

Educação Financeira Escolar na Base Nacional Comum Curricular, o que mudou em comparação com os Parâmetros Curriculares Nacionais? ¹

Scholar Financial Education in the National Curricular Common Base, what has changed compared to the National Curriculum Parameters?

Danilo Pontual de Melo²

 0000-0002-1856-2357

Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa³

 0000-0002-5434-8999

Resumo

No presente texto, objetivamos identificar e discutir os possíveis avanços na abordagem da Educação Financeira (EF) enquanto tema transversal a partir de orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em comparação ao que orientavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Como procedimento metodológico, analisamos orientações a respeito dos Temas Contemporâneos Transversais e Integradores (TCTI), especificamente da EF, em documentos complementares aos PCN e à BNCC, que são identificados no corpo deste artigo. Como principais resultados, destacamos que os TCTI passaram à natureza obrigatória a partir da BNCC, enquanto nos PCN eram apenas orientações de possíveis temas transversais às áreas do conhecimento. O termo EF aparece apenas na BNCC, no entanto, dentro do tema Trabalho e Consumo nos PCN, já podemos encontrar discussões pertinentes à temática. Embora tenhamos avançado, ainda se faz necessário aprofundar nos currículos estaduais e municipais as orientações presentes na BNCC sobre EF, além da elaboração de materiais didáticos que apresentem a temática aos professores e estudantes a partir de uma perspectiva crítico e dialógica com as diversas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Matemática. Currículo. Temas Contemporâneos Transversais e Integradores.

Abstract

In the present text, we have the purpose to identify and discuss the possible advances in the approach of Financial Education (EF) as a cross-cutting theme based on the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) in comparison to what guided the National Curriculum Parameters (PCN). As a methodological procedure, we analyzed guidelines regarding Transversal and Integrating Contemporary Themes (TCTI), specifically EF, in complementary documents to the PCN and the BNCC, which are identified in the body of this article. As main results, we highlight that the TCTI became mandatory from the BNCC, while in the PCN they were just guidelines for possible topics that cross the areas of knowledge. The term PE appears only in the BNCC, however, within the

Recebido em: 31/08/2022 - Aceito em 10/02/2023 - Publicado em: 13/02/2023

¹ Parte desse texto foi publicada inicialmente no VIII Encontro Pernambucano de Educação Matemática (EPEM).

² Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco (Edumatec/UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: danilopontualufpe@gmail.com.

³ Doutora em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. E-mail: cristianepessoa74@gmail.com.

theme Work and Consumption in the PCN, we can already find discussions relevant to the theme. Although we have advanced, it is still necessary to make a deep look in the state and municipal curricula the guidelines present in the BNCC on PE, in addition to the development of didactic materials that present the theme to teachers and students from a critical and dialogic perspective with the various areas of knowledge.

Keywords: Mathematics Education. Curriculum. Transversal and Integrating Contemporary Themes.

1 Introdução

Quais conhecimentos são necessários para que uma pessoa possa ser considerada educada financeiramente e o que justifica a necessidade de buscarmos esse conhecimento? Questionamentos como esse são recorrentes quando tratamos da Educação Financeira (EF). Algumas justificativas podem ser elencadas de forma geral, por exemplo, podemos defender que ser educado financeiramente é saber escolher sempre as melhores ofertas ou formas de pagamento ao realizar uma transação financeira, de modo a economizar o máximo possível. Ou ainda, utilizar com moderação ou não utilizar o cartão de crédito. Poupar e/ou investir parte dos seus recursos financeiros mensais, também pode ser uma consideração possível. Essas são apenas algumas justificativas que podemos elencar, no entanto, todas possuem uma característica comum: estão relacionadas ao domínio de conhecimentos matemáticos, o que é insuficiente, se levarmos em consideração que o processo de tomada de decisão não está ancorado apenas na perspectiva matemática.

As justificativas para a importância do domínio de conhecimentos relacionados à EF apresentadas no parágrafo anterior são norteadas por uma das visões de EF presentes em nossa sociedade, a EF que é objeto do mercado financeiro, e que não é a EF que defendemos que seja abordada no ambiente escolar, nosso campo de atuação enquanto educadores. A perspectiva escolar da EF e que definimos como Educação Financeira Escolar (EFE), deve estar preocupada com a formação integral dos estudantes, não apenas com a formação de consumidores de produtos do mercado financeiro. É dessa perspectiva de EF que trataremos neste texto.

Podemos exemplificar a perspectiva de formação em EFE a partir da seguinte situação, ao comprar um novo aparelho celular, não devemos analisar apenas o valor monetário associado ao produto, mas também, levar em consideração alguns questionamentos, como por exemplo, a origem da matéria prima utilizada, as condições ofertadas pela empresa à mão de obra envolvida na produção, os impactos causados ao meio ambiente, a possível influência da mídia no desejo de consumir o produto, entre outras questões, que ultrapassam os limites da análise puramente matemática quando analisamos apenas os melhores preços e formas de pagamento para adquirir o aparelho.

O trabalho com a EFE, bem como com outros temas transversais do currículo, não deve

ser designado apenas a um componente curricular ou área do conhecimento, pois não é específico de nenhuma delas, deve perpassar por todas e, se possível, de forma colaborativa entre as áreas. Por meio dessa associação são definidos os Temas Contemporâneos Transversais e Integradores (TCTI), que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e têm a possibilidade de integrar significativamente a realidade dos estudantes.

Historicamente, os documentos curriculares oficiais já orientavam a respeito do trabalho com os TCTI. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com a nomenclatura, Temas Transversais, porém, seguindo o mesmo conceito, foi o primeiro documento educacional a tratar dessa questão. A partir de 2017, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental anos iniciais e finais e em 2018 para o Ensino Médio, os TCTI ganharam evidência, sobretudo, com as mudanças propostas pelo novo Ensino Médio que começa a ser colocado em prática oficialmente em 2022.

A EF é um dos TCTI propostos pela BNCC e que já aparecia, mesmo que com outra nomenclatura nos PCN, entretanto, como já discutido anteriormente, mesmo sendo um TCTI a EF é muitas vezes associada apenas à Matemática, acreditamos que possivelmente devido à estreita relação com a Matemática Financeira (MF). Enquanto documentos que norteiam os currículos estaduais e municipais e, portanto, a prática pedagógica dos professores das diferentes áreas do conhecimento, é importante compreender a perspectiva que os documentos empregam à abordagem dos TCTI, especificamente à EF, nosso objeto de estudo.

O presente texto faz parte de um estudo de doutorado, em desenvolvimento, que possui como objetivo geral, discutir a Educação Financeira Escolar no Ensino Médio, de forma transversal às diferentes áreas do conhecimento, a partir de documentos oficiais, livros didáticos e conhecimentos de professores. Portanto, apresentamos aqui parte dos resultados a respeito da EF nos PCN e na BNCC. Especificamente aqui, objetivamos identificar e discutir os possíveis avanços na abordagem da Educação Financeira (EF) enquanto Tema Contemporâneo Transversal e Integrador (TCTI) a partir de orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em comparação ao que orientavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O desenvolvimento metodológico do estudo foi constituído pela análise de orientações a respeito dos TCTI, especificamente da EF, nos seguintes documentos complementares aos documentos oficiais anteriormente citados, sejam eles, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental anos finais apresentação dos temas transversais: Trabalho e Consumo (Brasil, 1998) e Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação (Brasil, 2019). Optamos pela análise dos documentos que orientam a respeito

do trabalho com os TCTI de forma específica, mas é importante salientar que os documentos em suas versões completas também tratam dos TCTI. Essa análise será feita no estudo maior.

Para uma melhor compreensão dos leitores, utilizaremos o termo Temas Contemporâneos Transversais Integradores (TCTI) mesmo quando nos referirmos às orientações dos PCN, embora o documento utilize o termo Temas Transversais.

Na seção seguinte discutimos o conceito de TCTI que adotamos em nosso estudo.

2 Temas Contemporâneos Transversais e Integradores

Os TCTI definidos pela BNCC não são totalmente inéditos a partir da publicação do documento. Como apresentado anteriormente, nos PCN os temas já eram abordados, com quantitativo e ênfase menores, mas já apareciam desde a publicação destes em 1997. Com a publicação da BNCC, os temas receberam uma atenção maior, tanto quantitativamente, quanto nos discursos de diversos estudiosos da área, a respeito da sua importância para a formação integral dos estudantes. É necessário, no entanto, compreender a natureza dos TCTI, a forma como eles estão presentes nos documentos curriculares e, principalmente, as influências que podem causar na organização e prática escolar das escolas.

Menezes (2021), ao tratar dos TCTI, enfatiza que eles estão voltados para a compreensão e a construção da realidade social, bem como os direitos e responsabilidades da vida pessoal e coletiva. Além disso, o autor destaca a importância da contribuição dos TCTI na formação política dos estudantes. Os TCTI, portanto, correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas em nossa vida cotidiana (Menezes, 2021).

Desde 1997, quando foram publicados, os PCN já orientavam para o trabalho com os TCTI, entendidos como aqueles assuntos que não pertenciam a nenhum componente curricular específico, mas que deviam atravessar todos eles. Se olharmos hoje para os temas elencados pelo documento, possivelmente iremos considerar incompletos e, portanto, limitados, no entanto, é preciso enfatizar que eles atendiam a demandas da sociedade daquela época e daí a necessidade de reformulação e ampliação dos TCTI com a publicação da BNCC.

Os temas transversais não devem, portanto, criar uma nova área curricular. Isso prejudicaria a flexibilidade que se pretende alcançar com sua introdução. Eles devem dizer respeito a temas de um cotidiano dinâmico em transformação, portanto também devem ter a agilidade de poder ser alterados com facilidade e rapidez. E devem dizer respeito a temas sociais, contemporâneos (Gallo, 2001, p. 20).

No Quadro 1, a seguir, é possível observar as principais mudanças ocorridas em relação aos TCTI nos dois documentos. Além da inclusão do termo contemporâneos à nomenclatura,

podemos perceber o aumento no quantitativo de temas em relação aos apontados nos PCN.

Quadro 1

Comparativo da abordagem dos PCN e da BNCC para os Temas Contemporâneos Transversais e integradores

Documento	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
Publicação	1997	2017/2018
Nomenclatura	Temas Transversais	Temas Contemporâneos (Transversais e Integradores)
Quantos são?	6 (seis)	15 (quinze)
Caráter normativo	Recomendações para a Educação Básica. Assuntos que deveriam atravessar as mais diversas disciplinas.	Determinação como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas. Considerados como conteúdos a serem integrados aos currículos da Educação Básica, a partir das habilidades a serem desenvolvidas pelos componentes curriculares. Ademais, a BNCC recomenda incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.
E a base legal?	Não havia vínculo obrigatório com uma legislação ou norma específica.	Todos são regidos por marcos legais específicos.

Nota. Fonte: Adaptado de “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação” de Brasil, 2019, p. 15.

É importante notar que, se nas orientações dos PCN, os TCTI possuíam caráter normativo de recomendações, que orientavam alguns temas e assuntos que deveriam ser tratados na Educação Básica atravessando os mais diversos componentes curriculares, com a publicação da BNCC, os TCTI adquirem presença obrigatória nos currículos e propostas pedagógicas, além de serem regidos por marcos legais específicos para cada um dos temas elencados, o que reforça ainda mais a importância e necessidade de que os temas sejam tratados no ambiente escolar.

Eyras (2020) aponta que não é necessário apenas tornar os TCTI obrigatórios aos currículos e propostas de ensino,

[...] esses documentos não são suficientes para os docentes terem fundamentação para o desenvolvimento desses temas [...] a falta de informação e orientação adequada aos docentes sobre a temática, é uma questão a ser elencada pois transparece um impasse entre as exigências de implantação desses temas contemporâneos transversais de maneira intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar e, por outro lado, a falta de formação e entendimento, bem como, as dificuldades metodológicas e práticas pedagógicas inovadora que a BNCC propõe aos sistemas de ensino

e docentes (Eyras, 2020, p. 6).

Coadunamos com a autora de que não é suficiente tornar os TCTI, especificamente a EF, obrigatórios. É preciso avançar na formação de professores a respeito de como os temas podem/devem ser abordados, levando em consideração as especificidades de cada área do conhecimento e do contexto social no qual a escola está localizada. Além disso, é preciso que os materiais didáticos, sobretudo, os livros didáticos, aprofundem-se na forma em que os temas são apresentados aos professores e estudantes, utilizando dados e informações reais, já que os TCTI pressupõem um diálogo com as situações vivenciadas pelos estudantes.

Na seção seguinte discutimos a respeito da EFE.

3 Educação Financeira Escolar

Historicamente a EF esteve atrelada à disciplina de Matemática, provavelmente por sua aproximação com os conceitos de finanças da MF. Para alguns, a EF é sinônimo da MF, no entanto, enquanto a primeira, em uma perspectiva escolar, busca o desenvolvimento de uma postura crítica diante de situações financeiras, como forma de fundamentar o processo de tomada de decisão, a segunda objetiva trabalhar conceitos puramente matemáticos para aplicação de dados financeiros em geral (Melo & Pessoa, 2018).

No campo educacional devemos estar atentos à concepção de EF que chega às escolas. Não devemos reproduzir nas salas de aula concepções acríticas em que os estudantes são vistos como consumidores de produtos financeiros em potencial e que, portanto, devem absorver as informações sem a possibilidade de problematizar, questionar, analisar e propor soluções para as situações apresentadas, sobretudo, soluções que não estejam baseadas apenas nos conhecimentos matemáticos.

Silva e Powell (2013) defendem que o ensino de EF ao longo da Educação Básica não deve ser reduzido às finanças pessoais. Segundo os autores, há muitos mais temas relevantes que podem ser incluídos no currículo e que atendem às demandas da sociedade atual. Não devemos trabalhar apenas a perspectiva do aconselhamento financeiro para aposentadoria, para os jovens inadimplentes, ou ensinar os estudantes a investir na bolsa de valores. A concepção de EF a ser tratada na escola deve estar voltada para a formação integral dos estudantes e não para a formação de consumidores, diante disso, assumimos a concepção de EFE apresentada por Silva e Powell (2013).

A Educação Financeira Escolar constitui-se de um conjunto de informações através do qual os estudantes são introduzidos no universo do dinheiro e

estimulados a produzir uma compreensão sobre finanças e economia, através de um processo de ensino que os torne aptos a analisar, fazer julgamentos fundamentados, tomar decisões e ter posições críticas sobre questões financeiras que envolvam sua vida pessoal, familiar e da sociedade em que vivem (Silva & Powell, 2013, p. 12-13).

Pessoa (2016) também reforça a necessidade de que a EF não seja vista apenas como o domínio de conhecimentos relacionados a administração de recursos financeiros.

A EF tem por propósito, dentre outros objetivos, ajudar as pessoas a administrarem seu dinheiro e o que ele envolve, poupança, finanças, cartões de crédito, investimentos, compras, vendas, por exemplo. Além do auxílio na administração do dinheiro, acreditamos também no papel da EF de propiciar a discussão acerca de um consumo consciente, da influência que a mídia exerce nas escolhas diárias, da reflexão sobre o que desejamos e o que realmente precisamos, sobre o impacto ambiental que algumas escolhas podem causar etc. (Pessoa, 2016, p. 3).

O Banco Central do Brasil adota o conceito de Cidadania Financeira (CF), que necessita ser investigado, já que influencia diretamente o contexto escolar, como por exemplo através da oferta de cursos de formação para professores da Educação Básica, sequências didáticas e projetos para o trabalho com a EF no contexto escolar por meio do Programa Aprender Valor, iniciativa do banco. De acordo com o Banco Central do Brasil (2018, p. 7) “cidadania financeira é o exercício de direitos e deveres que permite ao cidadão gerenciar bem seus recursos financeiros”. Ou seja, o conceito de CF utilizado pelo órgão para justificar a formação em EF de jovens e crianças, entre outros grupos, é a gestão de recursos financeiros, o que remete a uma perspectiva bancária e individualista da EF, diferente da apresentada por Silva e Powell (2013) ao conceitualizar a EFE. Em contrapartida, entendemos que só conseguimos ir além do trabalho com as finanças pessoais quando trabalhamos a EF de forma transversal em uma perspectiva crítica, como proposto nos documentos oficiais e defendido por diversos pesquisadores da área.

Quando evidenciamos que a EFE não deve buscar apenas a formação de indivíduos consumidores, não consideramos que não seja importante o domínio de conceitos, funcionamento, técnicas e estratégias que permeiam nosso sistema financeiro, pelo contrário, o estudante deve ser levado a compreender e apropriar-se de tais conhecimentos. Eles, no entanto, não são suficientes para a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades enquanto sujeito partícipe de uma sociedade complexa como a nossa, o estudante precisa compreender que suas ações individuais de consumo impactam diretamente na conservação de recursos não renováveis e que podem afetar diretamente a vida das outras pessoas. Deve ser levado a

questionar a forma como está organizada a relação de mão de obra envolvida em bens e serviços oferecidos por determinadas empresas e indústrias que oferecem um preço mais competitivo e atraente que as demais do mesmo setor, por exemplo, e não buscar apenas pagar o preço mais baixo sem levar em consideração outros diversos fatores envolvidos.

[...] o conhecimento de Matemática Financeira e de tópicos matemáticos correlacionados é uma condição necessária, mas não suficiente para que a Educação Financeira possibilite ao indivíduo-consumidor atuar ativamente e plenamente em uma sociedade complexa, matematizada, capitalista, consumista e, para Bauman (2008), líquida. A escola deve oferecer uma Educação Financeira que vá além do pleno domínio de técnicas para os cálculos financeiros (Vaz & Nasser, 2021, p. 4).

Vaz e Nasser (2021) elencam três perspectivas que devem ser adotadas pela EFE que transcendem a Matemática Financeira (MF) e que contribuem para a formação de indivíduos críticos e conscientes de suas responsabilidades enquanto consumidores. A primeira delas, *Educação Financeira para o consumo*, diz respeito ao processo de tomada de decisões relacionadas a finanças, a compreensão de como os algoritmos utilizados a partir de nossas redes sociais nos influenciam nesse processo, a utilização de recursos naturais, produção de lixo, entre outras questões relacionadas a nossa forma de consumir. Uma segunda perspectiva, a *Educação Financeira para a poupança e o enriquecimento*, corresponde a questões como, mudanças nas regras da aposentadoria decorrentes do envelhecimento da população brasileira, situações de subempregos que as pessoas precisam se submeter por falta de melhores opções, além do domínio de conceitos de transações financeiras que permeiam nossa vida e muitas vezes não conhecemos o significado. Além da *Educação Financeira para Consciência Social*, que busca levar o estudante a refletir a respeito dos diversos campos que precisamos considerar no processo de tomada de decisão e que afetam nossa vida, a dos nossos familiares e da sociedade a qual fazemos parte (Vaz & Nasser, 2021).

Além das perspectivas apresentadas por Vaz e Nasser (2021) destacamos os princípios elencados por Muniz (2016) que devem conduzir a abordagem da EFE e que a diferencia das abordagens realizadas por outros agentes que também tratam da EF de forma geral. O autor elenca quatro princípios. O primeiro deles é o *convite à reflexão*, a EFE não deve ser um processo de doutrinação em relação a como os estudantes devem agir diante de situações de tomada de decisão, pelo contrário, durante as aulas de EFE, eles devem ser apresentados à situações em que avaliem, reflitam e tomem decisões com base em diferentes aspectos, dentre eles os matemáticos, segundo Muniz (2016, p. 3-4) “o que pode ser ótimo do ponto de vista econômico pode ser a pior opção do ponto de vista psicológico, ou cultural, por exemplo”. O

segundo é o da *conexão didática*, diferente da EF apresentada por bancos e outras instituições, a EFE deve estar preocupada com o processo de ensino e aprendizagem e não em formar consumidores. *Dualidade* é o terceiro princípio, em que a EFE “se beneficie da matemática para entender, analisar e tomar decisões em situações financeiras, e que também permita explorar situações financeiras para aprender matemática (Muniz, 2016, p. 4). Por fim, o quarto princípio é o da *lente multidisciplinar*, as situações de EF apresentadas, mesmo que durante aulas de Matemática deve buscar, na medida do possível, evidenciar questões vistas por outras lentes, como aspectos comportamentais, culturais, biológicos, políticos e ecológicos, entre outros.

É importante discutir como os documentos curriculares oficiais compreendem o papel da EF na formação dos estudantes da Educação Básica, em quais perspectivas estão focados e como orientam o trabalho de professores e estudantes em sala de aula. Entendemos que esse processo sofre influência de diversos agentes, embora, os professores sejam vistos como os principais responsáveis pela abordagem da temática em sala de aula, é importante compreender em qual perspectiva o professor está fundamentado e quais os materiais que lhe são oferecidos como suporte pedagógico, por isso, a importância de problematizarmos o modo como documentos curriculares oficiais, PCN e BNCC, por exemplo, bem como livros didáticos prescrevem e apresentam a temática, respectivamente, influenciando, direta ou indiretamente, a prática do professor em relação à EF.

Na seção seguinte apresentamos e discutimos a referencial teórico do estudo.

4 Referencial Teórico

A compreensão de currículo apresentada por Sacristán (2013) irá nortear a reflexão de como a prática no ensino da EFE está ou pode vir a ser regulada pelos diversos fatores que influenciam nesse processo. Para Sacristán (2012, p. 17) “De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”.

Os documentos curriculares oficiais, sobretudo, a BNCC atualmente, possuem caráter normatizador e regulador dos conteúdos e das práticas envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos no ambiente escolar. Defendemos tal colocação a partir das discussões de Sacristán (2013) a respeito da não neutralidade dos currículos escolares.

O currículo age como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes (Sacristán, 2013, p. 18).

Desse modo, o currículo pode normalizar a forma como a EF vai ser abordada nas escolas. Para Kramer (1997), toda proposta curricular está pautada em um projeto de educação, que busca a construção de um determinado tipo de sociedade e de indivíduo como agente ativo dessa sociedade.

O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial (Sacristán, 2017, p. 107).

Normalmente associamos a ideia de currículo apenas aos documentos curriculares que prescrevem conteúdos, habilidades e competências que os estudantes devem alcançar em cada ano de escolaridade, no entanto, Sacristán (2013) estabelece algumas instâncias do desenvolvimento curricular que se relacionam entre si, são elas, *currículo prescrito*, *currículo apresentado*, *currículo moldado*, *currículo em ação*, *currículo realizado* e *currículo avaliado*. Aqui focamos apenas na primeira instância, o *currículo prescrito*. No estudo maior investigamos também as instâncias do *currículo apresentado* e do *currículo moldado*.

Para Sacristán (2013), o *currículo prescrito* corresponde aos documentos oficiais que orientam a educação nacional e as propostas curriculares das Secretarias de Estado da Educação, como: Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, Base Nacional Comum Curricular e currículos de estados e municípios.

Enquanto política curricular, o *currículo prescrito* estabelece concretamente os mínimos para todo o sistema educativo ou para algum de seus níveis. Sacristán (2017) evidencia que esse caráter normatizador pode parecer negativo e cerceador da autonomia dos docentes, enquanto agentes responsáveis pela atividade pedagógica. O autor destaca ainda que o caráter de controle muitas vezes deixa de ser coercitivo e se torna técnico e burocrático, ocultado sob regulações administrativas e “orientações pedagógicas”⁴ (Sacristán, 2017).

Sacristán (2017) enfatiza ainda que o *currículo prescrito* supõe a construção de uma cultura comum nos sistemas de ensino, na medida que estabelece o mínimo e diretrizes curriculares pelos quais devem passar todos os cidadãos de determinada comunidade social. O que pode gerar diversos questionamentos a respeito da padronização do conhecimento em uma sociedade tão desigual em diversos aspectos.

Partindo do fato de que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo – ou de qualquer cultura normatizadora –

⁴ Grifo do autor.

não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extraescolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique fora dela. Numa sociedade heterogênea e com desiguais oportunidades de acesso à cultura, o currículo comum obrigatório tem de ser focado inexoravelmente desde uma perspectiva social (Sacristán, 2017, p. 111).

Um currículo homogêneo pensado para uma sociedade heterogênea pode gerar ou aprofundar as desigualdades de oportunidades presentes na sociedade e evidencia ainda mais a importância do professor nesse processo de colocar em prática o currículo mínimo estabelecido pelas políticas curriculares. Para Sacristán (2017) as orientações do *currículo prescrito* não interferem diretamente na prática dos professores. Essa interferência geralmente acontece por meio dos materiais elaborados e ajustados de acordo com as prescrições curriculares, ou seja, o *currículo apresentado* aos professores, que traduzem as orientações presentes no *currículo prescrito*.

Sendo assim, justificamos o interesse de investigar quais as concepções empregadas à EF nos documentos oficiais (PCN e BNCC) para que em seguida, no desenvolvimento do estudo maior, possamos investigar também materiais didáticos - livros didáticos (*currículo apresentado*) e como professores de diferentes áreas do conhecimento pensam e organizam a prática da EF (*currículo moldado*).

Na próxima seção apresentamos o método do presente estudo.

4 Método

Temos como objetivo identificar e discutir os possíveis avanços na abordagem da Educação Financeira (EF) enquanto Tema Contemporâneo Transversal e Integrador (TCTI) a partir de orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em comparação ao que orientavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O estudo foi desenvolvido a partir da metodologia da pesquisa documental, que segundo Ludke e André (1986, p. 38) “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. A pesquisa documental diferencia-se da pesquisa bibliográfica pelas fontes utilizadas. Enquanto a bibliográfica utiliza como base material já elaborado, livros e artigos científicos, por exemplo, a pesquisa documental investiga fontes que não receberam ainda um tratamento analítico (Gil, 2010).

Para Guba e Lincoln (1981) a pesquisa documental é caracterizada como uma profunda análise de diversos materiais, que ainda não foram objeto de investigação e análise, ou que

podem ser examinados novamente, com o objetivo de realizar novas interpretações ou identificar informações complementares, utilizando como fonte primária os documentos analisados.

Como fonte de pesquisa utilizamos dois documentos complementares aos PCN e a BNCC, são eles: Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental anos finais apresentação dos temas transversais: Trabalho e Consumo (Brasil, 1998) e Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Proposta de Práticas de Implementação (Brasil, 2019). Optamos pela análise dos referidos documentos pelo fato de que eles orientam de forma específica como os TCTI são prescritos em cada um dos documentos.

Realizamos a leitura na íntegra dos dois documentos. Nossa análise durante a leitura foi norteada pela seguinte questão: quais as orientações presentes nas prescrições dos PCN e da BNCC a respeito do trabalho com os TCTI, especificamente da EF, e quais os possíveis avanços que podemos identificar agora que é uma temática obrigatória? Podemos dizer que avançamos, ou seguimos com as mesmas ideias em um documento novo?

A seguir, apresentamos e discutimos os resultados encontrados.

5 Resultados e Discussões

Retomando, temos o objetivo de identificar e discutir os possíveis avanços na abordagem da Educação Financeira (EF) enquanto tema transversal a partir de orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em comparação ao que orientavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para tanto, realizamos a leitura crítica dos dois documentos e conseguimos identificar, relacionar e discutir os seguintes resultados.

Os PCN definem seis TCTI, são eles: Saúde, Ética, Orientação Sexual, Pluralidade, Meio Ambiente e Trabalho e Consumo. O termo EF não aparece de forma explícita no documento. No entanto, consideramos que esse fato não reduz a importância que o documento aponta para o trabalho com as discussões que permeiam a formação em EF que defendemos. Destacamos o tema Trabalho e Consumo, que busca “explicitar as relações sociais nas quais se produzem as necessidades, os desejos e os produtos e serviços que irão satisfazê-los” (BRASIL, 1998, p. 339).

É importante compreender que o tema Trabalho e Consumo não trata apenas da preparação dos jovens para a sua inclusão no mercado de trabalho, assumindo um caráter tecnicista. A partir do trabalho com o tema, o documento orienta para discussões de como o nosso consumo está ligado às relações de produção de bens e serviços, portanto, de trabalho, estabelecidas na sociedade atual, conforme defende Menezes (2021). Além disso, o tema visa a discutir questões como: causas e consequências do desemprego, condições de trabalho,

utilização dos recursos naturais, influência da mídia nas decisões de consumo, distribuição de rendas e recursos fiscais arrecadados pelo poder público, entre outras questões que permeiam nossas ações de consumo e a não neutralidade dessas ações.

Consumir, portanto, não é um ato “neutro”: significa participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo, tornando-se um momento em que os conflitos, originados pela desigual participação na estrutura produtiva, ganham continuidade por meio da distribuição e apropriação de bens e serviços [...] as relações de trabalho e consumo produzem e reproduzem as tensões entre desigualdade e luta pela igualdade, injustiça e luta pela justiça (Brasil, 1998, p. 343).

Discussões em alta nos dias atuais já eram apontadas nos PCN. O consumismo, característica da sociedade de consumo é um dos exemplos, segundo as orientações contidas nos PCN

[...] não é suficiente ter um sapato, uma roupa, uma caneta, mas a roupa, o sapato de determinada marca. A identidade é marcada pelo consumo não apenas dos objetos como das marcas espalhadas pelo mundo e que se tornaram objeto de desejo, nos mais diversos países e culturas, independente de fatores como qualidade, durabilidade, adequação ao uso, preço etc. (Brasil, 1998, p. 353).

Ademais, é possível identificar orientações a respeito de como as nossas ações de consumo individual além das relações de trabalho também estão relacionadas ao recolhimento de impostos, sobretudo, a aplicação desses recursos pelo poder público, como forma de superar as desigualdades socioeconômicas do país a partir da Educação Fiscal.

O dinheiro, portanto, a ser gasto em investimentos e serviços públicos vem dos impostos diretos e indiretos pagos por todos os cidadãos. Dessa forma, mesmo os cidadãos mais pobres, isentos dos impostos diretos, estão colaborando com esse fundo coletivo de recursos por intermédio dos impostos indiretos que incidem sobre todos os produtos, mesmo os mais simples e básicos (Brasil, 1998, p. 356).

Com a publicação da BNCC, os TCTI deixaram de ter o caráter de recomendações e passaram a ser obrigatórios nos currículos e propostas de ensino em todo o país. No Quadro 2 podemos observar a nova estrutura utilizada na BNCC para apresentá-los. A ampliação no número de TCTI com a publicação da BNCC visa atender às demandas sociais atuais, que poderão ser revistas e modificadas a cada cinco anos, com a revisão da BNCC (Brasil, 2019).

Quadro 2

Temas Contemporâneos Transversais e Integradores segundo a BNCC

Macroáreas	Temas Contemporâneos (Transversais e Integradores)
Ciência e Tecnologia	Ciência e Tecnologia
Multiculturalismo	Diversidade Cultural

	Educação para valorização do multiculturalismo...
Cidadania e Civismo	Vida familiar e social
	Educação para o trânsito
	Educação em Direitos humanos
	Direitos da criança e do adolescente
	Processo de envelhecimento, respeito e valorização...
Economia	Trabalho
	Educação Financeira
	Educação Fiscal
Saúde	Saúde
	Educação Alimentar e Nutricional
Meio Ambiente	Educação para o consumo
	Educação Ambiental

Fonte: Brasil (2019).

Segundo as orientações do documento, cada escola tem autonomia de incluir dentro da proposta dos TCTI apresentados pela BNCC outros temas que considerem relevantes, de acordo com o contexto social em que está inserida. No entanto, não podem substituí-los, mas, ampliar caso seja necessário e possível.

Em relação à EF podemos observar no quadro e no documento a presença de forma explícita do termo EF na macroárea de Economia. Além disso, consideramos que os temas Trabalho e Educação Fiscal da mesma macroárea e o TCTI Educação para o consumo também estão relacionados às discussões da EF em uma perspectiva ampla, crítica e investigativa, como defendemos. Destacamos a possibilidade de encontrar também relações com outras macroáreas, esse aprofundamento será realizado na tese em desenvolvimento.

Em comparação com as orientações apresentadas nos PCN, a BNCC apresenta uma justificativa equivalente a respeito da importância dos TCTI, segundo o documento, o estudante, ao final do processo de escolarização básico deve ser capaz de

[...] compreender questões diversas, tais como cuidar do planeta, a partir do território em que vive; administrar o seu dinheiro; cuidar de sua saúde; usar as novas tecnologias digitais; entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres como cidadão, contribuindo para a formação integral do estudante como ser humano, sendo essa uma das funções sociais da escola (Brasil, 2019, p. 3).

As orientações da BNCC a respeito da EF, bem como de outros TCTI não acontecem de forma aprofundada, o documento apenas exemplifica como os estados e municípios poderão organizar seus respectivos currículos, estabelece diferentes abordagens de implementação nas esferas do trabalho pedagógico.

Ao exemplificar uma prática da abordagem da intradisciplinaridade no currículo através da relação de alguns dos TCTI, incluindo a EF, é proposto que ao trabalhar com as

consequências do consumo inconsciente da água em casa, os estudantes possam “comparar se ocorrem mudanças significativas na conta de água e energia após a adoção das medidas de redução do consumo, para sensibilizar os estudantes sobre pequenas atitudes que podem ter um impacto positivo financeiramente” (Brasil, 2019, p. 12).

Ao analisar como a EF está presente nas habilidades e competências das diferentes áreas do conhecimento na BNCC para o Ensino Fundamental, Melo et al. (2021) concluíram que “as relações entre as habilidades encontradas e analisadas e a EFE ocorreram a partir das intervenções docentes e para isso reforçamos a importância e a necessidade de que haja formação de professores para o trabalho com a temática” (Melo et al., 2021, p. 28). No caso do Ensino Médio, destacamos a necessidade de analisar as habilidades e competências de cada área para chegarmos a conclusões mais aprofundadas.

O grande marco da publicação da BNCC para os TCTI, especialmente a EF, foi a regulamentação legal que torna sua presença obrigatória nos currículos, materiais didáticos e nas salas de aula. Pois, em relação às orientações de como deve acontecer a abordagem ainda é frágil e não deixa claro qual concepção de EF deve ser adotada no ambiente escolar. As orientações trazidas nos documentos complementares aos PCN sobre cada um dos TCTI eram mais aprofundadas e para nós, auxiliavam de forma mais eficiente os professores. O que falta, desde sempre, é a realização de processos de formação continuada pautados nos princípios críticos da EF para além apenas das finanças pessoais.

Diante de tudo isso não podemos, no entanto, desconsiderar a importância da manutenção da temática de EF também na BNCC, mesmo que ainda seja necessário um estudo mais aprofundado, pelo fato das redes de ensino estarem organizando seus currículos a partir das determinações da Base. Sem perder de vista que a “BNCC não deve ser vista como um documento que substitui as orientações contidas nos PCN de 1998, mas, sim, como um documento que orienta o processo de revisão curricular à luz da legislação vigente” (Brasil, 2019, p. 15). Portanto, é necessário investigar como as orientações da BNCC estão sendo colocadas em prática nos currículos estaduais e municipais, nos materiais didáticos, sobretudo, na prática pedagógica dos professores das diferentes áreas do conhecimento.

6 Considerações Finais

No desenvolvimento do presente estudo, ao buscar identificar e discutir os possíveis avanços na abordagem da EF enquanto tema transversal a partir das orientações da BNCC em comparação ao que orientavam os PCN, a partir da perspectiva crítica do currículo definida por Sacristán (2013), consideramos importante destacar alguns pontos, como faremos a seguir.

Desde a publicação dos primeiros PCN para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em 1997, posteriormente dos PCN para os anos finais, em 1998 e, por fim, os PCN para o Ensino médio, em 2000, foi possível identificar a presença da EF, embora que não com a utilização desse termo, a abordagem estava associada ao TCTI Trabalho e Consumo. Portanto, não podemos considerar que a temática surgiu a partir da publicação das primeiras versões em 2017 da BNCC para o Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio.

Em relação à BNCC, uma das suas principais contribuições para a EF, assim como para os demais TCTI foi que a partir da sua publicação estes passaram a ser considerados obrigatórios em todos os currículos voltados à Educação Básica, baseados em marcos legais que garantem aos estudantes o direito de aprendizagem a respeito de discussões que permeiam a vida em sociedade.

Na BNCC os TCTI passam a ser considerados obrigatórios, enquanto os PCN apenas orientavam, sem caráter de obrigatoriedade, a abordagem dos temas. Em relação à EF percebemos um avanço em sua abordagem, no sentido de que o termo aparece de forma explícita na BNCC, além da continuidade das temáticas relacionadas de Educação Fiscal e Educação para o consumo, que possibilitam ainda mais o trabalho de forma transversal e interdisciplinar. No entanto, devemos considerar a necessidade de orientações mais claras sobre como professores podem trabalhar a temática nas salas de aulas da Educação Básica. Não é necessário apenas afirmar que é importante, é preciso orientar como pode e/ou deve ser feito, não com o caráter normatizador e estático, mas que fique claro ao professor que não devemos tratar da EF apenas focados no consumo de bens e serviços financeiros. Avançamos, porém, é preciso atrelar à EF o olhar crítico que o ambiente escolar deve possuir sobre a realidade.

7 Referências

- Banco Central do Brasil. (2018). *O que é cidadania financeira? definição, papel dos atores e possíveis ações*. Recuperado em 30 agosto, 2022, de https://www.bcb.gov.br/content/cidadaniafinanceira/documentos_cidadania/Informacoes_gerais/conceito_cidadania_financeira.pdf
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Recuperado em 30 agosto, 2022, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Trabalho e Consumo – Apresentação dos Temas Transversais*. Recuperado em 30 agosto, 2022, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Recuperado em 30 agosto, 2022, de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

f

- Brasil. (2019). *Temas Contemporâneos Transversais aa BNCC – Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos*. Recuperado em 30 agosto, 2022, de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf
- Eyras, F. (2020). Os Temas Contemporâneos Transversais (BNCC): os avanços, retrocessos e desafios de sua prática. In *Anais XX Congresso Nacional de Iniciação Científica – CONIC*. (p. 9). São Paulo, São Paulo/Brasil.
- Gallo, S. (2021). Transversalidade e Meio Ambiente. *Em Ciclo de Palestras sobre Meio Ambiente*. (p. 15-26). Recuperado em 31 agosto, 2022, de <https://download.inep.gov.br/download/cibec/pce/2001/15-26.pdf>
- Gil, A. (2010). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Guba, E. G. & Lincoln Y, S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kramer, S. (1997). Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, 18(60), 15-35. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000300002>
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Brasil: Editora Pedagógica e Universitária.
- Melo, D., & Pessoa, C. (2018). Educação Financeira no Ensino Médio: relações com a Matemática Financeira na prática docente. *Com a Palavra, o Professor*, 3(1), 104-132. doi: <https://doi.org/10.23864/cpp.v3i1.248>
- Melo, D., Vieira, G., Azevedo, S., & Pessoa, C. (2021). Diálogos entre a Educação Financeira Escolar e as diferentes áreas do conhecimento na BNCC do Ensino Fundamental. *EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 12(2). doi: <http://dx.doi.org/10.51359/2177-9309.2021.250447>
- Menezes, E. (2001). Verbete temas transversais. In Midiamix Editora (Eds.), *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil*. Recuperado de <https://www.educabrasil.com.br/temas-transversais/>
- Muniz, I. Jr. (2016). Educação Financeira e a sala de aula de matemática: conexões entre a pesquisa acadêmica e a prática docente. In *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM*. (p. 12). Curitiba, Paraná/Brasil.
- Pessoa, C. (2016). Educação Financeira: o que tem sido produzido em mestrados e doutorados defendidos entre 2013 e 2016 no Brasil? Em *Produção de conhecimentos na Pós-graduação em educação no nordeste do Brasil: realidades e possibilidades*, (1st ed., p. 239-256).
- Sacristán, J. (Org.). (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre, Brasil: Penso.
- Sacristán, J. (2017). *O currículo: uma reflexão sobre a prática (3^a ed.)*. Porto Alegre, Brasil: Penso.

- Silva, A., & Powell, A. (2013). Um Programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica. In *Anais XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM*. (p. 15). Curitiba, Paraná/Brasil.
- Vaz, R., & Nasser, L. (2021). Que Educação Financeira Escolar é essa? *EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, 12(2). doi: <http://dx.doi.org/10.51359/2177-9309.2021.250355>