatos do mercado em detrimento da formação politécnica. Isso fica evidente quando, em 1988, por falta de apoio parlamentar, foi rejeitada a formação politécnica, a qual integra a formação profissional a uma formação geral humanística e científico-tecnológica, ou seja, articulando teoria e prática.

Em 2004, a disputa entre educação politécnica e aquela visando à mera preparação de mão de obra para o mercado de trabalho voltou à tona com a promulgação de Decreto presidencial que estabeleceu um ensino onde, ao invés de formar um técnico, se forme um *politécnico*, enfim, instituiu a educação profissional integrada ao ensino básico, mas que nunca pode substituí-lo, garantindo uma base unitária para o ensino médio e a formação integral do homem (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012.).

Contudo, no que concerne ao ensino médio, ainda se faz necessária uma proposta de ensino universalizada para todos os jovens e que seja pautada na politecnia, onde se defenda a formação omnilateral do educando, contrapondo-se à escola como um espaço de formação a serviço das demandas capitalistas por mão de obra, indo além dos interesses econômicos e da mera preparação para o trabalho. (RODRIGUES, 1997).

### **A Politecnia e o Neoliberalismo**

Após o apogeu do fordismo e do keynesianismo, a partir dos anos 1970, o capitalismo começou a dar sinais de uma grave crise estrutural derivada das quedas nos lucros, devido à crise do petróleo de 1973; do aumento do preço da força de trabalho, por causa dos avanços sindicais nas décadas anteriores; e, da retração do mercado consumidor, ligada ao início do desemprego estrutural. Na nova fase que adveio, marcada pelo neoliberalismo, houve a redução dos gastos públicos, o desmonte do Estado do Bem-Estar Social, a privatização das empresas estatais, a desregulamentação das relações de trabalho e a flexibilização da produção.

Essa crise estrutural que sobreveio sobre o capitalismo foi enfrentada com a sua reestruturação, de modo que, objetivando recuperar suas taxas de acumulação por meio da superação do modelo Taylorista/Fordista de produção, o qual era responsável pela grande acumulação capitalista no século XX, flexibilizou-se com a adoção do modelo Toyotista.

O modelo produtivo denominado Toyotismo surgiu no Japão, após a Segunda Guerra (1939-1945), e espalhou-se pelo mundo desenvolvido por volta de 1970. Ele tem como principais características a intensificação do ritmo de trabalho, a diminuição de unidades produtivas com a terceirização, o uso de computadores para organizar a produção e a utilização do “trabalho em equipe” ou “células de produção”. O Toyotismo provocou o aumento da exploração do trabalhado e acentuou o desemprego, pois enquanto no fordismo a riqueza de uma empresa tinha como medida o grande número de trabalhadores empregados, no Toyotismo,

com sua lógica da produção enxuta, destacam-se como exemplos as unidades produtivas que usam pouca mão de obra e que, mesmo assim, obtêm alta produção (ANTUNES, 2009).

A reestruturação e a expansão capitalista intensificaram o número de trabalhadores informais, desregulamentados e temporários. Além disso, de acordo com Rodrigues (1997, p. 150), “a busca de um estoque zero acaba por converter-se numa forma de gestão da força de trabalho, pela qual é perseguida uma produção com o mínimo de trabalhadores”, refletindo no desemprego estrutural e na precarização da força de trabalho, com cada vez menos postos de emprego estáveis disponíveis.

Diferenciando-se da produção em série do Fordismo, no Toyotismo a produção é voltada para atender demandas mais individualizadas. Acrescido a isso, necessário se faz destacar que, nesse modo de produção, o operário tem que ser multifuncional para operar várias máquinas ao mesmo tempo, aproveita-se ao máximo o tempo de produção (*just in time*), a maior parte da produção não é realizada no interior da empresa principal, mas por terceirizadas, e, por fim, utiliza-se de círculos de controle de qualidade (CQCs) compostos pelos próprios operários que avaliam seu trabalho. (ANTUNES, 2009).

O modelo de produção Toyotista teve como expressão política o neoliberalismo, defendido por Hayek, Friedman e Popper, que associavam a crise estrutural do capitalismo ao crescimento do poder dos sindicatos e ao fortalecimento dos movimentos de trabalhadores, assim, a fim de superar a crise, além da redução dos gastos sociais, consideravam necessário o controle do Estado sobre ambos fatores. Esses autores também defenderam a mínima intervenção do Estado no mercado e, inclusive, apregoavam o retorno da livre concorrência inerente ao neoliberalismo. (SCOLESO, 2016).

A política neoliberal, adotada na Europa a partir do final da década de 1970, e no Brasil na de 1990, resultou no aumento do desemprego, fato este que, de certa forma, beneficiou o capital, pois deixou à disposição dele um exército de reserva de trabalhadores e, concomitantemente, ao solapar a base de apoio do sindicalismo, puxou o salário real para baixo e desregulamentou o trabalho, reduzindo os custos de produção. (RODRIGUES, 1997).

### **Considerações Finais**

De todo o exposto, fica evidente que, mesmo ampliando o acesso ao Ensino Médio, se o grande objetivo deste for tão somente preparar mão de obra para atender às demandas do mercado, e, conseqüentemente, neste viés, centrar a formação dos alunos mais na



profissionalização do que na formação geral, estaremos priorizando uma formação unilateral, interessada meramente na formação de um trabalhador polivalente capaz de se adaptar ao longo da sua vida laboral a diferentes profissões, em detrimento de uma formação integral e omnilateral.

Dessa maneira, percebe-se que um ensino nesses moldes está totalmente subordinado aos interesses do capitalismo e não avança em relação à libertação dos jovens do julgo opressivo e ideológico ditado pelo capital. Assim, não devemos confundir politecnia com polivalência, enquanto aquela está mais próxima da ideia da formação humana integral, esta é diretamente consequência da necessidade criada pelo Toyotismo de um trabalhador mais flexível e, em última instância, da formação de um exército de reserva a ser utilizado, manipulado, conforme dos desígnios da burguesia, permanecendo e, até mesmo, aprofundando a dualidade educacional existente.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Polissemia da Categoria Trabalho. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Francisco de. Crítica a Razão Dualista O Ornitorrinco. São Paulo, SP: Boitempo, 2003.

RODRIGUES, José dos Santos. O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional das Indústrias. 1997. 273 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253263>. Acesso em: 22 jul. 2018.

SAVIANI, Demerval. Sobre a Concepção de Politecnia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

\_\_\_\_\_. Trabalho e Educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCOLESO, Fabiana. Caminhos e descaminhos do mundo do trabalho diante da ofensiva neoliberal no Brasil: O início de uma nova história. **Revista Verinotio - Filosofia e Ciências Humanas**. n. 21. Ano XI. abr./2016. Disponível em:



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN  
Cornélio Procópio, PR – Brasil de 08 a 10 de maio de 2019



<http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/234/224>. Acesso em: 16 dez. 2018.

## ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA RELAÇÃO COM A POLITECNIA

Anderson Martins Corrêa<sup>1</sup>

Willyan da Silva Caetano<sup>2</sup>

João Augusto Grecco Peloso<sup>3</sup>

Claudio Zarate Sanavria<sup>4</sup>

Lucival Bento Paulino Filho<sup>5</sup>

### Resumo

Na primeira parte do artigo, nos dedicamos a apresentar o estado do conhecimento sobre o ensino de História a partir de pesquisas realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no catálogo *on-line* de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Google Acadêmico. As teses e dissertações, frutos da pesquisa realizada, revelaram que, de forma geral, reputa-se imprescindível a realização da integração da disciplina de História à Educação Profissional, mas que ainda não foi possível encontrar um meio eficaz para fazê-lo. Na segunda parte, apontamos a existência do dualismo educacional no Brasil, onde a educação propedêutica destina-se às classes dirigentes, enquanto, para as camadas dos trabalhadores, a educação restringiu-se apenas à preparação para o trabalho. Por fim, em defesa da formação politécnica integradora da educação profissional ao ensino básico, visando à superação da formação dualista com vistas a uma sociedade mais justa, expusemos a relevância da disciplina de História na formação do aluno, haja vista possibilitar uma visão crítica a respeito das relações produtivas passadas e vigentes.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Educação Profissional; Politecnia.

### Abstract

In the first part of the article, we are dedicated to presenting the state of knowledge about the teaching of History based on research carried out at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, in the online catalog of Theses and Dissertations of the Coordination of Improvement of Level Personnel Superior (Capes) and Google Scholar. The theses and dissertations, fruits of the research carried out, revealed that, in general, it is considered essential to achieve the integration of the discipline of History to Professional Education, but it has not yet been possible to find an effective way to do so. In the second part, we point out the existence of educational dualism in Brazil, where propaedeutic education is aimed at the ruling classes,

<sup>1</sup> Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica/IFMS. E-mail: anderson.correa@ifms.edu.br

<sup>2</sup> Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMS. E-mail: professorwillyancaetano@gmail.com

<sup>3</sup> Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMS. E-mail: japeloso@hotmail.com

<sup>4</sup> Professor do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica/IFMS. E-mail: claudio.sanavria@ifms.edu.br

<sup>5</sup> Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMS. E-mail: lucivalbento@gmail.com

while for the layers of the workers, education was restricted to preparing for work. Finally, in defense of the polytechnic formation integrating vocational education with basic education, aiming at overcoming the dualist formation towards a more just society, we have exposed the relevance of the History discipline in the formation of the student, given the possibility of a critical view regarding of past and current productive relations.

**Keywords:** History teaching; Professional education; Politecnia.

## Introdução

Este artigo é o produto inicial de uma dissertação de mestrado que tratará sobre o ensino de História na educação profissional e, em especial, sua relação com a politecnia. O objetivo deste estudo é apresentar o estado do conhecimento sobre o ensino da disciplina de História na seara da educação profissional e, ainda, demonstrar que a plena integração da educação profissional dar-se-á com a efetivação da politecnia, visando, desse modo, superar a formação dualista corrente no Brasil.

Nessa perspectiva, enfatizamos a necessidade da superação das contradições presentes no capitalismo contemporâneo, superação que, imprescindivelmente, começa por meio de uma educação ampla, igualitária e de qualidade.

## O Estado do Conhecimento Sobre o Ensino de História

Foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações associando-se as seguintes palavras: “educação profissional ensino de história”, sendo encontrada uma dissertação de mestrado em História Social, denominada *Educação Profissional: história e ensino de história* (2010), de autoria de Francinne Calegari de Souza, na qual tentou-se compreender a concepção de escola unitária em Gramsci e analisar outros autores que propõem uma formação geral aliada à formação profissional.

A autora analisou documentos da legislação brasileira, dentre eles o Substitutivo Jorge Hage e a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), identificando que no Brasil há separação entre a formação geral e a profissional, apontando a importância da integração do ensino de História com a formação para o trabalho, no entanto, conforme a autora “(...) ao final da análise não podemos dizer que encontramos um caminho certo para integrar o ensino de História à educação Profissional” (SOUZA, 2010, p. 108), apenas restringindo-se a

refletir sobre a necessidade de isso ser realizado.

Prosseguindo com a pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, mas, agora, utilizando como filtro de pesquisa as seguintes palavras: “ensino médio integrado ensino de história”, foi encontrada mais uma dissertação de mestrado intitulada *Clio e titãs: as representações sobre o ensino de História no contexto da educação profissional do IFES* (2016), de Ernesto Charpinel Borges, na qual objetivou-se analisar as concepções dos professores de História atuantes no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Espírito Santo sobre o ensino de História, fazendo-o por meio de entrevistas, de cruzamento de depoimentos e de pesquisa bibliográfica sobre a temática.

De forma surpreendente, o autor identificou que, para os próprios agentes da educação do Instituto Federal do Espírito Santo, o ensino da disciplina de História na referida instituição era visto como pouco relevante, haja vista que, para eles, a disciplina não oferece utilidades, conforme expresso no estudo:

A pesquisa mostra ainda que a educação profissional do IFES é signatária de um discurso que a direciona para as demandas do mercado capitalista, e que, por vezes, alunos, professores, gestores e técnicos do IFES, pelo sentimento de pertencimento à instituição, acabam também sendo influenciados nessa direção. Observou-se que a História na instituição carece de espaço e de sentido, pois, ao que parece, a disciplina não oferece utilidade a representações que pregam o sucesso econômico e a realização material. Nas considerações finais, propomos que a discussão em torno da História no IFES se fortaleça por meio de Fóruns, Seminários e outros eventos que possam dar visibilidade a essa área de conhecimento e de ensino. Entende-se que o debate em História é importante, visando à construção de um ensino que auxilie na constituição de uma cidadania de fato, social e crítica, proporcionando aos seus estudiosos a possibilidade do protagonismo social. (BORGES, 2016, p. 6).

Em consulta ao catálogo *on-line* de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando os filtros citados anteriormente, foram encontradas uma tese e uma dissertação sobre educação profissional e História. A dissertação, de Stenio Farias Davila Lins, tem como tema “*Em Busca da Integração: a re(construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006)*”, do ano 2015, nela o autor examinou os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba IFPB/Campus João Pessoa e, ainda, analisou a posição da disciplina História neles.

Além dos objetivos da pesquisa acima expostos, o autor também analisou a substituição do Decreto nº 2.208/1997, que separava Educação Profissional de Nível Médio e

o Ensino Médio propriamente dito, pelo Decreto nº 5.154/2004, que defendeu e autorizou a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio. Ademais, examinou-se o currículo e os agentes que elaboraram a proposta de ensino de História do IFPB, entre 2004 e 2006, sendo identificada a hegemonia do saber técnico-científico, não havendo alteração da proposta de ensino da disciplina em relação ao que já era feito anteriormente ao Decreto nº 5.154/2004.

O autor conclui que, na prática, a integração curricular da disciplina de História não se efetivou, tanto é que os professores trabalham o ensino da referida matéria de forma paralela, ao invés de integrada, fato este que vem dificultando a superação da educação dualista no IFPB:

“Nesse aspecto, o planejamento de um projeto de ensino integrado não se configurou na possibilidade de integração das competências e habilidades específicas do ensino de história, com os conceitos estruturadores de uma proposta de EMI que buscava uma indissociabilidade entre os vários ramos do conhecimento inseridos em uma proposta de ensino, tomando o trabalho, a ciência e a tecnologia como eixos de integração curricular.” (LINS, 2015, p.8).

A tese encontrada como fruto da consulta ao catálogo *on-line* de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) chama-se: “*O ensino de História nos espaços de formação técnica e profissional: o caso do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador (2004-2015)*”, é do ano de 2017 e tem como autora Nathalia Helena Alem. No estudo em comento, a autora abordou o currículo da disciplina de História nos Cursos de Ensino Médio Integrados, a partir do Decreto nº 5.154/04, fazendo-o por meio da análise dos Planos dos Cursos, das ementas da disciplina de História e de questionários aplicados aos gestores, coordenadores e professores da referida disciplina, podendo constatar que:

(...) em grande medida, o projeto de integração do ensino na instituição ainda é uma meta, a pesquisa apontou este ser um objetivo dos professores e gestores, mas que ainda encontra-se em seus passos iniciais. No currículo prescrito da disciplina de História foi possível perceber as marcas das disputas, da cultura escolar e das tentativas de construir esse projeto. O lugar da disciplina como componente de formação em curso de Ensino Médio Integrado ainda não se consolidou plenamente, e o sentido deste currículo para a colaboração na formação para o mundo do trabalho evidencia algumas contribuições, mas não se apresenta claramente orientado para este fim. (ALEM, 2017, p.10)

Prosseguindo com a pesquisa sobre o estado do conhecimento sobre o ensino de História, utilizou-se o Google Acadêmico onde foi possível encontrar mais uma dissertação sobre ensino de História e Educação Profissional. Nesse estudo a autora, Aline Cristina da Silva Lima, pesquisou sobre o ensino de História no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus de Natal, entre 2005 e 2011,

analisando as propostas para o ensino de História neste curso, sendo a pesquisa norteadada pela proposta de Gramsci sobre educação e trabalho, foram entrevistados três professores e estudantes egressos das turmas de 2005 a 2008 para compreender as concepções sobre ensino de História e as práticas pedagógicas dos docentes (LIMA, 2015).

Fundados nos resultados das pesquisas acima apresentados, observamos o crescente interesse por estudos que relacionam o ensino de História com a Educação Profissional de Nível Médio, contudo todas as produções encontradas afirmam que a integração entre teoria (conhecimentos acadêmicos) e prática (conhecimentos técnicos) ainda não se efetivou plenamente, ficando ainda no plano retórico, sendo quase sempre uma meta a ser atingida.

### **A Politecnia e a Disciplina de História**

Historicamente, na seara educacional brasileira, sempre priorizou-se atender aos interesses imediatos do mercado em detrimento da formação politécnica. Isso fica evidente quando, em 1988, por falta de apoio parlamentar, foi rejeitada a formação politécnica, a qual integra a formação profissional a uma formação geral humanística e científico-tecnológica, ou seja, articulando teoria e prática.

Em 2004, a disputa entre educação politécnica e aquela visando à mera preparação de mão de obra para o mercado de trabalho voltou à tona com a promulgação de Decreto presidencial que estabeleceu um ensino onde, ao invés de formar um técnico, se forme um *politécnico*, enfim, instituiu a educação profissional integrada ao ensino básico, mas que nunca pode substituí-lo, garantindo uma base unitária para o ensino médio e a formação integral do homem (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

O currículo da escola elementar cuja universalização foi difundida com a industrialização se configurou com base no princípio educativo do trabalho, ou seja, se baseou na forma pela qual o homem transforma a natureza, levando em conta a necessidade de conhecê-la, pois para agir sobre ela necessitamos antes ter conhecimento dela.

Em decorrência dessa necessidade de conhecimento prévio advém a justificativa para a existência das chamadas Ciências Naturais no currículo escolar, no entanto, como nós não modificamos o ambiente a nossa volta sozinhos, mas sim, interagindo com os outros membros da sociedade, precisamos também conhecer como as sociedades se constituem, e aqui está calcada a importância das Ciências Sociais, especialmente da História, justificando sua presença e relevância no currículo da escola elementar. Como são conhecimentos ligados a

métodos científicos e sistematização, pressupõe-se o uso da linguagem escrita na sua elaboração, assim o currículo da escola contemplou também o ensino da linguagem escrita (SAVIANI, 1989).

Aprender a ler, escrever, contar, assim como conhecer História, Geografia, Filosofia e Sociologia é basicamente conhecer o mundo no qual vivemos. Apesar disso, a universalização propagada com a industrialização era restrita ao ensino fundamental, ainda revestindo a educação de um caráter dualista, sendo o Ensino Secundário, atual Ensino Médio, por muito tempo, um privilégio reservado apenas às classes dirigentes.

Contudo, no que concerne ao ensino médio, ainda se faz necessária uma proposta de ensino universalizada para todos os jovens e que seja pautada na politecnia, onde se defenda a formação omnilateral do educando, contrapondo-se à escola como um espaço de formação a serviço das demandas capitalistas por mão de obra, indo além dos interesses econômicos e da mera preparação para o trabalho. (RODRIGUES, 1997).

Conforme Moura; Lima Filho e Silva (2015), politecnia significa, para Marx, a articulação de educação intelectual, com educação física e tecnológica, e sua universalização para todos. Assim, resta claro que esse conceito abarca a ideia de *formação integral*. Urge ainda enfatizar que a dimensão intelectual abrange todas as ciências (letras, artes, ciências naturais, história, matemática). Segundo esses autores, Marx afirmou que a indústria moderna, com o desenvolvimento da maquinaria, exigiria trabalhadores mais versáteis. Assim, para ele, ensino politécnico seria uma espécie de concessão forçada do capital à classe operária, que iria contraditoriamente colaborar para a sua libertação, pois seria o germe para a superação do capitalismo, contribuindo para a transformação da sociedade.

Apesar de considerar a politecnia plena (formação integral desinteressada, livre de influências ideológicas e para todos) algo apenas para o futuro, quando a classe operária tomasse o poder, Marx via que a articulação entre profissionalização e educação, mesmo na sociedade burguesa, seria uma fase intermediária, fundamental para o fortalecimento da classe operária e sua futura emancipação. (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015).

No Brasil, durante a década de 1970, instituiu-se compulsoriamente a profissionalização no ensino secundário, fato que, inicialmente, poderia ter gerado a superação da dualidade educacional existente no país, todavia, na década de 1980, com as pressões das elites que, por sinal, sempre foram contrárias a uma formação profissional, restabeleceu-se novamente o dualismo. Isso fica evidente quando observamos que, mesmo com a equivalência dos cursos técnicos e propedêuticos para o ingresso no ensino superior, a profissionalização

deixou de ser obrigatória. Além disso, o dualismo educacional ficou ainda mais explicitado nos conteúdos de formação, pois enquanto nos cursos propedêuticos a carga horária mínima de 2.200 horas era destinada exclusivamente à formação geral, nos cursos técnicos a maior parte desta carga horária destinava-se a formação profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2012).

Sob um olhar crítico, pode-se afirmar que a legislação pátria da década de 1970 tratou o conceito de politecnia de forma equivocada, ao instituir a profissionalização de nível médio, definindo-a como o domínio de diferentes técnicas fragmentadas, de maneira a formar uma gama de profissionais especialistas em determinadas profissões/habilitações, treinados para executar com perfeição uma tarefa específica, conforme a demanda do mercado de trabalho. (SAVIANNI, 1989).

Um exemplo interessante sobre a concepção de ensino politécnico diz respeito à atuação do professor de História:

Quero dizer o seguinte: se esse professor de História apenas desenvolver o currículo de História – História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea – com todas aquelas noções de certo modo abstratas, desvinculadas do objetivo específico do Politécnico da Saúde, que é propiciar aos educandos a compreensão teórica e prática de como o trabalho se desenvolve na sociedade moderna e, por consequência, o tipo de trabalho que será chamado a desenvolver, no caso, na área de Saúde, esta contribuição da História fica muito prejudicada, por que no fundo acaba ficando por conta do aluno, ou por conta de uma outra instância, realizar a síntese. (SAVIANI, 1989, p. 21).

Em uma proposta de ensino politécnico, a disciplina de História não pode ter como propósito apenas passar um amontado de conteúdos relacionados a fatos do passado da humanidade desconexos do mundo do trabalho atual, o docente tem que constantemente fazer um “link” de cada matéria estudada com o mundo do trabalho contemporâneo, realizando uma síntese que proporcione ao estudante visualizar as relações entre a parte específica estudada e o todo social. Além do mais, conforme mudam os modos de produção ao longo da história, também se modificam os modos como os homens produzem suas existências (SAVIANI, 1989), e este movimento só pode ser acompanhado por meio do estudo da história. Embora Saviani não aborde diretamente o caso dessa disciplina, nas entrelinhas revela sua importância:

Nesse sentido, é possível detectar ao longo da história diferentes modos de produção da existência humana, que passa pelo modo comunitário, o comunismo primitivo, o modo de produção asiático, o modo de produção antigo, ou escravista, baseado na transformação exercida pelos escravos; o modo de produção feudal, baseado no trabalho do servo, que trabalha a terra, que é propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, baseado na apropriação privada dos meios de produção que não são deles. Esses diferentes modos de produção revolucionaram a forma como os homens

existem. E a formação dos homens ao longo da História traz a determinação do modo como produzem sua existência. (SAVIANI, 1989, p. 9).

O ensino de história, focalizado nas formas de trabalho e suas mutações ao longo do tempo, possibilita aos discentes vislumbrarem as diferentes formas de exploração empreendidas pelos proprietários dos meios de produção sobre os trabalhadores, que, por sua vez, deixaram de produzir visando o atendimento de suas próprias necessidades, e passaram a exercer longas jornadas de trabalho para atender aos interesses econômicos de particulares.

Contudo, conforme já citado, para Saviani (1989), a essência humana é o trabalho, ou seja, o ato de transformar a natureza é o que nos diferencia dos outros animais, e não deixará de ser, porém, insta enfatizar, não se trata desse trabalho alienado e expropriado pela mais-valia, que não tem sentido para o trabalhador continuamente alienado e precarizado.

O historiador Marc Bloch (2002) afirma que história não é uma ciência do passado, mas sim uma ciência dos homens no tempo; então o que ela é senão o estudo da ação dos homens em um determinado espaço-tempo a fim de adaptar a natureza para atender as necessidades da sociedade? Desta maneira, se para uma educação integrada faz-se necessário partir do trabalho como princípio educativo, conhecer o processo histórico, isto é, ação dos homens sobre a natureza, é imprescindível para analisar e compreender as transformações sociais que resultaram nas relações de produção existentes na atualidade, porque o referido historiador esclarece que *“a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente”* (BLOCH, 2002, p. 65).

Destarte, o passado é indispensável para conhecer o presente e vice-versa. Assim, uma educação comprometida com a libertação do trabalhador pressupõe a transformação da realidade, no entanto, para fazer isso, faz-se necessário ter consciência sobre as desigualdades e as irracionalidades crescentes, que, conseqüentemente, tornam inviável a permanência do sistema capitalista por muito mais tempo.

### **Considerações Finais**

Em decorrência da pesquisa realizada, foi possível constatar que as produções referentes ao estado do conhecimento sobre o ensino da disciplina de História são uníssonas quanto à necessidade de integração entre os conhecimentos acadêmicos (intelectuais) e os

conhecimentos técnicos (manuais), de forma a possibilitar a formação integral do aluno da Educação Profissional.

Assim, fica evidente que, mesmo ampliando o acesso ao Ensino Médio, se o seu grande objetivo for tão somente preparar mão de obra para atender às demandas do mercado, e, conseqüentemente, neste viés, centrar a formação dos alunos mais na profissionalização do que na formação geral, estaremos priorizando uma formação unilateral, interessada meramente na formação de um trabalhador polivalente capaz de se adaptar ao longo da sua vida laboral a diferentes profissões, em detrimento de uma formação integral.

De todo exposto, entendemos a estreita relação entre a politecnicidade e a disciplina de História em prol da formação humana integral na seara da Educação Profissional, haja vista a compreensão do todo perpassar a consciência histórica de nossa existência.

## Referências

ALEM, Nathalia Helena. O Ensino de História nos Espaços de Formação Técnica e Profissional: o caso do Instituto Federal da Bahia/Campus Salvador (2004-2015). 2017. 283 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AQRFWP/tese\\_nathalia\\_helena\\_alem\\_vers\\_o\\_final.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AQRFWP/tese_nathalia_helena_alem_vers_o_final.pdf?sequence=1). Acesso em 20 fev. 2019.

BLOCH, Marc. Apologia a História ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2002.

BORGES, Ernesto Charpinel. Clio e titãs: as representações sobre o ensino de História no contexto da educação profissional do IFES. 2016. 201 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, ES. Disponível em: [http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8415/1/tese\\_9635\\_25%20%20Ernesto%20Charpinel%200Borges.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8415/1/tese_9635_25%20%20Ernesto%20Charpinel%200Borges.pdf). Acesso em 23 fev. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Aline Cristina da Silva. Ensino de História no Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Turismo: do CEFET/RN ao IFRN Campus Natal-Central (2005-2011). 2015. 118 f. Dissertação (mestrado) - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/339/Lima%2C%20Aline%20Cristina%20da%20Silva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 25 fev. 2019.

LINS, Stênio Farias D'Avila. Em busca da integração: a re (construção) dos saberes históricos e os fundamentos de uma proposta de Ensino Médio Integrado no IFPB (2004-2006). 2015. 256 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB. Disponível em:



[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3409486](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3409486). Acesso em 22 fev. 2019.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acesso em: 22 jul. 2018.

RODRIGUES, José dos Santos. O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional das Indústrias. 1997. 273 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253263>. Acesso em: 22 jul. 2018.

SAVIANI, Demerval. Sobre a Concepção de Politecnia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SOUZA, Francinne Calegari de. Educação Profissional: história e ensino de história. 2010. 136 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000155218>. Acesso em: 22 fev. 2019.



## RETROCESSOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA/CIÊNCIAS SOCIAIS E DE ESPANHOL PELA LEI Nº 13.415/2017: LUTAS COLETIVAS ATRAVÉS DAS EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS DE PRÁTICA

Angela Maria de Souza Lima<sup>1</sup>

Valdirene Filomena Zorzo-Velos<sup>2</sup>

Tainan Rotter Begara Gomes<sup>3</sup>

### Resumo

Objetiva-se neste artigo refletir acerca de alguns retrocessos que a Lei nº 13.415/2017, e mais recentemente o Parecer CNE/CEB nº 03/2018, representaram para as práticas docentes, em especial de Sociologia/Ciências Sociais e de Espanhol. Na sequência, dentre outras estratégias colegiadas desencadeadas no âmbito do FOPE/UDEL (Fórum Permanente dos Cursos de Licenciaturas) para enfrentar coletivamente os retrocessos que a Reforma do Ensino Médio tem propiciado, direta e indiretamente, para as referidas licenciaturas, destaca-se uma atividade interdisciplinar de Intercâmbio denominada “Políticas Curriculares e Produção de Materiais Didáticos: Licenciaturas de Ciências Sociais e de Língua Espanhola da UEL com Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (Córdoba-Argentina)”. Defende-se que no atual contexto político de desvalorização das pesquisas/práticas docentes na América Latina, principalmente da área de Ciências Humanas, iniciativas como esta cooperam com o processo de luta pela permanência dessas disciplinas no currículo da Educação Básica no Brasil. Perseguindo os princípios de indissociabilidade pesquisa/ensino e de teoria/prática, tais ações contribuem para a atualização e produção dos recursos didáticos, para a qualidade da formação inicial e continuada dos professores e para o fortalecimento dos estágios curriculares, ressignificando e ampliando as parcerias entre as licenciaturas de Espanhol e de Ciências Sociais com as escolas públicas de Educação Básica.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio; Sociologia; Espanhol; Intercâmbio Brasil/Argentina.

### Abstract

The goal is to reflect about some setbacks that law n.13.415/2017, and more recently the opinion CNE/ CEB n.03/2018, had represented for teaching practices, in particular Sociology/Social Sciences and Spanish. As a result, among other strategies collegiate triggered under the FOPE/UDEL (Permanent Forum of Licensing courses) to address collectively the High School Reforms provided, directly or indirectly, for such courses, to interdisciplinary exchange activity named "Curricular Policies and production of learning materials: Social Sciences and Spanish

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina - UEL. Email: angellamaria@uel.br.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina - UEL. Email: valdirene@uel.br.

<sup>3</sup> Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED. Email: tainanbegara@gmail.com

Language Degrees from UEL with Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano (Córdoba-Argentina)". Argues that in the current political context of devaluation of research/teaching practices in Latin America, especially in the area of Humanities, initiatives like this are cooperating with the process of struggle for permanence of these disciplines in the curriculum of basic education in Brazil. Pursuing the principles of indissociability research/Teaching and theory/practice, such actions contribute to the updating of didactic resources, to the quality of the initial and continuing training of teachers and to the strengthening of the internships Curriculum, resignifying the partnerships between the Spanish and Social Sciences licenses with the public schools of Basic Education.

**Keywords:** High School Reform; Sociology; Spanish; Exchange Brazil/Argentina.

## Introdução

O artigo apresenta uma reflexão teórica, baseada em pesquisas bibliográficas, acerca da relevância do ensino de Sociologia/Ciências Sociais e de Espanhol, assim como pontua retrocessos para as pesquisas/práticas docentes, advindos da Lei nº 13.415/2017 e do Parecer CNE/CEN nº 03/2018. Além das contribuições da pesquisa documental, seu referencial teórico embasa-se, sobretudo, em autores que defendem o Ensino Médio como direito social e, em seu interior, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Dentre os resultados já mensurados, enfatiza uma experiência internacional interdisciplinar entre Brasil-Argentina, organizada coletivamente pela UEL/UNC, que entre outros fins político-pedagógicos, visa integrar as licenciaturas de Ciências Sociais e de Espanhol, fortalecer suas lutas colegiadas pela permanência enquanto disciplinas no currículo do Ensino Médio no Brasil, apoiar a produção de novos materiais didáticos, melhorar a qualidade da formação docente nos dois países e ampliar as parcerias entre as universidades com a Educação Básica.

## **Ensino de Sociologia/Ciências Sociais e de Espanhol no Contexto da Lei nº 13.415/2017: retrocessos para as pesquisas/práticas docentes**

O Ensino Médio defronta-se com uma reforma regulamentada em fevereiro de 2017 pela Lei nº 13.415, também chamada de “Novo Ensino Médio”. Advinda de Medida Provisória, ela foi centrada apenas na face das mudanças curriculares, desprezando todo um acúmulo de discussões e de pesquisas que vinham sendo explicitadas em torno da busca pela qualidade e democratização do Ensino Médio.

[...] não se investiu na alteração dos fatores que demarcam as desigualdades socioeducacionais: baixos salários dos docentes; estrutura física precarizada das escolas; quantidade excessiva de alunos por sala; tempo ínfimo de pesquisa e formação continuada para os professores; hora-atividade insuficiente; ausência de concursos públicos; desvalorização da carreira docente; desregulamentação da profissão; necessidade de atuar em muitas escolas e turmas ao mesmo tempo; pouco tempo para discutir as propostas político pedagógicas das escolas; excesso de contratos temporários, etc. (GOMES, 2017, p.31).

Para Motta e Frigotto (2017), os argumentos que justificam a reforma do Ensino Médio são contraditórios, além de o MEC creditar nela um aditivo para minimizar a crise econômica atual, elevando a empregabilidade. A Reforma não mostra sinais de que contribuirá para que as juventudes da classe trabalhadora continuem suas trajetórias de escolarização, ao contrário, seus princípios empurram-os precocemente para o mundo do trabalho, acirrando as contradições que persistem no sistema educacional. Conforme Gomes (2017), a chamada nova “identidade do Ensino Médio” tem atributos que não se restringem exclusivamente aos objetivos próprios da educação. Pelos princípios enunciados e que agora foram explicitados mais detalhadamente no Parecer CNE/CEB nº 03/2018, eles se alinham mais à adaptação aos setores produtivos e aos interesses gerenciais-políticos da elite do que aos objetivos de melhorar as condições dos estudantes do Ensino Médio. No referido Parecer, a formação técnica e profissional do novo Ensino Médio, é compreendida como:

[...] desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 03/2018, Art. 12).

A expansão da educação profissional proposta pela Lei nº 13.415/2017 não atende aos princípios da perspectiva da educação integral e politécnica e, ao alterar a Lei nº 11.494/2007 e estabelecer uma nova Política de Fomento, os acordos de responsabilidades e parcerias entre União, Estados e Municípios para o financiamento e manutenção da Educação Básica ficam dissolvidos. A transferência de recursos financeiros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), segundo o Art. 17 da Lei nº 13.415/2017, dispensa os acordos anteriores e estabelece a atos próprios para a distribuição, execução e prestação de contas dos repasses financeiros.

Outro ponto de retrocesso é apontado por Cunha (2017), que em sua dissertação realizada há mais de 40 anos, sobre as determinações da profissionalização compulsória da Lei nº 5.692/1971, identificava o caráter de contenção do segmento juvenil no acesso ao Ensino Superior, ao refletir sobre as consequências da atual Reforma, nota uma repetição da mesma “política educacional ‘contenedora’ no Ensino Médio para desviar a demanda ao Ensino Superior” (2017, p. 383) que já foram praticadas anteriormente durante a Ditadura Militar e nos governos neoliberais.

Portanto, fica claro o alerta sobre o fim do Ensino Médio Integrado à educação profissional na perspectiva da escola unitária e da formação integral do ser humano. Ao decidir pelo Ensino Médio em itinerários formativos disponíveis ao estudante para “montar seu próprio currículo”, toda a reflexão norteadora pela integração dos princípios da ciência, da tecnologia e da cultura (GOMES, 2017), tendo o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador, assim como a educação de qualidade social como direito social, ficam prejudicados. Algo que já havíamos conquistados com tantas lutas sociais com a Resolução CNE/CEB nº 02/2012. A complexidade da reforma no Ensino Médio deve ser lida em conjunto com outras reformas e fatos que marcaram a história recente no Brasil, como a reforma trabalhista, a previdenciária e a reforma do Ensino Médio, além da PEC nº 55, que limita os gastos com direitos básicos como saúde e educação. (GOMES, 2017, p. 31). Um currículo que tenha o trabalho como o princípio educativo e a articulação democrática como parâmetro para estabelecer os diálogos entre os conhecimentos científicos e a prática social, ou seja, entre a teoria e realidade dessas juventudes, pode lhes propiciar mais oportunidades de desenvolver sua autonomia. Algo que se destoa nos documentos que rezam acerca da nova Reforma do Ensino Médio, como a Lei nº 13.415/2017, a atual BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e, mais recentemente, o Parecer CNE/CEB nº 03/2018. Ao longo da história de desenvolvimento do ensino médio no Brasil, ele geralmente esbarra na necessidade de educar para o trabalho. Porém, o trabalho na sociedade capitalista é dividido predominantemente pelas atividades de criação versus execução, ou seja, elas se reinventam fazendo persistir a dualidade entre trabalho intelectual versus trabalho manual. Nosso sistema educacional é reflexo dessa dualidade social e econômica que ocorre na sociedade capitalista. Percebe-se que os problemas centrais enfrentados pelo Ensino Médio não serão resolvidos com a nova Reforma. Sabe-se que somente 16,2% dos jovens chegavam ao ensino superior até 2012. Segundo dados da PNAD-2015, mais de 40% dos jovens de até 19 anos não concluíram o Ensino Médio. Conforme o INEP (2014), 61,4% dos estudantes

brasileiros do Ensino Médio estão em idade-série correspondente, mas a distorção idade-série do Ensino Médio nacional alcança a taxa de 28,2%. E o baixo IDEB, de 3,7 (INEP-2016). O desafio tem sido manter o jovem na escola, visto que muitos a abandonam, tendo em vista a possibilidade da reprovação, do emprego precoce, o desestímulo causado por alguma forma de exclusão, interna ou externa à instituição escolar. Conforme pesquisa da Agenda Juventude Brasil (2013), 17% dos entrevistados afirmam que o abandono escolar foi motivado pela falta de vontade em estudar, enquanto 26% o relacionam com as necessidades econômicas. Portanto, estima-se que uma população de 1,5 milhões de jovens de 15-17 anos esteja fora da escola (INEP-2016). Do mesmo modo, “sabe-se que a escola sozinha não dará conta de eliminar o profundo abismo que divide os interesses econômicos e políticos entre a classe burguesa e a classe trabalhadora” (GOMES, 2017, p.32).

Se não resolvemos estruturalmente muitos desses problemas quando a Resolução nº 02/2012 (DCNs-Ens.Médio) em seu Art. 2º dizia que “o Ensino Médio é direito social de cada pessoa e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos, ficamos a imaginar agora os retrocessos quando o Parecer CNE/CEB nº 03/2018 em seu Art. 3º afirma que o “Ensino Médio é direito de todos e dever do estado e da família e será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal e no art. 2º da Lei nº 9.394/1996 (LDB)”. Vê-se que estimular a qualidade do ensino para o trabalho, pensam os setores produtivos, seria uma forma de assegurar a eficiência e qualidade na produção. Com isso, como mostra Gomes (2017), exige-se da organização curricular uma inovação em formas/conteúdos, mas pouco investimento em capacitação/valorização do magistério e condições estruturais, recursos pedagógicos e tecnológicos. Nessa linha de pensamento, a Lei nº 13.415/2017, longe de compreender e buscar resolver as desigualdades socioeducacionais a que estão submetidos os jovens do Ensino Médio, defende a flexibilização curricular e a interdisciplinaridade dos conteúdos para que estes se tornem interessantes e atrativos a essas juventudes.

O fracasso educacional das juventudes trabalhadoras também se reflete quando elas são inseridas no mundo do trabalho. Quanto menor os anos de escolarização, também é menor a remuneração do trabalho e maior a precarização. Segundo a Carta de Conjuntura nº 33 do IPEA (2016), a taxa de desocupação dos jovens de 14 a 24 anos de idade é de 27,7%. Uma análise da Fundação Seade, realizada em agosto de 2013, mostra que a quantidade de jovens que não estudam e nem trabalham chega a 24% da população com 18 anos e a 25% da população com

20 anos. E a maior parte destes jovens pertence às famílias com rendas de até dois salários mínimos. Por outro lado, como mostra Bauman (2008), ao tratar sobre a educação na pós-modernidade, nesta crise educacional como uma crise de diversas instituições que estruturavam os valores sociais, a escola e a educação profissional perdem seus sentidos e finalidades, uma vez que a formação escolar não garante emprego e nem renda digna àqueles que se dedicam aos estudos. Há outros complicadores. A escola no período noturno foi pensada como uma alternativa para a formação dessas juventudes das classes trabalhadoras. De acordo com o Censo Escolar de 2015, 23,6% das matrículas de Ensino Médio estavam do período noturno. A reforma instituída em 2017 não se preocupa em abordar questões relativas ao ensino noturno, ao contrário, complica sua manutenção com o aumento da carga horária (expansão gradativa de 800 em 1.400 horas), sem contrapartida de investimentos. A situação se complexifica com o Parecer CNE/CEB nº 03/2018 que permite até 30% da carga horária do ensino noturno na modalidade à distância.

Os retrocessos para as disciplinas de Sociologia e Língua Espanhola, que gozavam de legitimação no currículo da Educação Básica com *status* de lei nacional, precisam ser analisados neste contexto mais amplo. Cabe lembrar que, a Lei nº 11.161/2005 que instituía o ensino da Língua Espanhola foi revogada com a Lei nº 13.415/2017. Explicitamente, a Lei nº 11.684/2008 ainda não foi revogada, mas pela nova Reforma do Ensino Médio a disciplina de Sociologia agora configura-se como “estudos e prática de...”.

Villalba (2013) e Zorzo-Veloso (2013), refletindo sobre o lugar da língua no processo de colonização da América, a importância da organização dos próprios professores de Espanhol, os documentos legais que amparam a implantação da disciplina pós Lei nº 11.161/05, apontam para a necessidade de integração/atuação de uma série de instâncias educacionais, entre elas as instituições que formam professores. Sabe-se que a Lei nº 11.161/2005 limitava a oferta do Espanhol em contraturno, sem aprofundar o debate acerca da implantação desse idioma de forma efetiva no horário regular de aula, mas torna-se evidente que com a aprovação da “Nova Lei do Ensino Médio”, que prevê o ensino exclusivo da Língua Inglesa, tal situação complexificou-se. A Lei nº 13.415/2017, tanto para as Ciências Sociais/Sociologia quanto para o ensino do Espanhol, representa a desvalorização de suas Licenciaturas, um ataque às Ciências Humanas e à pluralidade de saberes socioculturais e linguísticos. As únicas disciplinas a serem mantidas no Novo Ensino Médio são Matemática e as Línguas Portuguesa e Inglesa. As demais disciplinas e conteúdos curriculares estão sob a apreciação da equipe da Base Nacional Comum Curricular, que tem o prazo do ano de 2017 para apresentar suas resoluções. Agora o Parecer

CNE/CEB nº 03/2018 explicita ainda mais os retrocessos da reforma do Ensino Médio acerca da configuração de disciplinas, afirmando que “os estudos e práticas [...] devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompem com o trabalho isolado apenas em disciplinas. (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 03/2018, Art. 11, § 5º).

Deste modo, Artes, Educação Física, Espanhol, Filosofia e Sociologia sofreram os impactos mais imediatos da retirada do *status* de disciplinas, além das alterações curriculares baseadas na flexibilização do ensino, na potencialização da modalidade de “educação à distância” ou “educação presencial mediada por tecnologias” em parceria com instituições privadas de “notório reconhecimento”, creditando às instituições privadas encargos pela educação profissional de nível médio. O objetivo final do Novo Ensino Médio, únicos conhecimentos que são assegurados pela Lei, é que o aluno demonstre domínio das formas contemporâneas de linguagem e domínio científico-tecnológico dos processos produtivos da atualidade. Os demais conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade ficam ao critério da escolha do aluno, que nem sempre terá todas as alternativas à sua disposição. Com isso, teremos, com certeza, o empobrecimento dos conteúdos, o esvaziamento de conhecimentos científicos dos currículos e o acirramento da dualidade entre educação e trabalho. Sem contar retrocessos que ainda serão mensurados a longo prazo com a alteração do FUNDEB, e com as aberturas para parcerias com iniciativas público-privadas para organização de estágios e outras práticas educativas no ensino técnico profissional.

Muitos são os questionamentos que se levantam sobre a implantação das alterações previstas pela Reforma do Ensino Médio, como a organização em itinerários formativos em áreas de concentração de conhecimentos, a realização da escola em tempo integral, além do caráter imediatista, tecnicista e aligeirado, voltado para a rápida inserção ao mercado de trabalho. Isso pode ser visto em muitos preceitos da Lei nº 13.415/2017, a exemplo da alteração do Art. 36 da LDBEN/96 que trata da “possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho” para os estudantes dos cursos técnicos profissionais.

Tais medidas provocaram protestos dos mais diversos setores sociais, inclusive com ocupações de estudantes nos prédios escolares e em outros órgãos públicos, contabilizando mais de 800 escolas ocupadas<sup>4</sup> somente no Estado do Paraná. Embora, os movimentos contestatórios

---

<sup>4</sup> Informações do Movimento Ocupa Paraná, disponíveis no site <http://www.ocupaparana.org/>. Acesso em 19/01/2017.

tenham diminuído, ainda permanecem os debates e ações alternativas para a qualidade da educação de nível médio no Brasil.

### **Considerações Finais: experiências alternativas internacionais de prática docente**

Dentre várias outras estratégias pensadas para enfrentar coletivamente as perdas e retrocessos que a Lei nº 13.415/2017 propiciam, direta e indiretamente, para as licenciaturas de Ciências Sociais e de Espanhol, destaca-se aqui uma Atividade interdisciplinar de Intercâmbio denominada “Políticas Curriculares e Produção de Materiais Didáticos: Licenciaturas de Ciências Sociais e de Língua Espanhola da UEL com Escuela Superior de Comercio “Manuel Belgrano” (Córdoba-Argentina)”, cadastrada no Projeto de Pesquisa “Problematização sociológica dos processos de institucionalização da política de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e do Ensino Superior em cinco IEES/PR: gestão e políticas curriculares nas Licenciaturas”, desenvolvida no âmbito de um Convênio Específico de Cooperação entre a UNC (Universidade Nacional de Córdoba) e a UEL. Fruto de estratégias colegiadas anteriores, potencializadas nos debates recorrentes sobre democratização das políticas curriculares; qualidade nos processos de formação inicial/continuada de professores; fortalecimento dos estágios curriculares; atualização dos recursos de ensino e da prática docente; luta pelos direitos dos profissionais do Magistério; e fortalecimento das parcerias ensino/pesquisa e licenciatura/Educação Básica, que ocorrem no âmbito do FOPE/UEL (Fórum Permanente dos Cursos de Licenciaturas), esta experiência internacional que reúne pós-graduandos e professores das duas referidas licenciaturas da UEL, professores de Sociologia das escolas de Educação Básica do Paraná, professores da área de línguas estrangeiras da UNC e, especialmente, estudantes e profissionais do Colégio Manuel Belgrano na Argentina, vem ressignificando as concepções de formação, de pesquisa e de prática docente dos envolvidos, que juntos tentam resistir contra a perda de direitos arduamente conquistados nestas áreas do conhecimento. No rol de ações político-pedagógicas que buscam fomentar a prática docente nas duas licenciaturas, consta a produção de sete vídeos pedagógicos produzidos por pós-graduandos de Ciências Sociais e professores de Sociologia para ilustrar múltiplas desigualdades que interligadas às relações/condições de trabalho no Brasil, voltados a ilustrar as aulas do Curso *Técnico Superior Universitario en Administración de Cooperativas y Mutuales* na Argentina. Neste caso, toma-se o trabalho como eixo articulador e como princípio educativo para trocar experiências socioculturais, linguísticas e didáticas entre professores das



Licenciaturas e da Educação Básica dos dois países. Dentre outras justificativas, a produção conjunta desses materiais didáticos, permite aos envolvidos aprofundarem seus conhecimentos sobre as contradições que marcam a vida dos trabalhadores na América Latina, ao mesmo tempo em que despertam para o debate de novas configurações de luta, voltadas ao exercício dos direitos desses profissionais e à melhoria da qualidade da formação inicial/continuada de seus professores.

## Referências

BAUMAN, Zigmunt. **Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade**. In: A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Ed. Zahar. 2008. p. 158-177.

CUNHA, Luiz A. **Ensino Médio: atalho para o passado**. Rev. Educação & Sociedade. 2017. p.373-384.

FRIGOTTO, G. **Entrevista**. Rio de Janeiro, EPSJV/FIOCRUZ, 30 set. 2016. Entrevista a Marise Ramos.

GOMES, Tainan Rotter Begara. **Encontros com a escola e o mundo do trabalho: uma caracterização sociológica das juventudes do Ensino Médio integrado de Cornélio Procópio** (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2017.

GOMES, Tainan Rotter Begara. **O Ensino Médio Integrado Frente à Lei nº 13.415/2017**. ANAIS online do VII Simpósio Estadual de Formação de Professores de Sociologia do Paraná e V Encontro do PIBID de Ciências Sociais da Região Sul. UEL. 2017. p. 503-515.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Carta de Conjuntura nº 33. Publicada em 19/12/2016**.

LIMA, Ângela M S; ARAÚJO, Angélica L; ZORZO-VELOSO, Valdirene. **Intercâmbio Brasil-Argentina: produção de vídeos pedagógicos por cientistas sociais, com foco nas relações de trabalho**. V Jornada de Ciências Sociais da UEMA “Ciências Sociais, responsabilidades práticas e impasses teóricos: a nova/velha ordem”. Maranhão: São Luís. De 28 a 30 de novembro de 2018.

MOTTA, Vânia; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)**. Revista Educação & Sociedade. 2017. p.355-372.

SEADE. Análise: **Os jovens e o gargalo do Ensino Médio brasileiro**. Agosto de /2013.



VILLALBA, Terumi K B. **O ensino de espanhol no Brasil: revisitando o tema da política linguística.** In: ZORZO-VELOSO, Valdirene et al. **El español em línea de mira: enlaces lingüísticos, literários y metodológicos.** Londrina: UEL, 2013.

ZORZO-VELOSO, Valdirene. **Enseñar español después de 2005.** In: ZORZO-VELOSO, Valdirene et al. **El español em línea de mira: enlaces lingüísticos, literários y metodológicos.** Londrina: UEL, 2013.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): **Síntese de Indicadores.** 2015.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): **Síntese de Indicadores.** 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: INEP, 2017. Disponível em 17/07/2017.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatística da Educação Básica 2015: Censo Escolar.** Brasília: INEP, 2016.  
BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 03/2018. Aprovado em 08/11/2018. **Atualização das diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017.** Brasília: DF, 2018.



## MARKETING INVISÍVEL: UMA REVISÃO NARRATIVA

Thiago Tontini Triana<sup>1</sup>  
José Manella Neto<sup>2</sup>  
Luiz Eduardo de Araújo<sup>3</sup>

### Resumo

O marketing invisível obteve uma crescente nos últimos anos e suas práticas passaram a ser estudadas devido a seu diferencial subliminar, neste contexto buscou-se analisar o conhecimento acerca do tema e suas aplicações nas mídias sociais, instrumento de maior utilização das ferramentas desta modalidade de marketing. Este estudo se propôs a identificar e comparar, por meio de uma revisão narrativa, os artigos publicados no período 2008-2018 que se aprofundaram sobre o tema marketing invisível. Foram identificados inicialmente 52 trabalhos publicados neste período, mas apenas quatro deles trataram de forma aprofundada o marketing invisível. Conclui-se haver de fato uma tendência de crescimento no interesse e nas pesquisas sobre o tema, apesar de ainda não ter sido completamente explorado o conceito, existem divergências quanto às nomenclaturas das ferramentas do marketing invisível e a maior parte dos estudos já realizados apenas voltaram-se ao conhecimento do público acerca do tema analisado, os estudos de marketing invisível ainda são escassos, por isso ainda existem conceitos que ainda não são harmonizados, sendo que até mesmo as expressões que dão nome a técnica de marketing invisível podem divergir, apesar de expressarem o mesmo método existindo ainda um grande espaço para estudos de conceitos e aplicações desta ferramenta.

**Palavras-chave:** Marketing Invisível, Mídias Sociais, Revisão Narrativa.

### Abstract

Invisible marketing has grown in recent years and its practices started to be studied due to its subliminal differential, in this context we sought to analyze the knowledge about the theme and its applications in social media, instrument of greater use of the tools of this modality Of marketing. This study aimed to identify and compare, through a narrative review, the articles published in the 2008-2018 period that went deeper into the theme of invisible marketing. Initially 52 papers were identified during this period, but only four of them dealt in depth with the invisible sea-кетин. Concludes that there is indeed a trend of growth in interest and research on the subject, although the concept has not yet been fully explored, there are differences regarding the nomenclatures of the invisible marketing tools, and most of the studies that have already been done have turned to the public's knowledge about the subject analyzed, the invisible marketing studies are still scarce, so there are still concepts that are not yet harmonized, and even the expressions that give the invisible marketing technique its name may diverge, express the same method and there is still a large space for studies of concepts a applications of this tool.

**Keywords:** Stealth Marketing, Social Media, Narrative Review.

<sup>1</sup> Bacharel em Administração pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. thiago\_zatchbell@live.com

<sup>2</sup> Bacharel em Administração pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. zehh\_manell@hotmail.com

<sup>3</sup> Professor Assistente D – Curso de Administração – UENP. luizeduardo@uenp.edu.br

Por muito tempo na sociedade foram utilizadas técnicas já conhecidas do marketing empresarial para atrair os consumidores de um determinado mercado, sendo que alguns autores, como Ries e Ries (2002) e Klein (2002), passaram a classificar o marketing tradicional como um instrumento que “sufoca” o consumidor por se fazer presente em lugares em que o público procura apenas relaxar. Diante deste contexto, o marketing invisível foi originado com a proposta de criar novos meios para se comunicar com estes consumidores, sem que exista uma percepção destes de que se trata de uma publicidade.

Pelas mídias sociais a comunicação entre clientes e empresa tornou-se mais frequente, devido as proporções que a internet tomou atualmente a classe empresarial teve conhecimento de uma nova oportunidade de conquistar a atenção do público empregando as ferramentas do marketing invisível nas relações com o público.

Partindo do pressuposto de que os avanços tecnológicos influenciam as estratégias empresariais, as novas técnicas passam a ser consideradas e estudadas em razão do comportamento dos consumidores quanto a saturação de publicidades tradicionais. Assim o presente trabalho objetiva buscar artigos que discorram sobre o marketing invisível e sua aplicação ao longo dos últimos 10 anos, visando analisar o que já se é palpável acerca do tema, o que tem ainda de ser explorado e também os resultados já considerados pelos autores dos artigos, e realizar uma comparação dos trabalhos encontrados por meio de uma revisão narrativa.

### **Composto de Marketing e Promoção**

O marketing como ferramenta de cumprimento de metas organizacionais inclui o planejamento, a fixação de preços, a promoção e a distribuição de produtos. A união destes quatro componentes básicos desta série de atividades de negócios dá lugar ao que conhecemos como “Composto de Marketing”, “Mix de Marketing” ou “4 P’s” do sistema de marketing, produto, praça, preço e promoção.

Os 4’Ps do composto de marketing foram propostos na metade dos anos de 1960 por Jerome McCarthy, e desde então tem sido usado pela maioria dos educadores e profissionais de marketing. Armstrong e Kotler definem o mix de marketing da seguinte forma:

Mix de marketing pode ser definido como um conjunto de ferramentas de marketing táticas e controláveis que a empresa utiliza para produzir a resposta que deseja no mercado-alvo. Consiste em tudo que a empresa pode fazer para



influenciar a demanda de seu produto. (KOTLER; ARMSTRONG, 2008, p. 9).

Neste estudo nos concentramos no quarto P, Promoção e suas várias classificações.

**Promoção:** processo pelo qual uma organização transmite estímulos para modificar a conduta dos potenciais clientes. Seu objetivo básico é informar o mercado alvo sobre a empresa, sua proposta e preços.

O programa de promoção de uma empresa deve, em primeiro lugar, decidir seu público alvo, a quem a promoção deve atingir. A partir disso, a empresa deve determinar os objetivos a serem alcançados, o que a mensagem irá passar, a intensidade da comunicação, os meios que serão utilizados para comunicação e o custo dessa promoção. Deve-se também considerar o poder aquisitivo do consumidor e seu grau de envolvimento. O programa promocional deve ainda se preocupar com o tipo de produto e a estratégia promocional, se ela se dirige a empurrar os produtos ao longo da cadeia ou se busca atrair os consumidores finais aos pontos de venda e obrigar os intermediários a solicitar o produto.

Este programa se expressa pelo conjunto de meios composto pela venda pessoal, publicidade, promoção, relações públicas e marketing direto, chamados de composto de promoção ou composto promocional.

Com a saturação do uso das mídias tradicionais, o mundo atual necessita de uma nova forma de conquistar atenção do público alvo, levando-os de potenciais clientes à consumidores reais. Para isso, as empresas devem encontrar meios alternativos para difusão de sua campanha publicitária. De acordo com Hiller (2012, p. 25):

Estudos de Harvard constataram que cerca de 1500 mensagens publicitárias tentam impactar um consumidor em um dia, sejam elas spots de rádio, outdoors, anúncios televisivos, pop-ups que a gente fecha em segundos etc, das quais o consumidor é atingido apenas por 80, mas realmente lê e presta atenção em quinze (HILLER, 2012, p. 25).

Assim, na década de 80 o publicitário Levinson criou o marketing de guerrilha, onde sua proposta era subsidiar pequenos empreendedores com técnicas de marketing pouco convencionais, que não necessitavam de grandes investimentos. Para isso, se baseou nas táticas de guerra que exércitos menores utilizavam contra exércitos maiores e consequentemente mais poderosos.

Levinson (2010) define o marketing de guerrilha como sendo “um método que utiliza as mais recentes estratégias de guerrilha no campo de marketing, para planejar, lançar e manter a maior ofensiva mercadológica possível”. As características do marketing de guerrilha são



baseadas segundo o autor nos princípios de *buzz marketing*, segmentação de mercado, mídias não convencionais, mídia espontânea e criatividade.

### **Ferramentas do Marketing de Guerrilha**

As ações de guerrilha podem se apresentar de diversas formas, a maioria delas em locais públicos por meio de ações inusitadas e criativas que tem impacto imediato no público, gerando interação entre marca e consumidor. As ações de guerrilha podem ocorrer também através da internet por meio de mídias sociais, jogos e aplicativos.

Existem diversos conceitos com frequente aplicação no Marketing de Guerrilha, conhecidos como ferramentas desse modelo de marketing, porém é difícil catalogar todas as ferramentas devido a pouca uniformização dos termos e do conhecimento acadêmico desenvolvido sobre o assunto. Apesar disso, os exemplos mais comuns, segundo Levinson (2010), são os que seguem. Na sequência apresentamos o conceito, de forma mais detalhada do marketing invisível.

**Meme:** Propagação de conceito cultural de uma mente para outras, transmitindo uma mensagem única e de completa compreensão.

**Marketing de emboscada:** Consiste na associação do nome de uma marca a um grande evento sem que haja um acordo financeiro para tal ação, aproveitando-se do seus patrocínios e todo entorno que o evento possui.

**PR STUNT:** Consiste na criação de ações para chamar atenção da mídia e dos populares, repercutindo a ação de modo espontâneo.

**Astroturfing:** Consiste na criação de uma ação que pareça popular para que outras pessoas comprem a ideia e gerem movimentos que pareçam espontâneos.

**Buzz Marketing:** Utiliza ações audaciosas em busca de atenção do público, fazendo um marketing boca a boca, espalhando o produto de forma espontânea.

O “Marketing Invisível”, segundo Kaikati e Kaikati (2004), é basicamente uma tentativa de apresentar um novo produto ou serviço de forma criativa, criando um “zumbido” de maneira oculta. Em vez de gritar para todo mundo de uma vez, o marketing invisível procura sussurrar ocasionalmente a alguns indivíduos. Ele carrega um produto ou serviço com recursos atraentes que o tornam “cool” e depende muito do poder do boca-a-boca para incentivar os clientes a sentirem que acabaram “tropeçando” no próprio produto ou serviço. Assim, caracteriza-se



como uma forma de mostrar um produto ou serviço de forma “escondida”, como o próprio nome diz, como se não fosse uma publicidade.

O objetivo principal é fazer com que as pessoas certas falem sobre o produto ou serviço sem que pareçam ser patrocinadas pela empresa. Essencialmente, cria um ambiente boca-a-boca positivo, em que consumidores selecionados se tornam transmissores espontâneos da mensagem. Eventualmente, a mensagem é difundida em círculos concêntricos, desde os criadores de tendências até os principais consumidores (KAIKATI; KAIKATI, 2004, p. 1).

Segundo Kaikati e Kaikati (2004) existem seis técnicas de aplicação para o marketing invisível: Marketing viral, *brand pushers*, *celebrity marketing*, *bait-and-tease*, marketing em *videogames* e marketing em músicas de pop e rap. Porém, pode-se incluir a essa lista o conceito de “*product placement*”, que alguns autores costumam confundir com o conceito de “*brand pushers*”. Essas técnicas podem ser definidas como:

Product Placement: Consiste em inserir uma marca em produções de entretenimento, como em um filme, séries, músicas, entre outros, como se fizesse parte da produção.

Brand Pushers: atores são contratados para divulgar determinada marca em lugares onde há grande concentração de pessoas.

Marketing Viral: O marketing viral é uma espécie de marketing boca-a-boca do mundo virtual. Ele funciona com pessoas disseminando informações sobre um produto com seus contatos, de forma voluntária ou não, com o intuito de promovê-lo.

Marketing em Videogames: por vários anos as desenvolvedoras de videogames tinham que pagar as licenças para usar marcas reais, que aumentam o realismo dos jogos, em seus lançamentos, mas nos últimos anos essa relação mudou e várias grandes empresas começaram a pagar para mostrar suas marcas em jogos de videogame.

Marketing de Celebidades: utiliza-se da influência de pessoas com fama, que notoriamente possuem um papel de comunicador dentro da sociedade e suas opiniões podem arrastar multidões.

Marketing de Isca e Provocação: baseia-se em criar uma isca ou provocação ao consumidor que faça com que desperte o seu interesse e faça-o com que busque mais informações.

Marketing em Músicas de Pop e Rap: envolve a incorporação de mensagens comerciais em músicas de pop e rap, utilizando artistas para incluir menções de produtos nas próprias músicas.

Para a elaboração desse estudo buscou-se, inicialmente, fazer uma revisão teórica acerca do assunto, para então realizar uma revisão narrativa, com o objetivo de identificar as pesquisas que têm sido feitas sobre esse tema nos últimos 10 anos, e quais suas finalidades. A princípio desejou-se que fosse feita uma revisão sistemática sobre o tema, porém devido ao pouco estudo específico sobre o marketing invisível verificou-se que o melhor caminho era a revisão narrativa, por não ser tão específica quanto à revisão sistemática.

Trentini e Paim (1999, p. 68) afirmam que “a seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com os textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estudado”.

A seleção dos artigos para a análise foi criteriosa, descartando ferramentas do marketing que não aprofundasse nos conhecimentos da área preterida, somente foram analisados artigos cujo marketing invisível era o principal objetivo das dissertações, e através da revisão narrativa com abordagem qualitativa pode-se comparar esses trabalhos e mensurar o que já é de conhecimento dos estudiosos da área e qual campo do marketing invisível ainda existe espaço para explorar e aperfeiçoar as técnicas e o conhecimento acerca do seus conteúdos.

A revisão narrativa segundo Cordeiro *et al.*:

Apresenta uma temática mais aberta; dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção; a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos abrangente (CORDEIRO *et al.*, 2007, p. 29).

Este tipo de pesquisa possui uma seleção arbitrária dos artigos a serem utilizados, e os autores determinam qual o rumo a ser tomado pelo estudo.

A revisão sistemática se baseia em múltiplos estudos primários, e limita-se a responder uma pergunta anteriormente definida, diferenciando-se da revisão narrativa que é considerada mais ampla quanto aos seus resultados, de acordo com Cordeiro *et al.* (2007). Para o tema “Marketing Invisível”, de acordo com o resultado das buscas, concluímos que a revisão narrativa se encaixaria de maneira mais adequada ao material disponível, visto que as pesquisas foram realizadas dentro de um período de tempo razoavelmente curto (2008-2018), para que o material selecionado não estivesse desatualizado, uma vez que o tema está em constante evolução.

## Resultados

Para iniciar o estudo foram realizadas buscas com a palavras-chave “marketing invisível” em portais como o “Periódicos CAPES, *Scientific Electronic Library online* – SCIELO e no Google Acadêmico, como demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Bases de Dados Pesquisados

PERIÓDICO	SITE
Periódicos CAPES	<a href="http://www.periodicos.capes.gov.br">http://www.periodicos.capes.gov.br</a>
Scientific Electronic Library Online – SCIELO	<a href="http://www.scielo.org">http://www.scielo.org</a>
Google Acadêmico	<a href="https://scholar.google.com.br">https://scholar.google.com.br</a>

Fonte: Os autores (2018).

As pesquisas foram realizadas nos meses de setembro e outubro do ano de 2018 e seu objetivo foi de verificar o conceito do material disponível através de dissertações e artigos, características e utilidade e conhecimento popular do tema. Nos periódicos CAPES e no portal SCIELO a busca por artigos e dissertações com as palavras-chave marketing invisível não obteve nenhum resultado encontrado. No Google Acadêmico foi buscado a mesma palavra chave e num período entre 2008 e 2018 foram encontrados 52 resultados, entre eles 4 artigos foram escolhidos pois dissertam sobre o tema escolhido.

Quadro 2 – Resultados da Pesquisa

BASE DE DADOS	TIPO DE BUSCA	MATERIAL	PALAVRAS-CHAVE	RESULTADO	ARTIGOS RELACIONADOS
Periódicos CAPES	Todos os índices	Artigos	“Marketing Invisível”	0	0
SCIELO	Todos os índices	Artigos	“Marketing Invisível”	0	0
Google Acadêmico	Período: 2008-2018.	Artigos	“Marketing Invisível”	52	4

Fonte: Os autores (2018).

O resultado da pesquisa encontrou 52 artigos no total, em sua grande maioria esses discorriam sobre o marketing de guerrilha, seus fundamentos e métodos de aplicação, apenas expunham de maneira breve o marketing invisível, ou apenas citavam, estes foram descartados. Selecionamos o artigo cujo conteúdo constasse a utilização de ferramentas do marketing invisível, ou que estudasse uma teoria acerca do tema, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Artigos Selecionados

TÍTULO	ANO	REVISTA/PROGR
<b>1. Análise dos impactos de ação marketing invisível sobre avaliações dos consumidores e implicações éticas deste tipo de ação.</b>	2017	Faculdade CNEC Nova Petrópolis
<b>2. Percepção do marketing invisível pelo consumidor de uma cidade satélite do Distrito Federal.</b>	2016	Simpósio de Engenharia e Gestão da Tecnologia.
<b>3. Percepção dos jovens em relação ao marketing invisível.</b>	2018	Caderno Profissional de Marketing – UNIMEP
<b>4. Um dia de sorvete - ação promocional Mayorka</b>	2016	Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIII Prêmio Expocom 2016

Fonte: Os autores (2018).

A partir da leitura dos artigos selecionados concentramos a análise na verificação dos conceitos que embasaram cada estudo, no referencial teórico utilizado e também nas ferramentas de Marketing Invisível conforme resumo do Quadro 4.

Quadro 4 – Resumo dos Artigos

ART	CONCEITOS	REFERENCIAL	FERRAMENTA
<b>1</b>	Conceitos básicos de marketing; marketing inovador; Branding; comportamento do consumidor; merchandising; marketing subliminar e Marketing Invisível .	Kotler e Keller (2006); Churchill Jr e Peter(2013); Blackwell, Miniard e Engel(2009); Blessa (2001); Macedo (2014).	<i>Brand Pushers e Product Placement</i>
<b>2</b>	Marketing de Guerrilha; Marketing Invisível.	Levinson(2010); Macedo(2014); Kaikati e Kaikati(2004).	<i>Product Placement .</i>
<b>3</b>	Marketing; Criação de Valor; <i>Merchandising</i> ; Marketing Invisível.	Kotler e Keller (2006); Churchill Jr e Peter(2013); Cobra(2009); Blessa (2001); Silva (1990); Kaikati e Kaikati(2004); Teixeira(2015).	<i>Brand Pushers</i>
<b>4</b>	Marketing; Marketing Digital; Marketing de Guerrilha; Marketing Invisível	Kotler(2000,2017); Turchi (2012); Bonome (2009); Lima (2012); Matos (2007); Levinson(2008).	Marketing de Celebidades e Brand Pushers

Fonte: Os autores (2018).

Em relação aos artigos analisados, foi possível observar o desconhecimento dos consumidores pesquisados nos artigos em relação ao marketing invisível, apesar de boa parte

confirmar já ter presenciado uma publicidade disfarçada, o conceito da ferramenta marketing invisível ainda não está claramente definido, considerando as limitações das pesquisas, para grande parte da população.

Em geral os artigos buscaram realizar uma pesquisa descritiva, por meio de entrevistas, a fim de quantificar o conhecimento das pessoas em relação ao marketing invisível e sua recepção deste tipo de propaganda. Indo por outro caminho, o artigo “Um Dia de Sorvete: Ação Promocional Mayorka” buscou realizar uma pesquisa experimental através da criação de uma ação de marketing.

Pudemos observar a eficiência de algumas práticas usadas pelas empresas, pois os consumidores perceberam as ações e admitiram estar expostos a esse tipo de publicidade. Outro foco importante analisado foi a capacidade das pessoas influentes de induzir o seu público a conhecer determinada marca: a pesquisa concluiu que mais da metade dos consumidores tiveram o interesse despertado por associar a marca a uma celebridade, e boa parte dos entrevistados afirmou já ter realizado uma compra por influência. O Quadro 5 resume esta análise.

Quadro 5 – Relações entre os Artigos

A nomenclatura “marketing invisível” é desconhecido por grande parte das pessoas;
A maioria das pessoas já perceberam a publicidade disfarçada;
O tema é novo e ainda possui divergências sobre sua definição como um todo;
A maior parte dos estudos se concentra no conhecimento do público acerca do tema;
O público afirma já ter sido influenciado pelo marketing invisível;

Fonte: Os autores (2018).

## Considerações Finais

A identificação e comparação dos artigos encontrados oportunizou perceber que os estudos realizados nos últimos anos, em geral, buscaram o mesmo objetivo: descobrir qual o conhecimento que o público possui sobre o marketing invisível. Apenas um dos artigos encontrados foi por outro caminho, sendo que este buscou realizar uma ação na prática.

Vale ressaltar que os estudos de marketing invisível ainda são escassos, por isso ainda existem conceitos que ainda não são harmonizados, sendo que até mesmo as expressões que dão nome a técnica de marketing invisível podem divergir, apesar de expressar o mesmo método. Observamos também que os autores que se propõem a discutir o tema ainda utilizam como referência principal o artigo “*Stealth marketing: how to reach consumers surreptitiously*”



de Andrew Kaikati e Jack Kaikati, (2004) e o artigo “Ética no Marketing Invisível” de Myrian Teixeira Macedo (2014).

Por fim, como este ainda é um tema novo, ainda há muito o que ser estudado e discutido sobre o tema e este trabalho servirá como base para que mais pessoas possam estudar o tema.

## Referências

CORDEIRO, A. M. *et al.* **Revisão Sistemática: Uma Revisão Narrativa.** Comunicação Científica. 2007.

HILLER, M. **Branding - a Arte de Construir Marcas.** São Paulo: Trevisan Editora, 2012

KAIKATI, A. M.; KAIKATI, J. G. **Stealth marketing:** how to reach consumers surreptitiously. California Management Review, v. 46 n. 4, 2004. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=139497>. Acesso em: 16 de ago. de 2018.

KLEIN, N. **No Logo:** a Tirania das Marcas Em um Planeta Vendido. Rio de Janeiro: Record, 2002.

KOTLER, P.; ARMSTRONG, G. **Princípios de Marketing.** 12. ed. Prentice-Hall: Rio de Janeiro. 2008.

LEVINSON, J. C. **Marketing de Guerrilha:** táticas e armas para obter grandes lucros. Rio de Janeiro: Best Business, 2010.

RIES, A.; RIES, L. **A queda da propaganda:** Da mídia paga á mídia espontânea. Rio de Janeiro: Campus. 2002.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em enfermagem:** uma modalidade convergente-assistencial. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

## A DIVERSIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: ANÁLISE SEMIÓTICA DE IMAGENS PARADAS

Katiane Pompermayer<sup>1</sup>

Natália Lima Lira<sup>2</sup>

Maristela Rosso Walker<sup>3</sup>

### Resumo

As análises de livros didáticos são de fundamental importância para compreender como os conteúdos são abordados em sala de aula a fim de obter maior envolvimento dos alunos, visto que estes livros são utilizados como guias, e, por muitas vezes, como único material didático por muitos docentes. A utilização de imagens representativas nos livros didáticos proporciona aos alunos uma melhor compreensão, e gera uma certa identificação quando feita de maneira inclusiva, sendo de grande importância para um melhor aprendizado. O Brasil possui uma grande diversidade étnica, cultural e religiosa, e esse multiculturalismo marcado por uma história trágica e dolorosa, vivida principalmente pelos grupos indígenas e afrodescendentes que sofreram pela negação de sua identidade, tornou-se um grande desafio a ser enfrentado no ambiente escolar. Desse modo, este trabalho objetivou analisar a presença de diferentes etnias nos livros didáticos do ensino de ciências. Para as análises dos livros foi utilizada metodologia de Análise Semiótica de Imagens Paradas. Foram analisados dois livros didáticos “Projeto Araribá Ciências – 8º ano” e “Projeto Araribá Ciências – 9º ano”, da organizadora responsável Máira Rosa Carnevale. O conteúdo analisado em ambos os livros abordava de forma equilibrada/proporcional a inclusão de mulheres, negros e pessoas com necessidades específicas em vários espectros sociais em comparação com as demais etnias formadoras da população brasileira. No entanto, em relação aos povos indígenas, esses aparecem ainda de forma estereotipada e quase invisível como a própria história eurocêntrica faz questão de nos relatar.

**Palavras-chaves:** Ciências. Diversidade e Inclusão. Livros didáticos.

### Abstract

The analysis of textbooks has a fundamental importance to the understanding of how the contents are approached in the classroom, in order to achieve a greater involvement of the students, since these books are used as guides and, in the most cases, as the only didactic material applied by the teachers. The use of representative images in textbooks gives the students a better understanding and generates a certain identification when done in an inclusive way, being of major importance for a better learning. Brazil has a great ethnic, cultural and religious diversity and this multiculturalism is marked by a tragic and painful history, lived mainly by the indigenous and Afro-descendant groups, that suffered by the denial of their identity. This became a great challenge to be faced in the school environment. Thus, this work aimed to analyze the presence of different ethnicities in textbooks of science teaching. For the

<sup>1</sup> Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Santa Helena. [katianepompermayer@alunos.utfpr.edu.br](mailto:katianepompermayer@alunos.utfpr.edu.br).

<sup>2</sup> Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Santa Helena. [natalia.limalira@hotmail.com](mailto:natalia.limalira@hotmail.com).

<sup>3</sup> Professora doutora orientadora – UTFPR – Câmpus Santa Helena. [maristelawalker@gmail.com](mailto:maristelawalker@gmail.com)

analysis of the books, the methodology of Semiotic Analysis of Still Images was used. Two textbooks "Projeto Araribá Ciências – 8<sup>th</sup> "grade" Projeto Araribá Ciências – 9<sup>th</sup> "grade", which the organizer in charge is Maíra Rosa Carnevalle were analyzed. The content analyzed in both books approached in a balanced/proportional way the inclusion of women, black people and people with specific needs in various social spectra in comparison with the other formative ethnicities of the Brazilian population. However, in relation to the indigenous people, these still appear in a stereotyped and almost invisible way, as Eurocentric history itself makes a point of telling us.

**Keywords:** Sciences. Diversity and Inclusion. Didactic books.

### **O livro didático e a questão étnico racial**

Historicamente, o livro didático tem sido um instrumento de grande valor educacional desde o período colonial no Brasil (RIBEIRO, 2003). Apenas nos anos 90 ocorreram reformas na educação que visavam a necessidade de alterações nos conteúdos e metodologias de ensino. Então, foram elaborados programas de reforma com o objetivo de realizar alterações no contexto escolar, para que fossem preparados projetos que visassem a distribuição de materiais nas escolas de maneira que não apenas a elite tivesse acesso (AGUIAR, 2008).

Um fato inegável sobre o aprendizado, é que quanto mais visualmente representativas as imagens dos livros didáticos, melhor é a assimilação. Martins, Gouveia e Piccinini (2005, p.38) afirmam que “as imagens se comunicam de forma mais direta e objetiva do que as palavras”. Dito isso, é fácil notar que esses materiais não representam a população brasileira quando diz respeito à ampla diversidade cultural e étnica do país, necessitando de revisões.

E foi somente após a aprovação da Lei de nº 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394/96, que os currículos escolares da rede pública e privada de ensino, passaram por uma reestruturação na qual se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira”, visando principalmente a adequação dos conteúdos curriculares (PEREIRA, 2004).

Em março de 2008, a Lei nº 11.645, altera a Lei nº 9.394/96, e estabelece a inclusão da cultura indígena no currículo oficial de rede de ensino. Nesse momento, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” passa a integrar o conteúdo programático em todo âmbito escolar. O parágrafo primeiro do Art. 26-A estabelece que, o conteúdo incluirá diversos aspectos da história da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos Africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e, o negro e o índio

na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008).

Em julho de 2010, instituiu-se o Estatuto da Igualdade Racial, regido pela Lei nº 12.288, que prevê a inclusão do negro em todos os grupos sociais, assegurando o direito a saúde, educação, cultura, lazer, acesso à terra, moradia, trabalho, meios de comunicação, acesso à justiça e segurança, além do financiamento das iniciativas da igualdade racial (BRASIL, 2010). Para Gomes (2005), a inclusão de novos conteúdos curriculares, abre caminho para as discussões sobre relações raciais na escola, promovendo a construção de uma educação antirracista.

Contudo, ao longo dos anos o livro didático vem se mostrando uma ferramenta capaz de provocar e nortear mudanças e um possível aperfeiçoamento na prática pedagógica, devendo estar sempre conectado à realidade da comunidade em que o aluno está inserido, tornando-se indispensável que estes materiais representem a heterogeneidade da população a qual abrange. Silva (2005), relembra que a identidade étnica e racial desde o início, foi pautada na questão do saber e poder, e enfatizou que as relações de desigualdade e poder, na educação e no currículo, não poderiam estar restritas a classes sociais, considerando um patamar de igualdade entre as relações de gênero, raça e etnia. Para tanto, se faz necessário analisar o conteúdo dos livros didáticos para uma melhor compreensão do ensino no qual está intimamente interligado (ALBUQUERQUE, 2002).

Sob este cenário, o presente trabalho possui como objeto de estudo a análise da presença dos diferentes grupos étnicos em imagens/figuras de dois livros de ciências, atualmente utilizados por escolas da região oeste do estado do Paraná, refletindo sobre a questão da inclusão nas escolas da rede pública estadual e a preocupação das editoras, autores e ilustradores com a presença de tais elementos.

### **Os livros de ciências em contexto**

Para o levantamento dos dados da pesquisa sobre as imagens utilizadas nos livros didáticos para o ensino de ciências, foram utilizados os livros didáticos “Projeto Araribá Ciências – 8º ano” e “Projeto Araribá Ciências – 9º ano”, uma obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, e organizadora responsável Maíra Rosa Carnevalle, edições de 2014, com período de utilização prevista para os anos de 2017, 2018 e 2019 para ambos os livros.

As análises dos livros didáticos foram feitas a partir da metodologia de Análise Semiótica de Imagens Paradas. Penn (2015) descreve a semiologia como um sistema de signos formados pela junção do significante e do significado, de modo que uma língua que apresenta um termo único não consegue diferenciar uma coisa da outra. O autor ainda exemplifica que uma pessoa não poderia compreender o que é uma boina sem conhecer os diferentes tipos de chapéus. Para Penn (2015, p. 321):

[...] embora as imagens, objetos e comportamentos podem significar, e de fato, significam, eles nunca fazem isso autonomamente: “todo sistema semiológico possui uma mistura linguística”. Por exemplo, o sentido de uma imagem visual é ancorado pelo texto que o acompanha, e pelo *status* dos objetos, tais como alimento ou vestido, visto que sistema de signos necessitam “a medição da língua, que extrai seus significantes (na forma de nomenclatura) e nomeia seus significados (na forma de usos, ou razões) ”.

Desse modo, cabe ao semiólogo desmistificar ou ainda desmascarar o processo de naturalização, chamando atenção para natureza construída da imagem, identificando os conhecimentos culturais implícitos na imagem, ou ainda contrapondo os signos escolhidos com outros elementos de seus conjuntos paradigmáticos, objetivando a compreensão da imagem pelo leitor (PENN, 2015).

Dados os pressupostos, foram realizadas análises de todo o conteúdo das imagens e gravuras de ambos os livros, que se encontravam divididos por unidades. Nas imagens que representavam seres humanos, foram analisadas como são as pessoas representadas nas imagens/figuras, se haviam retratos ou representações de negros, indígenas, brancos, mulheres, homens, ou pessoas com necessidades específicas, sendo estas utilizadas de forma inclusiva, e não de forma estereotipada. Para captura das imagens/figuras dos livros, foram utilizadas câmeras de celulares.

### **Análise de imagens paradas de livros de Ciências**

O livro “Projeto Araribá Ciências – 8º ano” apresenta o conteúdo dividido nas unidades: O ser humano e a organização do corpo; Nutrientes e sistema digestório; Sistema cardiovascular, linfático e imunitário; Sistemas respiratório e urinário; Sistemas nervoso e endócrino; Os sentidos e os movimentos; Adolescência e reprodução humana; e, Genética.

Com relação à análise das imagens paradas que representam as diversidades étnicas tem-se o resultado da tabela 1:

Tabela 1. Análise da frequência de imagens que caracterizam a diversidade étnica observada no livro didático de Ciências do 8º ano do ensino fundamental II.

	Brancos	Negros	Pardos	Indígenas	Outras etnias
<b>Homem</b>	31	24	17	0	0
<b>Mulher</b>	31	16	18	0	0
<b>Homem em função doméstica</b>	1	0	0	0	0
<b>Mulher em funções de destaque social</b>	4	0	0	0	0
<b>Negro em função de destaque social</b>	0	1	0	0	0
<b>Mulher com necessidades específicas</b>	6	0	0	0	0
<b>Homem com necessidades específicas</b>	3	0	0	0	0

Fonte: Autoras, 2019.

Ainda, se fossem seguidas as normas do IBGE (2013), onde considera-se “pretos e pardos” como Negros, teríamos uma configuração de tabela, com prevalência de negros, dando a impressão que Negros estão melhores representados e em maior quantidade que Brancos.

Haviam apenas duas imagens de grupos familiares, sendo uma família negra e outra branca como demonstra a Figura 1. Nas demais imagens de grupos, todas apresentavam a diversidade étnica como podemos ver na Figura 2. Das pessoas com necessidades específicas: mulheres e homens em esportes olímpicos e uma mulher no mercado de trabalho. Com relação as minorias desempenhando papel de destaque social, homem negro: professor; e mulheres: médicas, geneticistas e realizando outras atividades científicas.

Figura 1. Representação da família branca e negra



Fonte: Carnevale, 2014.

Figura 2. Representação da diversidade



Fonte: Carnevale, 2014.

Em páginas específicas denominadas “Pensar Ciência”, entre uma unidade e outra, o livro ainda propõe algumas reflexões bem pertinentes no que se refere a figura do negro no contexto histórico social. Nesse caso, aborda a temática “Ciência e preconceito”, trazendo a história do psicólogo americano Henri Goddar, que traduziu o teste de Binet (teste de inteligência) para o inglês e passou a aplicá-lo em imigrantes que almejavam entrar nos Estados

Unidos. Segundo Edwin Black, em seu livro “A guerra dos fracos”, a forte política eugenista do início do século XX, ganhava uma potente ferramenta com base científica para justificar as atrocidades realizadas com imigrantes negros e pobres. Em destaque também foi observado o papel da mulher na ciência trazendo dados do censo de 2010 com indicativos da presença da mulher em percentual de igualdade com o homem no que se refere ao número de pesquisadores no Brasil. Nesse momento destaca a premiada cientista Beatriz Barbuy, do Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas da Universidade de São Paulo (IAG-USP).

Quanto ao livro “Projeto Araribá Ciências – 9º ano” tem seu conteúdo dividido nas unidades: Propriedades da matéria; A matéria; Substâncias e misturas; Grupos de substâncias e reações químicas; Força e movimento; Energia; Calor e temperatura; Ondas: som e luz; Eletricidade e magnetismo. Em relação a análise de imagens paradas que representam as diversidades tem-se o resultado da tabela 3:

Tabela 3. Análise da frequência de imagens que caracterizam a diversidade étnica observada no livro didático de Ciências do 9º ano do ensino fundamental II.

	<b>Branco</b>	<b>Negro</b>	<b>Indígena</b>	<b>Outras etnias</b>
<b>Homem</b>	19	11	0	3
<b>Mulher</b>	14	6	1	2
<b>Homem em função doméstica</b>	3	0	0	0
<b>Mulher em funções de destaque social</b>	8	4	0	1
<b>Negro em função de destaque social</b>	4	7	0	0
<b>Mulher com necessidades específicas</b>	1	0	0	0
<b>Homem com necessidades específicas</b>	1	1	0	0

Fonte: Autoras, 2019.

Pode-se notar que, em comparação ao livro do 8º ano, o número de imagens dispostas no livro do 9º ano foi reduzido, bem como a presença de pardos, porém houve o acréscimo de outras etnias, mesmo que em uma quantidade muito inferior.

Assim como no livro anterior, a autora busca colocar espaços reservados à reflexão e inclusão daqueles que a muito custo chegaram em postos de destaque, o livro traz a sessão “Pensar Ciência” que cita e conta a histórias de superação de nomes como: Rosalind Franklin, Marie Curie, André Rebouças e Alan Turing. Nas sessões de R. Franklin e M. Curie podemos ver a luta de mulheres que foram pioneiras na ciência em uma época de destaque exclusivamente masculino, e todas os obstáculos e injustiças sofridos, e sua contribuição para a ciência. Na sessão de A. Rebouças, podemos ver a história de um cientista brasileiro negro que foi o criador dos torpedos navais e posterior lutador/apoiador da causa abolicionista. Na sessão de A. Turing é possível conhecer a história trágica do pai da computação, que sofreu com represálias por ser homossexual, em uma época de intolerância em que era considerado

crime ter relações homo afetivas. A autora ainda traz uma sessão destinada exclusivamente à deficiência visual, onde existem informações e reflexões sobre acessibilidade.

Pela amplitude da diversidade étnica, cultural e religiosa do Brasil, torna-se um desafio abordar questões que envolvem a diversidade no ambiente escolar. Drucker (1993) afirma em seu trabalho que, devido o país ter sido colonizado por muitas etnias distintas, como europeus, asiáticos e africanos, os brasileiros encontram-se inseridos num cenário multicultural. Sendo assim, as relações entre educação e cultura (s) nos convidam a refletir e questionar sobre o multiculturalismo num âmbito global da realidade nacional e de cada local em que estamos inseridos (MOREIRA; CANDAU, 2013).

Walker (2012) menciona ainda que, a escola é atingida por inúmeros discursos, dentre os quais estão a emancipação, o multiculturalismo e interculturalismo com tendências liberais ou críticas. Segundo Santos (2003) o termo multiculturalismo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais em um contexto transnacional e global, variando as noções, sendo que nem todas possuem sentido emancipatório. Para Moreira (2013) no Brasil, o multiculturalismo apresenta uma configuração própria, pois foi construído com uma base cultural muito forte, tendo sua história trágica e dolorosa marcada principalmente pelos grupos indígenas e afrodescendentes que foram eliminados ou escravizados pela negação da sua identidade.

Segundo Cruz (2005) a educação brasileira é pautada em um sistema educacional que se preocupa em educar brancos, graças ao eurocentrismo, fazendo com que as demais etnias e religiões fiquem marginalizadas, assim, como toda a carga cultural que os acompanha, e isso inclui as representações nos livros didáticos. A partir de estudos, Gayan e Garcia (1997) inferiram que os livros didáticos influenciam de maneira muito pontual nos currículos das escolas. Visto que estes livros são utilizados como guias, e, por muitas vezes, como único material didático disponível por muitos docentes.

Partindo desse pressuposto, e seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de ciências e biologia devem assegurar que o patrimônio sociocultural seja valorizado e reconhecido, sem passar por quaisquer medidas discriminatórias, da mesma forma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação defende que o ensino deve promover o respeito à diversidade (BRASIL, 2000). Logo, os livros didáticos utilizados também devem estar de acordo com todas essas resoluções previstas. Convém ressaltar que equidade de imagens entre negros e brancos é positiva, no entanto, o mesmo não ocorre em relação aos povos indígenas, cuja visibilidade se apresenta de forma estereotipada e quase nula nas imagens presentes nas obras analisadas. Isso remete ainda, a possibilidade de não valorização dos saberes tradicionais em detrimento

do saber científico, refletindo na supremacia da ciência, relegando os conhecimentos tradicionais milenares e afirmando a dicotomia entre ambos.

### **Considerações finais**

Com o objetivo de fazer um levantamento da inclusão da diversidade étnica e cultural, foram feitas revisões baseadas na metodologia de Análise Semiótica de Imagens Paradas em livros de ciências utilizados por instituições de ensino público da região oeste do estado do Paraná. Nas ilustrações apresentadas pelos livros didáticos foi possível observar que de forma muito equiparada, os responsáveis pelas edições e ilustrações buscaram em ambos os livros, em diversos momentos representar de maneira inclusiva a figura/imagem de homens e mulheres, brancos e negros, e pessoas com necessidades específicas realizando atividades num patamar de igualdade, de maneira não pejorativa, estando de acordo com as leis de nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e também com o Estatuto da Igualdade Racial, regido pela Lei nº 12.288/10, que garante à população a efetivação da igualdade de oportunidades. Cabe destacar que ainda precisamos dar visibilidade aos povos indígenas como protagonistas de conquistas, de saberes tradicionais que aliados aos saberes científicos podem contribuir para a melhoria da ciência e das relações interculturais, visto que até os dias de hoje o “índio” é retratado de forma estereotipada na maioria dos recortes e livros didáticos.

Sob uma perspectiva otimista e seguindo o preceito de que “as imagens comunicam de forma mais direta e objetiva do que as palavras”, é possível notar que aos poucos, leis de inclusão estão deixando de ser apenas “palavras escritas” para se tornar algo concreto. E levando em consideração a amplitude da diversidade étnica, cultural e religiosa do Brasil, é de fato um desafio abordar questões que envolvam a diversidade no ambiente escolar, de maneira que se torna importante dar visibilidade e trabalhar o respeito por essa diversidade nos livros didáticos utilizados pelos nossos alunos, visto que o objetivo é torná-los protagonistas de um futuro mais inclusivo e cidadão.

### **Referências**

ALBUQUERQUE, E. B. C. **O discurso dos professores sobre a utilização do livro didático: O que eles afirmam/negam em relação a este material?**. Recife, 2002 (Mimeo).



AGUIAR, O. G. **Professores, Reformas Curriculares e Livros Didáticos de Ciências:** parâmetros para a produção e avaliação do Livro didático. XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. 21 a 24 de outubro de 2008, Campus Curitiba da UTFPR, PR, 2008.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial:** Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1975, 7.347 de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003, D.O.U. de 10/01/2003. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008, D.O.U. de 11/03/2008. Altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Diretrizes Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Brasília: MEC/Setec, 2000.

CARNEVALLE, M.R. **Ciências projeto araribá.** 8º ano. 4º ed. São Paulo/SP, Editora Moderna, 2014.

CARNEVALLE, M.R. **Ciência projeto araribá.** 9º ano. 4º ed. São Paulo/SP, Editora Moderna, 2014.

CRUZ, M. S. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros.** In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DRUCKER, P. **Sociedade pós-capitalista.** São Paulo: Editora Pioneira. 1993

GAYÁN, E.; GARCÍA, P. E. **Como escoger un libro de texto?** Desarrollo de un instrumento para evaluar los libros de texto de ciencias experimentales. Enseñanza de las ciencias. Número Extra, V Congreso, p. 249-250;1997. p. 249-250 GOWDAK, D.; MARTINS, E. **Ciências:** Novo pensar. 2. ed. renovada, São Paulo: FTD, 1997.

GOMES, N. L. Alguns Termos e Conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista:** caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39-62.

IBGE. **Características étnico-raciais da população:** classificações e identidades. Rio de Janeiro, 2013.

MARTINS, I; GOUVEA, G; PICCININI, C. Aprendendo com imagens. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, dez. 2005. P. 38.



MOREIRA, A. F.; CANDAU, V.M. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

PENN, G. IBAUER, M.W. GASKELL, E. Análise Semiótica de Imagens Paradas. **In: Pesquisa qualitativa com texto imagem e som – Um manual prático**. 13 ed. Petrópolis/RJ. Editora Vozes, 2015.

PEREIRA, P. A. Educação das relações étnico-raciais na escola. **In: Cadernos do CEOM – Ano 23, n. 32 – ETNICIDADES**. 2004.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. **In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: Uma introdução as teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156p.

WALKER, M. R. **A identidade Puvanawa e a escola Indígena**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá: UEM. Maringá, p.360. 2012.

## EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO SUPERIOR: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Lucia Aparecida Ancelmo<sup>1</sup>

Carlos Cesar Garcia Freitas<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho apresenta um levantamento de publicações a respeito da Educação Financeira no Ensino Superior e justifica-se na necessidade em conhecer o panorama das pesquisas em relação ao tema, considerando o interesse em desenvolver outros estudos. O objetivo deste estudo é: Identificar a incidência de publicações sobre Educação Financeira no Ensino Superior em periódicos A1 e A2, brasileiros, em português. Realizado a luz da Revisão Sistemática, com base nos encaminhamentos metodológicos de Kitchenham (2007), foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica junto ao banco de periódicos da Plataforma Sucupira – CAPES, em periódicos brasileiros impressos e *on line*, com avaliação A1 e A2, utilizando as palavras-chave “educação financeira”. Nessa perspectiva, o presente estudo se desenvolveu considerando a seguinte questão norteadora: “Qual a incidência de publicações de estudos sobre a Educação Financeira no Ensino Superior, em periódicos A1 e A2, do banco de dados da Plataforma Sucupira?” Após os procedimentos metodológicos, avaliação e análise das publicações, considerando o protocolo de pesquisa previamente estabelecido, e, o interesse em pesquisas específicas a Educação Financeira no Ensino Superior, tendo como resultado apenas 1 artigo obtido no levantamento. Dessa forma, considera-se que as pesquisas em Educação Financeira no Ensino Superior é uma área pouco explorada, e, de encontro com os problemas de natureza financeira que permeiam a sociedade, conclui-se que são de relevância acadêmica e social o desenvolvimento de estudos voltadas para a Educação Financeira no Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Educação Financeira; Ensino Superior; Publicações.

### Abstract

This paper presents a survey of publications on Financial Education in Higher Education and is justified on the need to know the panorama of research in relation to the topic, considering the interest in developing other studies. The objective of this study is: To identify the incidence of publications on Financial Education in Higher Education in periodicals A1 and A2, Brazilian, in Portuguese. In the light of the Systematic Review, based on Kitchenham methodological guidelines (2007), a bibliographical research was carried out in the periodicals of the Sucupira Platform - CAPES, in Brazilian and online journals, evaluating A1 and A2, using the keywords "financial education". In this perspective, the present study was developed considering the following guiding question: "What is the incidence of publications of studies on Financial Education in Higher Education, in the A1 and A2 periodicals, of the database of the Sucupira Platform?" After the methodological procedures, evaluation and analysis of publications,

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual no Norte do Paraná – UENP/CCP – Unidade Centro, Cornélio Procópio/PR. luancelmoadm@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná, docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino – UENP/CCP – Unidade Centro, Cornélio Procópio/PR. cesarfreitas@uenp.edu.br.

considering the previously established research protocol, and, the interest in specific researches in Financial Education in Higher Education, resulting in only 1 article obtained in the survey. Thus, it is considered that research in Financial Education in Higher Education is an area that is not well explored, and, in view of the financial problems that permeate society, it is concluded that the development of studies is of academic and social relevance focused on Financial Education in Higher Education.

**Keywords:** Financial education; Higher education; Publications.

## Introdução

A dificuldade que a maioria dos cidadãos apresenta em administrar suas finanças pessoais tem desencadeado nas últimas décadas um processo de endividamento que atinge muitas famílias brasileiras. O Banco Central do Brasil (BCB), registra que de cada 4 famílias, 3 possuem alguma dificuldade para manter-se com seus recursos durante o mês (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva, a problemática financeira permeia a maioria das relações sociais e econômicas estabelecidas no sistema capitalista. O dinheiro está, presente em todos os contextos sociais. No entanto, muitas pessoas não têm conhecimento suficiente a respeito dessa questão e não conseguem atingir um ponto de equilíbrio no aspecto financeiro.

Dessa forma, as ações de educação financeira que venham a colaborar com a formação dos cidadãos podem promover condições de decisões mais assertivas, possibilitando que os cidadãos se relacionem com o dinheiro de forma mais saudável, conseguindo atender às necessidades e realizando projetos pessoais (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2013).

Assim, considera-se importante o desenvolvimento de estudos e ações que venham a disseminar a educação financeira nos diversos espaços sociais, para que os cidadãos tenham acesso a essa formação que os possibilite se desenvolver e realizar suas atividades com equilíbrio financeiro. Enquanto ambiente educacionais, as instituições de ensino superior ofertam a formação básica para as mais diversas profissões, nesse sentido, acredita-se que a Educação Financeira, pode colaborar na formação dos acadêmicos, com conhecimentos que subsidiem um desenvolvimento econômico pessoal e profissionalmente equilibrados.

Nessa perspectiva, este artigo, sendo um fragmento de um estudo de Mestrado Profissional em Ensino, e tem por objetivo: Identificar a incidência de publicações sobre Educação Financeira no Ensino Superior em periódicos A1 e A2, brasileiros, em português.

Este trabalho apresenta o resultado de um levantamento bibliográfico em periódicos com avaliação A1 e A2, do banco de dados Plataforma Sucupira – CAPES, que discutem a

temática Educação Financeira no Ensino Superior, considerando a questão norteadora: “Qual a incidência de publicações de estudos sobre a Educação Financeira no Ensino Superior, em periódicos A1 e A2, no banco de dados da Plataforma Sucupira?”

Aos leitores segue o esclarecimento da estrutura do artigo, que está dividido em cinco seções, além desta introdução, como segue: Educação Financeira e Ensino Superior, correspondendo ao referencial teórico; Encaminhamentos Metodológicos, descrevendo a caracterização da pesquisa; Resultados, apresentando as discussões e relatando os estudos a respeito do tema e suas abordagens; conclusão trazendo uma síntese do levantamento acerca da Educação Financeira no Ensino Superior; e Referências com as obras utilizadas no artigo.

### **Educação Financeira**

Os principais indícios formais da Educação Financeira apontam para a Europa, no final da II Guerra Mundial, situação em que era necessária uma organização das relações econômicas e sociais para que fosse retomado o desenvolvimento. Neto *et al.* (2014) aponta que a Organização Europeia de Cooperação Econômica, criada no ano de 1948 objetivava auxiliar os países destruídos pela guerra, que necessitavam se reestruturar economicamente.

Nessa perspectiva de organizar ações e parâmetros para as relações econômicas, outros países como Canadá, Estados Unidos e Japão também aderiram à Organização, que atualmente contempla 34 países membros e teve sua denominação alterada para Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A organização tem como proposta a difusão da economia nos países membros e demais países interessados, considerando a necessidade de educar os consumidores para seus gastos (NETO, et al., 2014).

Sobre o conceito de Educação Financeira, elaborado pela OCDE, é definido como um processo que permite aos cidadãos a aquisição de conhecimentos sobre economia e produtos financeiros que possibilitem desenvolver as habilidades para tomarem decisões assertivas, seguras e financeiramente equilibradas (SAITO; SAVOIA; PETRONI, 2006.).

Considerando a Educação Financeira ser assunto de interesse público, o governo federal estabeleceu o decreto 7.397, de 22 de dezembro de 2010, que institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), objetivando a promoção desse tema, a formação dos consumidores, o fortalecimento do sistema financeiro nacional e da cidadania (BRASIL, 2010).

Por meio de um comitê composto por representantes de diversos órgãos do setor financeiro e também da sociedade civil, o decreto prevê o planejamento e a realização de ações

para formação e orientação financeira no âmbito nacional. Entre estas, o Banco Central do Brasil publicou o Caderno de Educação Financeira - Gestão de Finanças Pessoais. O documento, elaborado pelo Departamento de Educação Financeira, apresenta conceitos básicos de Educação Financeira, propondo uma reflexão sobre as relações financeiras, objetivando mais qualidade de vida aos cidadãos por meio do equilíbrio das finanças pessoais. O Caderno de Educação Financeira, então, caracteriza a Educação Financeira como:

[...] o meio de prover esses conhecimentos e informações sobre comportamentos básicos que contribuem para melhorar a qualidade de vida das pessoas e de suas comunidades. É, portanto, um instrumento para promover o desenvolvimento econômico. Afinal, a qualidade das decisões financeiras dos indivíduos influencia, no agregado, toda a economia, por estar intimamente ligada a problemas como os níveis de endividamento e de inadimplência das pessoas e a capacidade de investimento dos países. (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2013, p. 6)

Além de informações conceituais financeiras o caderno aborda questões mercadológicas como necessidade e desejo, o consumo estimulado pelas emoções e como equilibrar as relações de consumo por meio da educação financeira. Assim, o indicador torna-se uma ferramenta para auxiliar no grau de educação financeira dos cidadãos, bem como para auxiliar no planejamento de ações que objetivam ampliar e democratizar o acesso à Educação Financeira.

Enfim, a Educação Financeira, área de interesse público, com implementação ainda recente no Brasil, necessita que sua oferta seja ampliada e que ações de disseminação de seus conceitos sejam ofertados a toda população, para que o equilíbrio financeiro esteja ao alcance dos cidadãos. Nesse aspecto Savoia, Saito e Santana (2007) indicam que apesar das críticas quanto à abrangência e aos resultados, a Educação Financeira é de extrema importância para o desenvolvimento econômico saudável da população.

## **Ensino Superior**

Previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/1996 – LDBEN, o Ensino Superior é a área da educação que tem por finalidade formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos a atuarem nos setores da sociedade brasileira. Dentre as finalidades, destacam-se ainda: incentivo à pesquisa e investigação científica, promoção de conhecimentos culturais, científicos e técnicos por meio do ensino ou de publicações, estimular o aperfeiçoamento cultural e profissional, promover a extensão (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, considerando o Ensino Superior como área importante ao desenvolvimento social e educacional, o Plano Nacional de Educação, instituído por meio da

Lei nº 13.005/2014, objetiva na Meta 12 elevar para 50% a taxa bruta de matrícula no ensino superior dentre os jovens de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta (BRASIL, 2014).

Para o alcance da meta 12, várias estratégias são mencionadas no Plano, dentre as quais, destaca-se o incentivo a pesquisas que identifiquem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e trabalho, alinhadas às necessidades socioeconômicas e culturais do país (BRASIL, 2014). Assim, esta estratégia subsidia a ideia de que a oferta do Ensino Superior deve estar alinhada também às necessidades econômicas e sociais.

Assim, as políticas previstas na LDBEN e no Plano Nacional da Educação vão ao encontro das propostas do Plano Nacional de Graduação, elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras - FORGRAD (1999), que entende que a função social das Universidades está orientada no direito de todas as pessoas à vida digna e ao acesso ao conhecimento, objetivando um equilíbrio entre a formação e o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, Audy (2017) entende que as Instituições de Ensino Superior são vetores do desenvolvimento socioeconômico, com objetivos que vão além do ensino, por meio da formação cultural e profissional dos cidadãos, possibilitam a resolução de problemas e demandas sociais.

### **Encaminhamentos Metodológicos**

À luz da revisão sistemática e considerando os fundamentos conceituados por Kitchenham (2007), o presente levantamento utilizou como fonte de dados o portal de periódicos da Plataforma Sucupira – CAPES. Kitchenham (2007) apresenta o processo de revisão sistemática dividido em três fases:

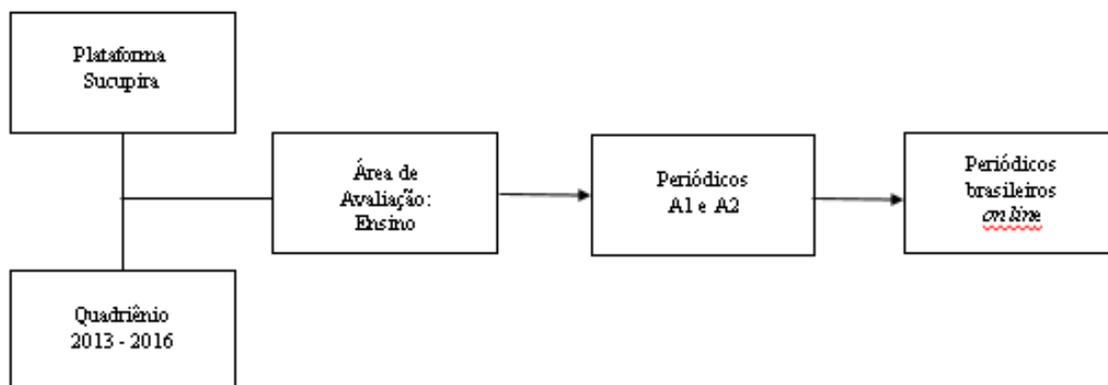
1 – Planejando a revisão –: Identificar a necessidade da revisão; especificar a pergunta de pesquisa; desenvolver e avaliar um protocolo para a revisão;

2 – Realizando a revisão – nessa fase serão desenvolvidas as seguintes atividades: identificação da pesquisa; seleção de estudos primários; avaliação da qualidade do estudo, extração e monitoramento de dados e síntese dos dados;

3 – Relatório da revisão: essa fase compreende a redação dos resultados, bem como sua circulação para partes potencialmente interessadas.

Dentre os critérios utilizados para a escolha de periódicos observou-se: Quadriênio 2013 – 2016; Área de avaliação – Ensino; periódicos classificados em A1 e A2, considerando apenas periódicos brasileiros *on line*, conforme ilustra a Figura 1:

Figura 1 – Fonte de Dados



Fonte: os autores, 2019.

Observados os encaminhamentos da Figura 1, a pesquisa foi realizada no período de janeiro a fevereiro de 2019, considerando as palavras-chave “educação financeira”. Os critérios de inclusão foram: estudos de natureza qualitativa, realizados no Ensino Superior, em contexto educacional. Para a extração das informações foi realizada análise dos resumos das publicações.

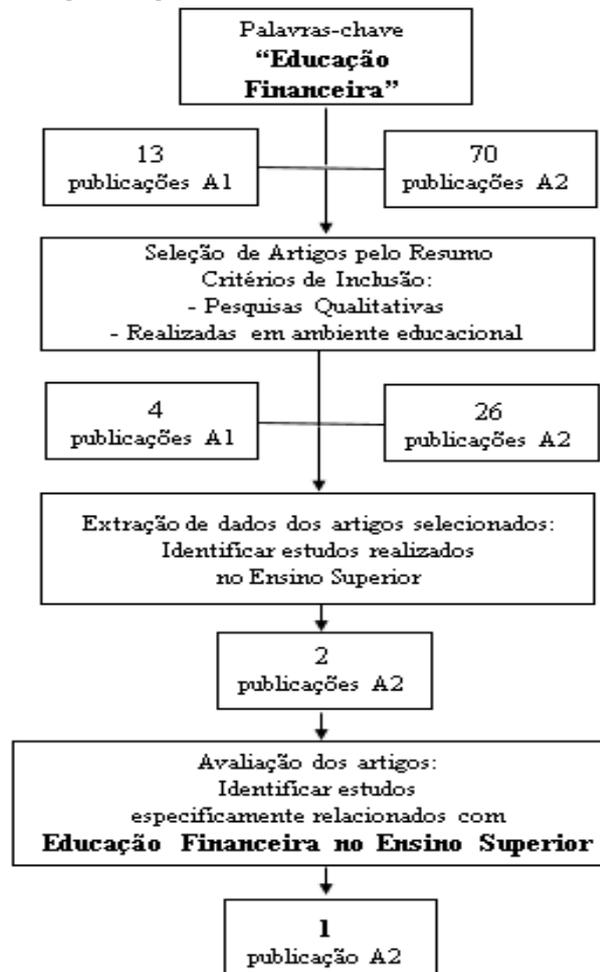
Em posterior avaliação, considerou-se as publicações que apresentassem estudos no Ensino Superior, e, como última fase de seleção de artigos, foram consideradas apenas as publicações especificamente relacionadas à Educação Financeira no Ensino Superior, considerando dados do desenvolvimento dos artigos, também organizados em planilhas.

## Resultados

Conforme os critérios estabelecidos para o levantamento de dados, foram identificados na Plataforma Sucupira 94 periódicos avaliados na Área de Ensino, sendo 28 com avaliação A1 e 66 com avaliação A2, sendo considerados apenas periódicos brasileiros *on line*.

Ilustrado na Figura 2, o processo de levantamento considerou um protocolo formulado previamente, indo ao encontro dos objetivos do estudo.

Figura 2 – Processo de seleção de publicações



Fonte: os autores, 2019.

A pesquisa foi realizada por meio do banco de dados no *site* de cada periódico utilizando para busca as palavras-chave “Educação Financeira”. Assim, realizado o processo de busca, foram identificadas 83 publicações, sendo 13 em periódicos A1 e 70 em periódicos A2.

Segundo os critérios de inclusão, considerando publicações de estudos de natureza qualitativa, no Ensino Superior, em contexto educacional, foram identificados 30 artigos, sendo 4 de periódicos com avaliação A1 e 26 de periódicos com avaliação A2.

Destes 30 artigos selecionados, buscou-se identificar os que continham estudos desenvolvidos no Ensino Superior, obtendo, então, apenas 2 artigos. No entanto, no processo de avaliação desses 2 artigos, considerou-se, ainda, estudos que abordassem, de maneira específica, a Educação Financeira no Ensino Superior, enquadrando-se nessa característica apenas 1 artigo. A publicação identificada segundo os critérios expostos nos encaminhamentos metodológicos, foi localizada em periódico, com avaliação A2, caracterizada no quadro 1:

Quadro 1- Publicações Seleccionadas

Periódico	Título da Publicação	Autores
Educação Matemática Pesquisa (Online)	Uma investigação sobre a inserção da Educação Financeira em um Curso de Serviço de Matemática Financeira para graduandos de um curso de Administração	TEIXEIRA, W. C.; KISTEMANN JR, M. A.

Fonte: os autores, 2019.

Nesse sentido, analisando os 83 artigos encontrados nos bancos de dados dos periódicos, apenas 1 deles apresentava um estudo específico e com relação direta à Educação Financeira no Ensino Superior. O artigo encontrado, “Uma investigação sobre a inserção da Educação Financeira em um Curso de Serviço de Matemática Financeira para graduandos de um curso de Administração”, foi publicado no periódico Educação Matemática Pesquisa (*On line*), no ano de 2017, e possui caráter qualitativo.

Como objetivo central do trabalho, os autores buscaram investigar se a aplicação de um Curso de Serviço de Matemática Financeira, direcionados à acadêmicos do curso de Administração, poderia despertar nos alunos um comportamento crítico nas tomadas de decisões da área financeira.

O curso, ministrado aos alunos, resultou em um produto educacional denominado “A inserção da Educação Financeira em um Curso de Serviço de Matemática Financeira para graduandos de um curso de Administração”, considerando que a pesquisa é parte da dissertação do Mestrado Profissional em Educação Matemática. Os pesquisadores identificaram que após a aplicação do curso, houve mudança no comportamento dos alunos, identificando comportamento crítico com relação à Educação Financeira (TEIXEIRA; KISTEMANN, 2017).

Pelo número de publicações identificadas conclui-se que a área de pesquisa de Educação Financeira no Ensino Superior é pouco explorada. Ainda, considerando que, até mesmo no site do ENEF, Vida e Dinheiro, a maior parte dos materiais e recursos disponíveis destina-se ao Ensino Fundamental e Médio, não apresentando abordagem direta da Educação Financeira para o Ensino Superior (ENEF, 2019), o contexto do ensino superior é um campo a ser explorado.

Considerando os artigos analisados, e ao encontro da pergunta norteadora do presente trabalho, visto que foi encontrado apenas 01 artigo relacionado ao objetivo deste trabalho, foi possível identificar que existe pouca incidência de publicações especificamente relacionadas à Educação Financeira no Ensino Superior. Nesse sentido, considera-se relevante o desenvolvimento de estudos nessa área, pois a problemática financeira é uma questão

importante na sociedade e que compromete a qualidade de vida de muitos cidadãos e demanda a necessidade de mais pesquisas a esse respeito.

### **Considerações Finais**

Administrar seus recursos ainda é um problema para a maioria dos cidadãos brasileiros. As evidências desse fato são os indicadores de endividamento apresentados por órgãos como o Banco Central do Brasil (2013), que aponta que 75% das famílias apresentam dificuldade em equilibrar ganhos e gastos. Assim, a problemática financeira seja uma questão muito comum em todos os ambientes sociais, muitas pessoas não possuem conhecimento em Educação Financeira para desenvolver seus planos com equilíbrio e assertividades.

Considerando que os acadêmicos estão em fase de formação profissional e que pretendem atuar economicamente em suas atividades, observa-se a importância de ofertar formação em Educação Financeira, como complemento à formação de seu curso, para que, ao iniciar suas atividades, tenha condições de desenvolver-se com equilíbrio e qualidade.

Nesse sentido, o levantamento apresentado neste estudo objetivou identificar as publicações em periódicos A1 e A2, com pesquisas especificamente relacionadas à Educação Financeira para o Ensino Superior, com vistas à identificar qual a ocorrência desses estudos. Após levantamentos segundo os critérios metodológicos estabelecidos, foi possível encontrar apenas 1 publicação que apresentasse pesquisa com tal delineamento.

Diante da questão norteadora e do objetivo do trabalho e considerando que que foi encontrado apenas 01 artigo relacionado à temática em questão, conclui-se relevante o desenvolvimento de pesquisas nessa área, baseando-se na quantidade de artigos encontrados, uma vez que estes estudos podem contribuir com a formação dos profissionais, colaborando maior expectativa de sucesso profissional e equilíbrio financeiro.

Considera-se, ainda, realizar outro levantamento com direcionamento para outra Área de Avaliação, que apresente maior relação com o Ensino Superior, afim de identificar publicações que venham a complementar ao levantamento realizado neste trabalho

### **Referências**

AUDY, J. **A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. Estudos Avançados.** vol.31 no.90 São Paulo Mai/Ago. 2017.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Caderno de Educação Financeira – Gestão de Finanças Pessoais**. Brasília: BCB, 2013. Disponível em:

[http://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/caderno\\_cidadania\\_financeira.pdf](http://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/caderno_cidadania_financeira.pdf). Acesso em: 22 fev. 2019.

BRASIL. **Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF**. Decreto 7.397 de 22 dezembro de 2010. 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). Acesso em: 10 fev. 2019.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília – DF: 2014

ENEF, Estratégia Nacional de Educação Financeira. **Para crianças e jovens**. Disponível em: <http://www.vidaedinheiro.gov.br/para-criancas-e-jovens/>. Acesso em 10 mar. 2019.

FORGRAD, Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Plano Nacional de Graduação: Um projeto em Construção**. Ilhéus:1999.

NETO, A. M. et al. **Educação Financeira**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

SAITO, A.T.; SAVOIA, J. R. F.; PETRONI, L. M. **A educação financeira no Brasil sob a ótica da Organização de Cooperação e Desenvolvimento econômico – OCDE**. IX SEMEAD. Administração no Contexto Internacional. Seminários em Administração FEA - USP, 2006. Disponível em:

[http://sistema.semead.com.br/9semead/resultado\\_semead/trabalhosPDF/45.pdf](http://sistema.semead.com.br/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/45.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.

SAVOIA, J. R. F.; SAITO, A. T.; SANTANA, F. A. **Paradigmas da educação financeira no Brasil**. Revista de Administração Pública, v. 41, n. 6, nov./dez. 2007. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6620/5204>. Acesso em:15 fev. 2019.

TEIXEIRA, W. C.; KISTEMANN JR, M. A. **Uma investigação sobre a inserção da Educação Financeira em um Curso de Serviço de Matemática Financeira para graduandos de um curso de Administração**. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.19, n.1, 223-249, 2017.



## A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DO TEMPO ATRAVÉS DA ROTINA ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO

Cristiane de Souza Britto <sup>1</sup>

João Paulo Pooli <sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho busca investigar como é construída a noção do tempo através da rotina escolar nas turmas de 1º ano do ensino fundamental de algumas Escolas Municipais de Curitiba. Trata-se de uma pesquisa em andamento. Através dela poderá ser analisado, como o professor de 1º ano do Ensino Fundamental, organiza a rotina escolar, pensando e planejando de que modo se dará a construção da noção do tempo pelos seus alunos, bem como, qual a concepção de tempo o professor alfabetizador apresenta. A observação da rotina escolar se justifica pelo fato de que, a rotina é uma das formas existentes para se aprender a noção do tempo. Para tanto, o papel do professor é de suma importância, pois pode vir a contribuir significativamente no aprendizado da criança. Através de algumas reflexões de autores como: Norbert Elias, Jean Piaget, entre outros, é possível compreender a importância da construção da noção do tempo pela criança, pois a criança que não conseguir desenvolver essa noção do tempo, ela terá dificuldades na vida adulta. E, por ser um tema pouco discutido, mas, muito significativo no ambiente escolar é que se apresenta essa pesquisa.

**Palavras-chave:** Noção do tempo; Rotina escolar, Alfabetização.

### Abstract

This work seeks to investigate how the notion of time is built through the school routine in the 1st year classes of elementary school in some Municipal Schools of Curitiba. This is an ongoing research. Through it can be analyzed, as the elementary school teacher, organizes the school routine, thinking and planning how will the construction of the notion of time by its students, as well as the conception of time, the literacy teacher features. The observation of school routine is justified by the fact that routine is one of the ways to learn the notion of time. For this, the

---

<sup>1</sup> Discente de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Paraná. cristianedebritto@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Docente permanente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-Doutor em Sociologia pelo Departament de Teoria Sociològica, Filosofia del Dret i Metodologia de les Ciències Socials da Universidade de Barcelona. jpooli55@gmail.com

role of the teacher is of paramount importance, since it can contribute significantly in the learning of the child. Through reflections by authors such as Norbert Elias, Jean Piaget, and others, it is possible to understand the importance of constructing the notion of time by the child, since the child who fails to develop this notion of time will have difficulties in adult life. And, because it is a little discussed subject, but, very significant in the school environment is that this research is presented.

**Keywords:** Notion of time; School routine, Literacy.

### Introdução

Este trabalho busca analisar a construção da noção do tempo através da rotina escolar nas turmas de 1º ano do ensino fundamental das Escolas Municipais de Curitiba.<sup>3</sup>

Ao se referir à rotina, é importante o professor ter bastante claro do que se trata essa rotina e qual a sua importância em seu trabalho. Maria Carmen Silveira Barbosa, uma das autoras que defendem a rotina na educação infantil, salienta que a rotina “é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação.” (2000, p.53).

A rotina escolar apresenta uma sequência de ações, organiza as atividades pedagógicas no tempo e espaço que deverão ser realizadas, de modo que, ela deve ser bem planejada.

“A organização do tempo pedagógico garante que cada eixo de ensino seja contemplado, sendo importante ao professor refletir sobre o que ensina, por que ensina e que tempo (etapa e duração) precisa para ensinar o que ensina. Por meio do planejamento, podemos refletir sobre nossas decisões, considerando as habilidades, possibilidades e conhecimentos prévios dos alunos. Organizando as rotinas podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino e avaliando os resultados obtidos. O estabelecimento de rotinas na alfabetização contribui tanto para a prática de ensino como para o processo de aprendizagem da criança.” (BRASIL, 2012, p.17)

Ao iniciar o ano letivo como regente<sup>4</sup> de uma turma de 1º ano, nos deparamos com muitos obstáculos e desafios. As crianças, chegam com muitas expectativas, inquietações, curiosidades. Nos primeiros dias de aula, as perguntas mais realizadas por parte delas são as

<sup>3</sup> Cabe aqui ressaltar que esta pesquisa se encontra em andamento.

<sup>4</sup> Professora regente é responsável pela turma e leciona as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. A professora coregente atua juntamente com a professora regente e leciona a área do conhecimento de Ciências na Prefeitura Municipal de Curitiba – PR.

seguintes: “- Professora, falta muito para ir embora?” ou “- Falta muito para o recreio?”. Para lidar com toda essa ansiedade delas, é necessário planejar atividades de rotina as quais possibilitem a construção da noção do tempo.

A alfabetização é entendida nos dias de hoje, como um processo que começa muito antes da criança frequentar o espaço escolar e que se consolida com a leitura e a escrita exercendo sua função social. A criança inserida num contexto impregnado do uso da leitura e da escrita, passa a ser vista como um sujeito sociocultural que interage nesse “universo” como sujeito ativo, reconhecendo a função social da linguagem.

Perante constantes mudanças (da concepção tradicional para outras concepções, como por exemplo, a sócio interacionista), apresenta-se como imprescindível o reconhecimento no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, que a decodificação do sistema de escrita não é suficiente. É preciso ir além, ou seja, é ler e escrever representando as funções sociais com uma leitura de mundo, um olhar crítico e pensamento reflexivo, considerando a alfabetização e o letramento como ações indissociáveis na prática alfabetizadora. Neste contexto, o estabelecimento de uma rotina escolar formada por atividades e situações que visem o desenvolvimento desse processo alfabetizador pode vir a contribuir consideravelmente.

A pesquisa será realizada em duas Escolas Municipais de Curitiba, no núcleo de Santa Felicidade, onde buscar-se-á observar a construção da noção do tempo através das rotinas nas turmas de 1º ano, apresentando como foco principal analisar o planejamento da construção da noção do tempo na rotina proposta pela professora regente. Será realizado também, com as professoras dessas turmas, entrevista e questionário para analisar a concepção de tempo que elas apresentam. Por fim, será analisado os dados obtidos através do conceito de configuração de Norbert Elias.

O significado de configuração é uma formação social onde indivíduo e sociedade se articulam. Através da configuração busca-se entender a rede de interdependências que liga os indivíduos uns com os outros. Para Elias, configuração refere-se à teia de interdependência entre os indivíduos que se encontram ligados entre si em vários níveis e de diferentes maneiras.

“Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas.” (ELIAS, 2000, p. 184).

No 1º ano do Ensino Fundamental serão transmitidos os primeiros conhecimentos de forma intencional e sistemático. Dentre esses conhecimentos, destaca-se muitos conceitos, entre eles, a de noção de tempo. Essa construção é considerada complexa para os alunos, que muitas vezes, chegam ao final do Ensino Fundamental – Ciclo I (5º ano) com dificuldades. Sendo assim, pesquisar como são construídas as noções do tempo através das rotinas escolares, em turmas de 1º ano de algumas escolas municipais de Curitiba, faz-se necessário e de extrema relevância.

### **Para tanto, o que é o tempo?**

Norbert Elias (1998) traz em seu livro “Sobre o tempo”, uma abordagem sociológica de estudo do tempo. Para Elias (1998), o tempo é um símbolo social resultante da necessidade constante do indivíduo se situar no tempo.

“A percepção de eventos que se produzem “sucendo-se no tempo” pressupões, com efeito, existirem no mundo seres que sejam capazes, como os homens, de identificar em sua memória acontecimentos passados, e de construir mentalmente uma imagem que os associe a outros acontecimentos mais recentes, ou que estejam em curso. Em outras palavras, a percepção do tempo exige centros de perspectiva – os seres humanos – capazes de elaborar uma imagem mental em que eventos sucessivos, A, B e C, estejam presentes em conjunto, embora sejam claramente reconhecidos como não simultâneos. Ela pressupõe seres dotados de um poder de síntese acionado e estruturado pela experiência. Esse poder de síntese constitui uma especificidade da espécie humana: para se orientar, os homens servem-se menos do que qualquer outra espécie de reações inatas e, mais do que qualquer outra, utilizam percepções marcadas pela aprendizagem e pela experiência prévia, tanto a dos indivíduos quanto a acumulada pelo longo suceder das gerações. É nessa capacidade de aprender com experiências transmitidas de uma geração para outra que repousam o aprimoramento e a ampliação progressivos dos meios humanos de orientação, no correr dos séculos.” (ELIAS, 1998, p. 33)

Essa é a concepção de tempo que temos atualmente, decorrente de um longo processo de aprendizagem e consequência de muitas experiências das gerações anteriores.

Para Elias:

“Uma criança que cresça numa dessas sociedades nacionais do século XX, industrializadas e submetidas a uma regulação temporal muito intensa, requer sete a nove anos para “aprender a dizer as horas”, isto é, para saber ler e interpretar o complexo sistema simbólico dos relógios e do calendário, além de adaptar a ele sua sensibilidade e seu comportamento. Os membros dessas sociedades, depois de passarem por esse processo de aprendizagem, parecem esquecer que precisaram aprender o “tempo”. A regulação direta ou indireta

dos dias e das noites, por meio de sinais de valor temporal que se lêem neste ou naquele dos dispositivos técnicos destinados a essa função, é para eles uma evidência que está inteiramente fora de dúvida. ” (ELIAS, 1998, p. 112)

Vivemos numa sociedade em que não se questiona o tempo, por simplesmente, ele fazer parte de nossas vidas desde que nascemos. Aprendemos a reconhecer as horas, a usar o calendário, como algo intrínseco a nossa sobrevivência no mundo social. Para Elias (1998), a noção de tempo necessitou de muitos conhecimentos que foram se modificando com o passar dos anos e se adequando às necessidades de cada sociedade.

“(…) ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o "tempo" como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. Se no decorrer de seus primeiros dez anos de vida, ela não aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme a essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade. ” (ELIAS, 1998, pg.14)

Segundo Elias, a criança vai acostumando-se com o “tempo” como algo presente na vida social dos indivíduos. Porém, se a criança não conseguir desenvolver essa noção de tempo, ela apresentará muitas dificuldades na vida adulta, as quais nos deparamos no dia-a-dia, em nosso convívio social.

Um outro autor que refere-se ao tempo é Jean Piaget, sob uma outra perspectiva, em seu livro “A noção do tempo na criança” (2002). Para Piaget (2002), a noção de tempo é construída pela criança ao longo do seu desenvolvimento. Para ele o tempo é:

“O tempo é a coordenação de movimentos: quer se trate dos deslocamentos físicos ou movimentos no espaço, quer se trate destes movimentos internos que são as ações simplesmente esboçadas, antecipadas, ou reconstituídas pela memória, mas cujo desfecho e objetivo final é também espacial, o tempo desempenha o mesmo papel que o espaço em relação aos objetos imóveis. ” (PIAGET, 2002, apud CARNEIRO, S/D, p. 6)

Piaget enfatiza que a noção de tempo se estabelece através de uma construção progressiva de assimilações e acomodações relacionado ao espaço. Na verdade, o processo de construção da noção temporal, está relacionado ao tempo e espaço. O “espaço é um instantâneo tomado sobre o curso do tempo e o tempo é o espaço em movimento, todos os dois constituindo, pela sua reunião, o conjunto das relações de implicação e ordem que caracterizam os objetos e os seus deslocamentos” (PIAGET, 2002, p. 12).

Pensar como o tempo é construído, em diferentes visões, nos faz refletir em como é difícil de ser construído a noção de tempo, e a real importância que ele tem na vida das pessoas. Dessa forma, cabe ao professor responsável pela turma de alfabetização (etapa a qual a criança inicia a construção da noção de tempo), planejar uma rotina escolar que vise possibilitar essa construção de forma significativa.

### **A construção da noção do tempo através de rotinas na alfabetização**

A alfabetização é o início do processo de ensino e aprendizagem de todos os conhecimentos, a serem adquiridos pela criança, como a Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Educação Física.

Independentemente, da criança ter frequentado a Educação Infantil ou não, ao iniciar o 1º ano, ela depara-se com diferentes situações, gerando em alguns momentos ansiedades, receios, expectativas, frustrações. Para tanto, propiciar uma rotina, a qual possa orientar o “seu tempo” no espaço em que se encontra, pode lhe proporcionar momentos de segurança, que poderá contribuir para o seu desenvolvimento.

Podemos encontrar no material do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), uma abordagem sobre as rotinas da escola e da sala de aula. Quando falamos em rotina, logo somos remetidos a imagens de exercícios repetitivos e entediantes. Dessa forma, a palavra rotina é relacionada a atividades “chatas”. Mas, o que é rotina? “O termo rotina é usado em um sentido negativo quando envolve a realização diária de atividades repetitivas, cansativas, que fazemos sem refletir, sem saber *o que, como e para que* as fazemos.” (BRASIL, 2012, pg.17).

Atualmente, considera-se de suma importância no processo de ensino aprendizagem, o planejamento e organização de rotinas que proporcionem reflexões constantes sobre a prática social.

“Concordamos, portanto, com Leal (2004, p.02) quando a autora defende a importância do planejamento para a vida escolar, ao afirmar que, “[...] as rotinas escolares asseguram que alguns “procedimentos” básicos sejam “acordados” entre professor e alunos e que os mesmos já se disponibilizem dentro do espaço temporal e espacial para as tarefas pedagógicas. As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas.” (BRASIL, 2012, p. 19 e 20)

A organização da rotina deve ser adequada ao tempo que a criança estiver na escola. A professora deve promover diferentes momentos organizados que priorizem o desenvolvimento da criança. Essa rotina não pode ser rígida devido a situações inesperadas que podem ocorrer no dia a dia.

Para a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (2012, p. 8):

“A rotina do trabalho é muito importante para que o estudante se integre ao ambiente escolar. O professor deverá montar com os estudantes, diariamente, no início das aulas, o quadro de rotina, explicitando as atividades que serão realizadas no dia. É importante, também, que o professor organize a grade horária semanal, contemplando todas as áreas do conhecimento, incluindo horários para ida à biblioteca e ao laboratório de informática.”

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, geralmente, nos cursos de formações ofertados nos Núcleos de Educação, orienta como deve ocorrer as rotinas no início da alfabetização, através de sugestões de algumas atividades, dando aporte para o planejamento do professor.

Para se efetivar um ambiente educativo, por meio de uma rotina escolar que venha a favorecer a aprendizagem da construção da noção do tempo faz-se, portanto, imprescindível que o professor alfabetizador tenha clareza do que se trata esse “tempo”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há um longo caminho a ser percorrido nesta pesquisa, mas, podemos concluir afirmando que há a necessidade de pensar, de pesquisar a questão do tempo nas escolas. Pois, a nossa vida gira em torno do tempo. Esse tempo que não vemos, que não podemos pegá-lo, que não tem cheiro e nem cor.

Quando se ouve a palavra “tempo”, as pessoas, geralmente, olham para o relógio, porque, para elas, é o relógio que “determina” o tempo. E se não existisse o relógio? De que maneira iríamos organizar a nossa vida?

Para o professor alfabetizador cabe essa tarefa difícil e complexa de iniciar a construção da noção do tempo. Usar a rotina escolar, como uma aliada nesse processo de aprendizagem poderá vir contribuir consideravelmente.

Numa construção de uma casa, por exemplo, o alicerce é a base estrutural que deve ser bem planejado de maneira a suportar o peso de tudo que vai em cima dele. Caso contrário, a construção poderá apresentar diversos tipos de problemas decorrentes de projetos mal

elaborados, execuções sem o devido acompanhamento, compra de material de baixa qualidade ou com defeitos, entre outros. O alicerce da escolarização de um aluno, é a alfabetização, incluindo aqui todas as áreas do conhecimento. Uma criança bem alfabetizada, ou seja, uma criança que sabe ler e escrever, que sabe utilizar seus conhecimentos no seu dia-a-dia, apresenta uma “moradia” bem alicerçada. Mais, uma criança que não deu conta de se alfabetizar, seja qual for a razão, poderá ter a sua “moradia” comprometida podendo surgir no decorrer do processo de sua escolarização, algumas “rachaduras”, “infiltrações”, “trincas”, que são as dificuldades de aprendizagem.

Sendo assim, esta pesquisa deverá contribuir na superação da visão que temos de “tempo” através da análise das configurações sociais numa abordagem crítica, histórica e processual.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Soraya Farias. **Um diálogo sobre a construção da noção de tempo**. Revista Igapó – IFAM. Amazonas. Volume 5 - nº 1. Jun. 2011. Disponível em: [revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2017.211.04/5851](http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2017.211.04/5851). Acesso em: 06/01/2019.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. Campinas, SP: [s.n.], 2000. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253489/1/BarbosaMariaCarmenSilveiraD.pdf>. Acesso em: 17/04/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CARNEIRO, Marcelo Carbone. **O tempo, segundo a epistemologia genética de Piaget**. Bauru, SP. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL124.pdf> Acesso em: 16/04/2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para o trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental**. 2012.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 1998.



\_\_\_\_\_ e SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2000.

GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MONTEIRO, Sandrelena. **Tempo e diferenças: um diálogo possível entre Elias, Piaget e Bergson**. Educação Unisinos. Juiz de Fora. p. 31-39. Janeiro/abril. 2017. Disponível em: 200.129.168.183/ojs/index.php/igapo/article/download/242/205. Acesso em: 08/01/2019.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Belo Horizonte: Revista Presença Pedagógica, 2003, v. 9, n. 52. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 08/01/2018.

## LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A EDUCAÇÃO FINANCEIRA APLICADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Antonio Paulo Guillen Hurtado<sup>1</sup>

Carlos Cesar Garcia Freitas<sup>2</sup>

### Resumo

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta um público que atua no dia a dia na administração de suas próprias receitas e despesas, contudo, são pessoas que não tiveram oportunidades de acesso ou não conseguiram concluir a vida escolar no tempo oportuno por diversos motivos, e assim, grande parte demonstra dificuldades quando o assunto envolve as finanças pessoais. Assim, este trabalho buscou realizar um levantamento e análise de conteúdo das produções científicas que versam sobre a Educação Financeira aplicada na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi realizado uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, com estratégia bibliográfica e análise baseada em dados secundários. Esta pesquisa permitiu concluir que apesar da existência de inúmeros artigos que foram publicados nos últimos anos abordando a Educação Financeira, poucos destacam a sua relevância dentro do ambiente escolar. E especificamente a EJA, que no decorrer nos anos foi ganhando espaço no cenário nacional, contribuindo para o aperfeiçoamento e conhecimento das pessoas, sendo o foco principal de nossa pesquisa. Ainda, constatou-se apenas uma produção científica que a relacione com a Educação Financeira, que também é tema de grande relevância, e interfere diretamente na sociedade, proporcionando estabilidade ou instabilidade econômica. Portanto, a partir da conscientização e do conhecimento dos alunos sobre a Educação Financeira será possível formar uma sociedade mais justa e estável.

**Palavras-chave:** Educação Financeira. EJA. Escola. Levantamento Bibliográfico.

### Abstract

Youth and Adult Education (EJA) presents an audience that operates day-to-day in the administration of its own revenues and expenses; however, they are people who did not have access opportunities or were unable to complete school life in a timely manner due to several reasons, and so the majority shows difficulties when it comes to personal finances. Thus, this work sought to carry out a survey and analysis of the content of the scientific productions that deal with Financial Education applied in the Education of Young and Adults (EJA). A descriptive research was carried out with a qualitative approach, with bibliographic strategy and analysis based on secondary data. This research allowed to conclude that in spite of the existence of several articles that have been published in recent years addressing Financial Education, few highlight its relevance within the school environment. And specifically the EJA, which over the years has been gaining space in the national scenario, contributing to the improvement and knowledge of people, being the main focus of our research. Also, only a

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

<sup>2</sup> Doutor em Administração e professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

scientific production related to Financial Education, which is also a subject of great relevance, is observed and directly interferes with society, providing stability or economic instability. Therefore, from the students' awareness and knowledge about Financial Education, it will be possible to form a more just and stable society.

**Keywords:** Financial Education. EJA. School. Bibliographical Survey.

## **Introdução**

No decorrer dos anos a Educação de Jovens e Adultos seguiu um caminho que permitiu o seu aperfeiçoamento e sua institucionalização, decorrente de vários debates políticos na busca de melhorar as condições didáticas e pedagógicas relacionadas aos professores e alunos.

Por meio da Educação Financeira é possível que cada cidadão efetive seus direitos e deveres, participando de forma adequada e consciente no sistema financeiro, dentro do seu dia a dia. Nesse sentido, as famílias, escolas e toda a sociedade precisam urgentemente começar a aprender a importância da educação financeira para poder exercê-la no cotidiano.

Há de se destacar que as atuais crises financeiras trazem consequências para toda a sociedade, contudo, possibilitam reformas nos sistemas financeiros e também geram oportunidades para a introdução de matérias relacionadas às finanças no currículo escolar (HOFMANN, 2013), entre estes, o da Educação de Jovens e Adultos, foco do presente estudo.

Neste contexto, o objetivo desse trabalho é realizar um levantamento e analisar o conteúdo das produções científicas que versam sobre a Educação Financeira aplicada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pesquisando na área de ensino os referenciais teóricos pertinentes.

Para tanto, como encaminhamentos metodológicos foi realizado uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, com estratégia bibliográfica e análise baseada em dados secundários. Além de buscar responder ao objetivo da pesquisa, este estudo possibilitou apresentar conceitos e compreender o contexto da Educação de Jovens e Adultos abrangendo a Educação Financeira, possibilitando que novas reflexões e debates sejam realizados em torno do assunto.

## **Educação Financeira**

A Educação Financeira é um tema de extrema relevância no contexto financeiro atual. A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, define a Educação Financeira como o processo por meio em que as pessoas e as sociedades aprimoram o conhecimento sobre os produtos financeiros, e baseados em informação, formação e orientação, alcancem as qualificações pertinentes para avaliar riscos e oportunidades, podendo realizar escolhas, procurar auxílio ou adquirir outras atitudes que favoreçam o bem estar, colaborando para a formação do sujeito, e, conseqüentemente, da sociedade na qual está inserido, ambos possuindo uma visão de compromisso com o futuro (OCDE, 2004).

Apesar de que a importância da Educação Financeira seja conhecida desde a Idade Média, todavia, não utilizando tal termo, existia essa preocupação com as possíveis maneiras de poupar e ainda com a falta de dinheiro (ARISTÓTELES *apud* D'AQUINO, 2007).

Algumas ações podem ser praticadas para potencializar um programa de Educação Financeira, seguindo orientações da OCDE, quais sejam, o incentivo da cultura de poupança; construção de conceitos de crédito, investimentos e consumo consciente; acompanhamento da qualidade dos programas de Educação Financeira (SAVOIA; SAITO; SANTANA, 2007). Esses autores compreendem que seja essencial que as instituições de ensino colaborem para que a Educação também seja direcionada às questões financeiras, permitindo o desenvolvimento dos indivíduos de forma que consigam resolver suas questões financeiras adequadamente.

Neste sentido, tem crescido o número de iniciativas, privadas e públicas, que almejam articular o tema educação financeira com a sociedade. Algumas ideias são no sentido de que a temática deve ser inserida também nas escolas para a formação dos alunos (DA SILVA; SELVA, 2018).

As céleres e permanentes mudanças sociais e econômicas acabam sendo frequentemente motivadoras do aumento da obscuridade sobre os produtos financeiros que são apresentados a população, que adquire tais produtos sem ter consciência das conseqüências que isso pode causar, sendo indiscutível a necessidade de um debate sobre questões pertinentes. Pois, no entendimento de Campos e Silva (2014, p. 284), “[...] o mercado financeiro disponibiliza um número crescente de produtos que são cada vez mais complexos e exigem das pessoas mais conhecimento. [...] o que obriga o cidadão estar em permanente atualização”.

Cabe destacar, que as atuais crises financeiras no âmbito internacional, trazendo conseqüências para toda a sociedade, permite reformas dos sistemas financeiros nacionais em

praticamente todos países, robustecendo estratégias de aprimoramento, incentivando a introdução de matérias sobre finanças no currículo escolar (HOFMANN, 2013).

### **Educação Financeira nas Escolas**

De acordo com o Caderno de Educação Financeira do Banco Central do Brasil, fala-se pouco ou quase nada de Educação Financeira nas escolas. Também existe o problema dentro das famílias, pois raramente os membros se reúnem para realizar um planejamento/orçamento familiar (BCB, 2013).

No contexto escolar, a Educação Financeira consiste em um complexo de informações pelo qual os alunos são inseridos no âmbito monetário e incentivados a elaborar um entendimento sobre finanças e economia, tornando-se capazes de investigar e tomar decisões críticas no que tange aos assuntos financeiros relacionados a vida pessoal, familiar e comunitária (SILVA; POWELL, 2013).

Com um olhar direcionado para as escolas, Mandell (2008) alerta que no ambiente escolar falta entendimento sobre finanças pessoais, e ainda, nesse mesmo sentido Kiyosaki e Lechter (2004) expressam que as escolas atuais não possibilitam que os jovens adquiram conhecimento financeiro.

No Brasil, a Educação Financeira começa a despontar desde 2010, por meio da proposta do governo, denominada Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que constitui-se de uma ação do governo federal para desenvolver uma educação financeira e previdenciária que permita edificar uma base consistente de conhecimento acerca do assunto, que propicie tomada de decisões de forma mais consciente pelos consumidores (BRASIL, 2010).

Com a finalidade de oportunizar a educação financeira e previdenciária, a ENEF oferece ao cidadão, instrumentos para que ele possa decidir de maneira consciente, como administrar os recursos, mantendo estabilidade na economia (BRASIL, 2010).

Dada a relevância do tema Educação Financeira, o mesmo foi apresentado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016). Sendo importante para toda a sociedade, torna-se necessário que o tema faça parte do currículo escolar, pois os estudantes precisam potencializar sua autonomia, todavia, é preciso adquirir conhecimento nos mais variados assuntos, podendo assumir opinião e expressar um comentário de forma consciente e crítica, diante de situações que envolvem práticas financeiras do dia a dia (BRASIL, 2016).

## Encaminhamentos Metodológicos

A revisão bibliográfica descrita neste documento teve o objetivo de identificar na literatura científica trabalhos que abordam o tema “Educação Financeira”. Nesse sentido, este trabalho acompanha as diretrizes apontadas por Lakatos (2003), ao definir que uma pesquisa precisa apresentar: “o conceito, planejamento, decisão, especificação de objetivos, levantamento de recursos e cronograma, escolha do tema, levantamento de dados, formulação do problema, definição dos termos, construção de hipóteses, indicação de variáveis, delimitação da pesquisa, seleção de métodos e técnicas, organização do instrumental de pesquisa; coleta, elaboração, análise, interpretação e representação dos dados; e, conclusão”.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, com estratégia bibliográfica e análise baseada em dados secundários. No entendimento de Gil (1999, p. 28), “a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. [...]”.

Além de buscar responder ao objetivo da pesquisa, este estudo possibilitou apresentar conceitos e compreender o contexto da Educação de Jovens e Adultos abrangendo a Educação Financeira, possibilitando que novas reflexões e debates sejam realizados em torno do assunto.

## Resultados

A partir de um levantamento bibliográfico de publicações entre os anos de 2008 e 2018, selecionou-se no “GOOGLE”, o tema Educação Financeira, e, posteriormente, foi colocado o tema “Educação Financeira” (entre aspas), para abordar somente os artigos que tratavam mais especificamente sobre o assunto. Feito o mesmo no GOOGLE ACADÊMICO, porém, também foram selecionados artigos que abordavam a Educação Financeira relacionada à escola, no qual foram apresentados 5.430 artigos.

Prosseguindo o levantamento mediante o Portal de Periódicos da CAPES, na qual foi pesquisado o tema Educação Financeira na seguinte sequência: Educação Financeira; Educação Financeira – revisado por pares; “Educação Financeira”; “Educação Financeira” – revisado por pares.

Ainda no Portal da Capes, foi realizada uma busca abordando o tema “Educação Financeira” – revisado por pares – idioma português, no qual foram apresentados 42 (quarenta e dois) artigos.

Prosseguimos a pesquisa no Portal da Capes buscando o tema “Educação Financeira” and “Escola”; e também “Educação Financeira” and “escola” – revisado por pares; concluindo nessa plataforma com “Educação Financeira” and “escola” – revisado por pares – idioma português, que resultaram em 17 (dezessete) artigos.

Elaborado em seguida uma busca no site: <http://www.scielo.org/php/index.php>, sobre: Educação Financeira; “Educação Financeira”; e, “Educação Financeira” and “Escola”, resultando 2 (dois) artigos, e, finalizado o levantamento bibliográfico por meio da Plataforma Sucupira, pesquisando as Dissertações de Mestrado que tratavam sobre o tema “Educação Financeira”, onde foi possível verificar 34 (trinta e quatro) dissertações apresentadas nas Instituições de Ensino.

Abaixo temos o quadro com as informações descritas:

Quadro 1: Levantamento bibliográfico sobre artigos científicos e dissertações abordando Educação Financeira entre os anos de 2008 a 2018.

CAMPO DE PESQUISA	TEMA PESQUISADO	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
GOOGLE	Educação Financeira	9.620.000
GOOGLE	“Educação Financeira”	1.380.000
GOOGLE ACADÊMICO	“Educação Financeira”	7.350
GOOGLE ACADÊMICO	“Educação Financeira” and “escola”	5.430
PERIÓDICOS CAPES	Educação Financeira	2.634
PERIÓDICOS CAPES	Educação Financeira – revisado por pares	2020
PERIÓDICOS CAPES	“Educação Financeira”	112
PERIÓDICOS CAPES	“Educação Financeira” revisado por pares	69
PERIÓDICOS CAPES	“Educação Financeira” revisado por pares – idioma português	42
PERIÓDICOS CAPES	“Educação Financeira” and “escola”	38
PERIÓDICOS CAPES	“Educação Financeira” and “escola” – revisado por pares	27
PERIÓDICOS CAPES	“Educação Financeira” and “escola” – revisado por pares – idioma português	17
SCIELO	Educação Financeira	136
SCIELO	“Educação Financeira”	18
SCIELO	“Educação Financeira” and “escola”	2
PLATAFORMA SUCUPIRA	Educação Financeira (Dissertações)	34

Fonte: O autor (2019)

A partir desse levantamento, iniciamos a análise do conteúdo, que no entendimento de Bardin (2011) é um complexo de métodos de análise das informações com o intuito de alcançar diretrizes que possibilitem a dedução de conhecimentos referentes às situações de

produção/aceitação (variáveis inferidas) destas mensagens. Segundo a autora, a análise de conteúdo tem as seguintes fases: organização da análise; codificação; categorização; tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados.

Sendo assim, nossa organização de análise seguiu os passos expostos no tópico anterior, e passamos a codificação, utilizando unidades de registro (BARDIN, 2011), sendo elas, o tema “Educação Financeira” dentro de um objeto de estudo, que seria a “Escola”.

Em seguida, elaboramos a categorização, abrangendo os critérios de qualidade: exclusão mútua, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade. Nesse sentido, para realização da pesquisa, selecionamos da seguinte forma: a) somente artigos científicos do Portal de Periódicos da Capes; b) artigos científicos publicados a partir do ano de 2008 até 2018; c) artigos científicos direcionados ao ambiente escolar; d) artigos científicos revisados por pares.

Como o objetivo principal seria analisar as produções científicas publicadas no Portal de Periódicos da Capes, o tema “Educação Financeira” relacionado com “escola” publicados entre os anos de 2008 a 2018, os resultados foram 38 artigos publicados, sendo que desse total, 27 foram revisados por pares.

Foi constatado que a maior parte desses artigos tratam sobre a importância da Educação Financeira no Ensino Médio relacionada com a matemática, ou seja, nove artigos. Outros apresentam a Educação Financeira direcionada às finanças pessoais de um modo geral, totalizando seis artigos. Temos ainda, apenas um artigo abordando Educação Financeira em conjunto com um desses temas: formação de professores; surdos; tecnologias; ensino fundamental; idosos. Outros seis artigos tratam de Educação Financeira relacionada a temas diversos. Apesar de que todos os artigos científicos abordam a temática Educação Financeira no ambiente escolar, apenas um artigo abrange a EJA (Educação de Jovens e Adultos) que é o foco principal de nossa pesquisa.

Sendo assim, esse único artigo que aborda a Educação Financeira aplicada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), faz menção aos estudantes da região do PADAP (Programa de Assentamento Dirigido do Alto Paranaíba), no Estado de Minas Gerais. Esse Programa de Assentamento foi implantado em 1973 em uma área entre os municípios de São Gotardo, Rio Paranaíba, Ibiá e Campos Altos, todos no estado de Minas Gerais, sendo o primeiro projeto de colonização do Cerrado Brasileiro a partir de 1970. Como grande parte dos alunos da EJA dessa região são chefes de famílias e já têm em sua rotina as despesas básicas, aliadas ao ambiente de trabalho em uma cultura agrícola, o artigo apresenta a necessidade de conscientizar ações que

possam contribuir para o crescimento financeiro de todos, incentivando o cooperativismo agrícola.

Tendo em vista que todos os artigos apresentam a relevância da Educação Financeira no ambiente escolar, abordando os mais diversos temas, é evidente que são raríssimos os artigos que se aprofundam na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, foi verificada a necessidade de produções científicas que pesquisem de forma mais minuciosa a Educação Financeira no ambiente escolar, mais precisamente de forma que seja aplicada no cotidiano dos alunos da EJA.

### **Considerações Finais**

O levantamento bibliográfico realizado permite vislumbrar que, apesar de inúmeras obras que foram realizadas nos últimos anos, poucas estão relacionadas ao ensino no ambiente escolar. Além disso, em relação a Educação Financeira direcionada exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos, que é tema de nossa pesquisa, foi encontrado apenas um artigo científico do ano de 2015, concentrado de forma mais precisa em uma região agrícola de Minas Gerais.

Destarte, podemos constatar que poucos trabalhos evidenciam a importância da Educação Financeira aplicada na Educação de Jovens e Adultos, e ainda, que grande parte dos artigos publicados fazem uma relação com a matemática, mas não auxiliam totalmente de forma prática, fazendo com que os alunos apliquem os conhecimentos financeiros no cotidiano.

Os resultados desse trabalho permitem a elaboração da fundamentação teórica, para, em um próximo passo, desenvolvermos estudos sobre as formas de aplicar a Educação Financeira dentro da Educação de Jovens e Adultos, promovendo uma maior compreensão e conscientização no gerenciamento do orçamento, incentivando nossos jovens na formação de uma geração bem preparada para atuar no sistema financeiro, permitindo o pleno exercício da cidadania e democracia.

Com trabalhos futuros, será possível continuar a análise dos dados levantados, a fim de poder analisar os artigos de forma mais minuciosa, apresentando a relevância de cada um dentro de nossa pesquisa. Temos o intuito de prosseguir com a pesquisa verificando a temática Educação Financeira apresentada nas Dissertações de Mestrado, além de outros materiais publicados pelo Ministério da Educação.

### **Referências**



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Caderno de Educação Financeira: Gestão de Finanças Pessoais**. Brasília: BCB, 2013. Disponível em: [https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/caderno\\_cidadania\\_financeira.pdf](https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/caderno_cidadania_financeira.pdf). Acesso em: 10/10/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Proposta preliminar**. MEC. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 06/07/2018.

BRASIL. Decreto n. 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, 23 dez. 2010. 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). Acesso em: 25/10/2018.

BRASIL. **Periódicos Capes/MEC**. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 30/01/2019.

CAMPOS, Marcelo Bergamini; SILVA, Amarildo Melchiades. A Produção de Significados de Estudantes do Ensino Fundamental para Tarefas de Educação Financeira. **Revista Perspectivas da Educação Matemática**. Campo Grande, v. 7, nº 14, pp. 283 a 298, 2014.

DA SILVA, Ingrid Teixeira; SELVA, Ana Coêlho Vieira. Programa de Educação Financeira nas Escolas Ensino-Médio: Uma Análise das Orientações Contidas nos Livros do Professor e suas Relações com a Matemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 1, p. 140-157, 2018.

D'AQUINO, C. **Educação Financeira: como educar seu filho**. Rio de Janeiro, Editora Campus, 1ª Edição, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 1999.

HOFMANN, Ruth Margareth. **Educação financeira no currículo escolar: uma análise comparativa das iniciativas da Inglaterra e da França**. 2013. 329f. Tese – (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2013\\_Ruth%20Margareth%20Hofmann.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2013_Ruth%20Margareth%20Hofmann.pdf). Acesso em: 08/10/2018.

KIYOSAKI, R. T.; LECHTER, S. L. **Pai Rico Pai Pobre: o que os ricos ensinam a seus filhos sobre dinheiro**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

LAKATOS, EVA MARIA. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.



LUCCI, Cintia Retz *et al.* A influência da educação financeira nas decisões de consumo e investimento dos indivíduos. *In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO (SEMEAD)*, 9. 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SEMEAD, 2006. p. 1 - 12.

Disponível em:

[http://sistema.semead.com.br/9semead/resultado\\_semead/trabalhosPDF/266.pdf](http://sistema.semead.com.br/9semead/resultado_semead/trabalhosPDF/266.pdf). Acesso em: 11/12/2018.

MANDELL, L. **Press release announcing results of 2008 high and college survey.**

Washington: JumpStart Coalition for Personal Financial Literacy, 2008. Disponível em:

<https://www.stockmarketgame.org/assets/pdf/2008%20JumpStart%20Financial%20Literacy%20Survey.pdf>. Acesso em 03/10/2018.

OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico). **OECD's Financial Education Project.** Assessoria de Comunicação Social, 2004. Disponível em:

[www.oecd.org/](http://www.oecd.org/). Acesso em: 28/09/2018.

SAVOIA, J. R. F.; SAITO, A. T.; SANTANA S. A. Paradigmas da educação financeira no Brasil. **Revista de Administração Pública – RAP**, v. 41, n. 6, 2007.

SILVA, A. M.; POWELL, A. B. Um programa de educação financeira para a matemática escolar da educação básica. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 11, Curitiba – PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR, PUCPR, 2013.