



EBRAPEM027

Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática



UMA ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA A RESPEITO DE NOÇÕES DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA A PARTIR DO MODELO DOS CAMPOS SEMÂNTICOS

Davi Magalhães Vieira¹

GD n° 15 – Educação Financeira

Resumo: A seguinte proposta de projeto de mestrado terá uma abordagem qualitativa objetivando propor uma análise epistemológica a partir do Modelo dos Campos Semânticos, com foco nos conhecimentos produzidos pelos atores, acerca de noções da Educação Financeira Escolar. Tendo como ponto de partida esse objetivo, formulou-se a seguinte pergunta norteadora: “Quais conhecimentos são produzidos por alunos da 3ª série do Ensino Médio a partir de discussões sobre algumas noções da Educação Financeira Escolar?”. Portanto, o cenário constituído é de uma sala de aula de uma escola pública da rede estadual de ensino, e os atores, alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Como intervenções de pesquisa serão estabelecidas práticas educativas que auxiliem o desenvolvimento de um pensamento financeiro, identificando noções e ideias centrais ao Modelo dos Campos Semânticos. Para o Produto Educacional, será confeccionado um ebook com uma coletânea de tarefas, práticas e ações relativas a Educação Financeira.

Palavras-chave: Educação Financeira Escolar. Modelo dos Campos Semânticos. Análise Epistemológica.

INTRODUÇÃO²

Minha trajetória acadêmica iniciou-se no primeiro semestre de 2018, ao ingressar no curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) – campus Vitória. Logo nas primeiras semanas fui apresentado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Modelo dos Campos Semânticos (Gepemem), que tem em sua dinâmica de desenvolvimento e aplicação de trabalho, o estudo e aplicação do Modelo dos Campos Semânticos (MCS) em sala de aula, assim como em pesquisas no âmbito da educação matemática.

Formado por alunos da Licenciatura em Matemática ou do programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat) – ambos do Ifes – assim como os egressos destes cursos, O Gepemem também conta com a participação de professores do Ifes e das redes públicas de ensino. Entre os projetos desenvolvidos pelo grupo, integrei o projeto de pesquisa

¹Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes; Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (Educimat); davivieira012@outlook.com; orientador: Prof. Dr. Rodolfo Chaves

² Neste item, há a apresentação da trajetória acadêmica do pesquisador, sendo assim, foi utilizado da 1ª pessoa do singular. No decorrer da pesquisa, em razão de ser uma produção coletivo envolvendo pesquisador, orientador e atores do processo, fora adotado a 1ª pessoa do plural.

“Pitágoras: em (e além do teorema)” e o projeto de extensão “Somar”, visando trabalhar na perspectiva da tríade de ensino, pesquisa e extensão.

Pelo projeto de extensão “Somar” em 2018, tive a oportunidade de ter meu primeiro contato com a Educação Financeira Escolar como licenciando, em uma tarefa proposta para alunos do 1º ano do Ensino Médio, através da intervenção de licenciandos em matemática, com o intuito de investigar algumas possibilidades de se montar uma cesta básica. Para essa montagem, as necessidades e peculiaridades dos alunos e seus familiares foram discutidos entre os grupos, com o auxílio de encartes de supermercados, seguida de uma análise do custo-benefício.

Outras questões em relação a Educação Financeira Escolar também estavam presentes em minha participação do Programa de Monitoria do Ifes em todo o ano de 2018, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em todo o ano de 2019, no Programa Bolsa Estágio Formação Docente pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu) e no Programa de Residência Pedagógica, ambos no período de 2020 a 2022, até pouco tempo antes de finalizar o curso.

Propondo trabalhar noções de Educação Financeira que perpassem por questões pessoais e familiares, abordando o eixo norteador II – Finança Pessoal e Familiar proposto em Silva e Powell (2013), intervindo na aprendizagem em tópicos como “planejamento financeiro; administração de finanças pessoais e familiares; estratégias para a gestão do dinheiro; poupança e investimento das finanças; orçamento doméstico; impostos.” (Silva e Powell, 2013, p. 14).

PROBLEMATIZAÇÃO

A motivação relacionada na utilização da Educação Financeira em sala de aula é amparada a partir de algumas das experiências prévias junto a dificuldades e diferenças de noções do assunto, frequentemente utilizadas no ambiente escolar, e posteriormente, no ambiente familiar. Nesses espaços, frequentemente eram apresentadas – tanto por alunos, como professores – uma relação dicotômica em que ou a Educação Financeira era abordada a partir da matemática ou o contrário: a matemática abordada a partir de noções da Educação Financeira.

Assim, surgiam possibilidades em sala de aula que se restringiam: quando se trabalha com algum conteúdo pragmático do currículo escolar de Educação Financeira, como juros simples e compostos, o professor utiliza de ideias da matemática, como função exponencial e função afim.



Por outro lado, há situações em que o professor, ao explicar outro conteúdo do currículo que, em tese, não seria o de Educação Financeira, utiliza-se da mesma. Um exemplo, é a analogia feita da noção de soma de números negativos em relação a uma junção bancária de dívidas.

Porém, em determinados momentos é constatado que a discussão em relação a Educação Financeira e a sua forma de utilização fica bastante restrita ao conteúdo tradicional escolar. A partir dessa situação, ascende algumas inquietações sobre sua utilização em sala de aula. Assim, se: (i) a Educação Financeira poderia ser útil, em sala de aula, apenas para fazer analogias com cálculo; (ii) a Educação Financeira poderia ser útil, em sala de aula, apenas para debater juros simples e compostos; (iii) ela tem outras utilidades, como os alunos trazem as noções de Educação Financeira para dentro do contexto escolar.

Com essas inquietações em mente, me atentei ao fato de quais noções poderiam ser utilizadas em sala de aula, levando em consideração o contexto em que o aluno está. Uma das bases foi A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, que descreve quais seriam as habilidades que um aluno deve ter, ao final daquele ciclo estudantil.

Ao abordar a Educação Financeira pela BNCC, logo nota-se que não há essa denominação de forma geral. A forma utilizada desse tópicos fora reduzida a “matemática financeira” – e entende a Educação Financeira apenas como um contexto para a matemática, e não como uma noção que pertence a matemática. Entretanto, o documento considera que há espaço para trabalhar o tema, em uma perspectiva multidisciplinar, deixando a cargo dos sistemas de ensino e das redes escolares qual seria a melhor forma de aplicação:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, 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. Entre esses temas, destacam-se: [...] saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, Educação Financeira e fiscal [...]. (BRASIL, 2018, p. 19-20).

Não é raro que conhecimentos produzidos a partir de noções de Educação Financeira entendidos e utilizados fora do espaço escolar sejam frequentemente “levados” até a sala de aula de forma limitada, sem haver uma discussão ou reflexão sobre, como por exemplo, quando a fórmula de juros compostos é citada apenas como uma aplicação do conteúdo de função exponencial.

Conhecimentos esses que estão presentes no cotidiano do estudante, produzidos a partir da matemática utilizada fora do ambiente físico da escola, sendo deslegitimados quando há a tentativa



de utilizá-lo em sala de aula, sob o discurso de que são “[...] informais e dizendo que são de aplicação limitada” (LINS; GIMÉNEZ, 1997, p. 17). Lins (1999), porém, nos esclarece que ambos conhecimentos são legítimos, tendo a diferença nos modos de produção de significados desses espaços:

O que temos na rua e na escola são legitimidades diferentes, para diferentes modos de produção de significados. Já mencionei, por exemplo, a questão dos valores de dinheiro e dos números decimais. Na rua, aproximações e estimativas são não apenas legítimas, como também essenciais; na escola costumam ser um apêndice, quando muito. (LINS, 1999, p. 90).

Em busca de entender algumas formas de como se realiza o desenvolvimento dos processos de aprendizagem em relação a noções de Educação Financeira, e sintetizar as inquietações citadas e através de uma análise epistemológica, estabelecemos a seguinte pergunta norteadora: Quais conhecimentos são produzidos por alunos da 3ª série do Ensino Médio a partir de discussões sobre algumas noções da Educação Financeira Escolar?

OBJETIVOS

A partir do que fora apresentado no item anterior, de acordo com a problematização destacada e com a finalidade de responder a pergunta norteadora, elaboramos o objetivo geral e os objetivos específicos.

Objetivo geral

De acordo com a pergunta norteadora, estabelecemos como o objetivo geral:

Propor uma análise epistemológica, sob a ótica do Modelo dos Campos Semânticos, a partir dos conhecimentos produzidos por alunos da 3ª série do Ensino Médio, em relação a algumas noções de Educação Financeira Escolar.

Objetivos específicos

Para contemplar o objetivo geral, elaboramos os objetivos específicos:



- (i) A partir do Modelo dos Campos Semânticos, propor leituras e análises, destacando noções e processos considerados centrais de acordo com os resíduos de enunciação produzidos pelos alunos;
- (ii) Definir ações e tarefas que tenham a finalidade de contribuir para o processo de desenvolvimento de um pensamento crítico e analítico em relação a hábitos e decisões financeiras que abrangem ideias de planejamento financeiro, administração de finanças pessoais e familiares, orçamento doméstico, entre outras.
- (iii) Confeccionar um *ebook* como produto educacional, contendo tarefas e práticas relativas a Educação Financeira com vistas a utilização em sala de aula no processo de ensino e aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico, abordaremos as revisões de literatura que fundamentarão a nossa pesquisa, com trabalhos relacionados a Educação Financeira Escolar e a esta pesquisa, sendo o texto Silva e Powell (2013) como um dos pilares, em conjunto com uma proposta de análise epistemológica a partir do MCS.

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA ESCOLAR

Nossa revisão de literatura e pilar central é o texto Silva e Powell (2013) que aborda a Educação Financeira por meio da ótica de uma proposta de currículo, após uma revisão de literatura sobre documentos e textos propostos sob a ótica da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Brasil e dos Estados Unidos, a fim de iniciar a pesquisa.

Essa escolha fora feita em razão do “princípio organizador” (SILVA; POWELL, 2013, p.13) desse currículo, que é balizado nos modos de produção de significado, de acordo com o significado proposto no MCS em que se alterado pelo meio e entre indivíduos e suas particularidades, indo ao encontro de nossa proposta de análise epistemológica e do referencial teórico empregado também em nossa pesquisa.

O texto tem como ponto de partida uma revisão de literatura que aborda qual é a postura da OCDE em relação ao tema de Educação Financeira Escolar e quais são suas ações como



organização nos últimos anos, justificado no aumento de produtos e da complexidade de ações financeiras. Dessa forma, a organização passou a adotar uma postura ativa, propondo sugestões, estudos, recomendações e relatórios, na tentativa de orientar 34 países membros e países não-membros, que tenham interesse nessas orientações, como o Brasil, de forma a balizar políticas públicas, tendo como finalidade trazer uma Educação Financeira a seus habitantes.

Em outro momento, a revisão de literatura destacada aponta no desenvolvimento da Educação Financeira dos Estados Unidos, tendo como justificativa para essa escolha, um pioneirismo na importância dada ao tópico e por ser a maior economia do mundo à época, além de ser um dos maiores financiadores da OCDE. Desde os anos 80 havia preocupação do governo com o tema, o qual criou um dos primeiros programas de planejamento financeiro em contexto escolar.

Há o destaque da situação do Brasil, que em determinado momento de sua história recente desenvolveu uma proposta de estratégia nacional, abrindo a discussão da formatação dessa proposta para diversos conjuntos da sociedade. O produto final foi a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF) no ano de 2010. A ENEF já não é a mesma nos dias atuais, em razão de algumas alterações significativas em torno de seus objetivos. À época, o documento propunha um texto com aspectos bem semelhantes aos seguidos pela OCDE, mas com alterações pensadas na realidade do cidadão brasileiro.

Silva e Powell (2013), após a revisão de literatura, com foco na educação básica, sugerem o desenvolvimento de um currículo de Educação Financeira inserido também na área de educação matemática, com o objetivo de educar financeiramente os estudantes. Para os autores, um estudante é educado financeiramente ou tem um pensamento financeiro, quando:

- a) Frente a uma demanda de consumo ou de alguma questão financeira a ser resolvida, o estudante analisa e avalia a situação de maneira fundamentada, orientando sua tomada de decisão valendo-se de conhecimentos de finanças, economia e matemática;
- b) Opera segundo um planejamento financeiro e uma metodologia de gestão financeira para orientar suas ações (de consumo, de investimento, ...) e a tomada de decisões financeiras a curto, médio e longo prazo;
- c) Desenvolveu uma leitura crítica das informações veiculadas na sociedade. (SILVA; POWELL, 2013, p. 12).

Com a finalidade de organizar e balizar as discussões, o texto propõe quatro eixos temáticos: (i) Noções básicas de Finanças e Economia; (ii) Finança pessoal e familiar; (iii) As oportunidades, os riscos e as armadilhas na gestão do dinheiro numa sociedade de consumo; e por fim (iv) As



dimensões sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas que envolvem a Educação Financeira. (SILVA; POWELL, 2013, p. 14)

Tecendo considerações finais, é notado a importância do desenvolvimento de materiais didáticos sobre o tema, de forma a acompanhar e pesquisar a respeito de resultados para “entender e avaliar o processo de produção de significados dos estudantes para as questões ligadas ao dinheiro”. (SILVA; POWELL, 2013, p. 15). O processo no Brasil ainda é de um estado inicial, e que portanto, a discussão pode e deve ser amplificada, além de valorizar para essa dialogicidade os pontos mencionados em relação a OCDE, ao Brasil e aos Estados Unidos.

O MODELOS DOS CAMPOS SEMÂNTICOS

Para a pesquisa, adotamos como referencial teórico o MCS, modelo epistemológico elaborado pelo professor livre-docente na Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* Rio Claro, Romulo Campos Lins (1955-2017). Lins se preocupava com algumas de suas inquietações em relação a sala de aula, principalmente ao tocar na noção de erro, que não eram respondidas como ele desejava pelos autores em que lia. Sua intenção, e que é um aspecto fundamental do MCS, é buscar entender qual fora o pensamento ou a forma de pensar que levara o aluno a dizer algo.

Nesse contexto e nesse processo, se o aluno está “certo” ou “errado”, não seria o aspecto mais relevante. Seu objetivo era no processo de aprendizagem que englobava o pensamento e os significados que levavam o aluno a raciocinar de determinado modo. Nessa linha, suas primeiras ideias são publicadas junto a sua tese de doutorado, intitulada *A framework for understanding what algebraic thinking is*, defendida na *University of Nottingham – UK*, em 1992, com uma formalização de seus termos no texto *Epistemologia, História e Educação Matemática: tornando mais sólida as bases da pesquisa* em 1993.

Esses textos e ideias deram origem ao Modelo, que nada mais é do que um conjunto de noções fundamentais que balizam o pressuposto teórico. Por esse interim, a noção de *conhecimento* para o MCS, fundamental para desenvolvermos uma análise epistemológica, acaba por descaracterizar-se em relação a ideia de conhecimento tida pelo senso comum. No MCS, essa categorização implica “que conhecimento é algo do domínio da enunciação (...) e não do domínio do enunciado.



Podemos também expressar este fato dizendo que conhecimento é do domínio da fala, e não do texto” (LINS, 1994, p. 23). Assim, a conclusão que chegamos é de que temos a matemática como um discurso, e que portanto, não existe a possibilidade de haver *conhecimentos* “da” matemática, mas “a partir da” matemática.

Parte essencial do Modelo dos Campos Semânticos é que *conhecimento* é entendido como *uma crença* - algo em que o sujeito acredita e expressa, e que caracteriza-se, portanto, como uma *afirmação* - junto com o que o sujeito considera ser *uma justificação* para sua *crença-afirmação* (LINS, 1993, p. 86, destaques do autor).

No decorrer da pesquisa, outras noções serão utilizadas, como: significado; produção de significado; modos de produção de significado; conhecimento; crença-afirmação; justificação; legitimidade/verdade; leitura plausível; núcleo; resíduo de enunciação; interlocutor; autor-leitor-texto; espaço comunicativo; campo semântico; entre outros, que quando utilizados no desenvolvimento dessa pesquisa serão esclarecidas.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa será de abordagem qualitativa, com aproximações sob a perspectiva do estudo de caso, em que os dados serão produzidos e analisados pela ideias relativas ao MCS, detalhando a modalidade da pesquisa e sua justificativa, junto ao procedimento metodológico e os instrumentos de produção de dados.

Modalidade de Pesquisa

Para a modalidade da pesquisa, optamos pela escolha de algumas aproximações referentes ao estudo de caso, frequentemente utilizado em pesquisas na área das ciências sociais. Porém, nos últimos anos, pesquisas vinculadas a educação matemática e ligadas ao Gepemem adotaram esse aporte metodológico. A estruturação do estudo de caso para fins de ensino é interessante, de forma que “[...] não precisa conter uma interpretação completa ou acurada; em vez disso, seu propósito é estabelecer uma estrutura de discussão e debate entre os estudantes.” (YIN, 2001, p. 20).

Pelas mesmas águas das inquietações mencionadas anteriormente, o estudo de caso é considerado “[...] quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos



inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2001, p.19). Ao tratar do plano de ação para um projeto de pesquisa, Yin (2001) descreve:

Coloquialmente, um projeto de pesquisa é um plano de ação para se sair daqui e chegar lá, onde aqui pode ser definido como o conjunto inicial de questões a serem respondidas, e lá é um conjunto de conclusões (respostas) sobre essas questões. Entre “aqui” e “lá” pode-se encontrar um grande número de etapas principais, incluindo a coleta e a análise de dados relevantes. (YIN, 2001, p. 41).

Assim, relaciona-se com o procedimento metodológico adotado pelo Gepemem e na análise epistemológica no viés do MCS, além da proposta de produção de conhecimento e de significados.

Método de Leitura Plausível

Para nossa leitura e análise, optamos pelo Método de Leitura Plausível, uma forma de leitura e análise de conhecimentos e significados a partir de resíduos de enunciação. É designada como plausível, pois: “[...] a coerência nessa situação é se o que é dito ‘faz sentido’, ‘é aceito nesse contexto’, ‘parece ser que é assim’, aplicado aos processos de produção de conhecimento e significado” (LINS, 2012, p. 23).

A estruturação do método é constituída na categorização de cinco elementos em termos do MCS:

- i) a constituição de objetos – coisas sobre as quais sabemos dizer algo e dizemos – que nos permite observar tanto novos objetos que estão sendo constituídos quanto os significados produzidos para esses objetos;
- ii) a formação de um núcleo: as estipulações locais, as operações e sua lógica;
- iii) a produção de conhecimento;
- iv) os interlocutores;
- v) legitimidades, isto é, o que é legítimo ou não dizer no interior de sua atividade. (SILVA, 2003, p. 65).

As leituras que faremos de resíduos de enunciação terão essas noções-categorias como egiide no processo de análise de significados e conhecimentos desta pesquisa.

Procedimento Metodológico e Instrumento de Produção de Dados

Constituímos nessa pesquisa nosso cenário e ponto de partida para nossa proposta de uma análise epistemológica nos termos do MCS, um cenário de uma sala de aula de uma escola da rede pública de ensino, com alunos do 3º ano do Ensino Médio, determinado como atores da pesquisa. Em conjunto a análise epistemológica, haverá a elaboração de práticas educativas com a finalidade



de analisar os significados produzidos e desenvolver um pensamento crítico e analítico em relação a hábitos e decisões financeiras.

Ao abordar primariamente tópicos pertencentes ao eixo norteador *II – Finança Pessoal e Familiar* como proposto por Silva e Powell (2013), a direção das práticas educativas estará sob o eixo pessoal e familiar, e, portanto, todas as tarefas serão acompanhadas por uma discussão e avaliação. A motivação dessa escolha é dada em podermos fazer uma linha temporal de “antes e depois”, e assim, podendo analisar quais foram os significados produzidos antes e depois das práticas e discussões.

Para os instrumentos de produção de dados, será utilizado para transcrição das enunciações, um caderno de campo contendo anotações, gravações de áudio e registros de resoluções de tarefas. A partir dos dados produzidos, haverá a organização e as transcrições junto as anotações dos resíduos de enunciação em termos da produção de conhecimento, utilizando do Método de Leitura Plausível para análise epistemológica.

PRODUTO EDUCACIONAL

Tendo como gênese a análise epistemológica e as práticas educativas elaboradas, há a intenção de desenvolver *um ebook*, a coletânea de tarefas e práticas destinado a professores que pretendem ter um norte ao ampliar os horizontes em relação a Educação Financeira Escolar, que podem promover discussões e reflexões, além de novos aprendizados e significados sobre o tema.

A elaboração da coletânea será estruturado nos moldes propostos pelo currículo apresentado em Silva e Powell (2013), em que as tarefas serão produzidas na direção de situações problemas relacionadas a temas atuais. Um dos focos será nas legitimidades e justificações que cada indivíduo carrega com si e qual seu entendimento em relação a tópicos de Educação Financeira.

Dessa forma, não é de nosso interesse montar uma coletânea com tom prescritivo, com a finalidade de indicar que só existe uma única forma de trabalhar com Educação Financeira Escolar, apenas mostrar uma possível proposta para se discutir mais a fundo este tema, além de nossas contribuições e resultados a partir dessa investigação, abrindo uma Gama possibilidades nessa mesma linha.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. p. 265-319.

LINS, R. C. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: ANGELO, C. L. et al. (Org.). **Modelos dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história**. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 11-30.

LINS, R. C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisas em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 75-94.

LINS, R. C. O Modelo Teórico dos Campos Semânticos: Uma análise epistemológica da álgebra e do pensamento algébrico. **Revista Tecno-Científica Dynamis**. v. 1, n. 7, p. 29-39. abr./jun. 1994. Blumenau: FURB.

LINS, R. C. Epistemologia, História e Educação Matemática: tornando mais sólida as bases da pesquisa. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – São Paulo**, Campinas, ano 1, n. 1, p. 75-91, set. 1993.

LINS, R. C.; GIMÉNEZ, J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1997. (Perspectivas em Educação Matemática).

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, 2013, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: SBEM, 2013.

SILVA, A. M. **Sobre a dinâmica da produção de significados para a Matemática**. 2003. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio e Mesquita Filho”, Rio Claro, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

