

A Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos

Amanda Fabri de Resende¹

Prof^o Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior²

GD2 – Educação Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Nosso trabalho intitulado “**A Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**” tem como escopo central realizar uma investigação qualitativa com os alunos e alunas da EJA de uma escola municipal de Juiz de Fora, sobre questões relacionadas à forma como tomam suas decisões financeiro-econômicas frente a situações de necessidade de consumo, guiado pela seguinte pergunta diretriz: “Como os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal de Juiz de Fora tomam suas decisões financeiro-econômicas quando vão consumir determinados produtos?”. Nos embasamos teoricamente em Bauman, Fonseca, Souza e Fonseca e em Lins.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de Significados. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Educação Financeira. Gênero.

Introdução

Este texto, tem como objetivo inicial apresentar o andamento da pesquisa **A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** realizada no Mestrado Profissional em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sob a orientação do Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Jr. e inserida no Grupo de Pesquisa e Investigação Financeiro-Econômica (GRIFE), no referido mestrado.

Numa época pós-crise econômica mundial, com seus reflexos repercutindo até os dias atuais nas economias avançadas e emergentes, em que milhões de cidadãos se encontram em situação financeira desregulada, em muitos casos devido à pouca familiaridade com as facilidades das ofertas de crédito financeiro e com a matemática implícita nas transações financeiras (KISTEMANN JR, 2011), o que em si já destaca a relevância de nossa investigação para a área da Educação Matemática.

¹ Mestranda em Educação Matemática. Mestrado Profissional em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF.

² Doutor em Educação Matemática. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Mestrado Profissional em Educação Matemática da UFJF.

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo, pois, de acordo, com Garnica (apud BORBA, 2004), essa pesquisa permite a transitoriedade de seus resultados, a impossibilidade de uma hipótese, a não neutralidade do pesquisador, a constituição de suas compreensões, podendo os meios de obtê-las serem (re)configurados e a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos prévios, estáticos e generalistas.

O presente trabalho tem como escopo central realizar uma investigação qualitativa com os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos do Ciclo Básico (EJA) de uma escola municipal de Juiz de Fora, sobre questões relacionadas à forma como tomam suas decisões financeiro-econômicas frente a situações de necessidade de consumo, até o presente momento, guiado pela seguinte pergunta diretriz: “Como os alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal de Juiz de Fora tomam suas decisões financeiro-econômicas quando vão consumir determinados produtos?”.

O Piloto

Num estudo piloto realizado no 2º semestre de 2011, numa turma do 9º ano (Fase VIII), de uma escola municipal, no período noturno, para buscarmos responder, inicialmente, à nossa questão diretriz, elaboramos um material didático (baseado nos livros do nono ano do Ensino Fundamental de Luis Roberto Dante, Márcio Imenes e Lellis e Edwaldo Bianchini-Miani) com o qual exploramos os conceitos básicos da Matemática Financeira como: porcentagem, descontos e acréscimos, juros simples e compostos. Nesse estudo exploramos também algumas questões relacionadas ao cotidiano desses alunos e alunas, e o *modus operandi* de suas escolhas, por exemplo, as formas de pagamento de um dado produto e o motivo pelo qual escolhiam fazê-lo daquela forma. Buscamos investigar essas situações do cotidiano desses alunos e alunas através de situações-problema ou conversas realizadas com esses indivíduos-consumidores.

No 1º semestre de 2012, analisamos os documentos oficiais que discutem o ensino de Matemática de Jovens e Adultos na Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e a coleção dos livros didáticos escolhida por essa escola, recomendada pelo Programa Nacional do Livro Didático. Nosso propósito era o de saber como esse material apresentava os tópicos relacionados à Educação Financeira. Além disso, aprofundamos

nossos estudos nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e também em artigos, dissertações e teses que estão abordando temas relacionados ao Consumo, à questão de Gênero, à EJA e à Educação Financeira.

No município de Juiz de Fora, ainda não há um currículo de Matemática específico para a EJA. O mesmo ainda está sendo elaborado por professores de Matemática da rede, com experiência nesta modalidade de ensino e por outros professores que foram convidados pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora. Segundo a secretária responsável pela EJA neste município, há um quadro de Eixos Temáticos/EJA que direciona o trabalho dos professores, cujo tema norteador é: Cidadania, Comunicação e Tecnologia.

Na escola municipal em que realizamos nosso piloto, esse quadro de eixos temáticos proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora era trabalhado apenas como complementação da carga horária dos professores através de atividades extra-classe, as chamadas atividades de alternância. O que presenciamos nesta escola, foi a existência de um currículo de Matemática elaborado sem objetivos gerais e específicos, elaborado a partir de recortes do currículo de Matemática da Educação Básica, que não sofria modificações há um bom tempo e que não atendia às necessidades e especificidades do público da EJA. A coleção de livros didáticos adotada por esta escola, apresentava uma linguagem acessível aos alunos, com boas situações-problema. Entretanto, apresentou determinadas “falhas”, como exemplo, os autores mencionavam num texto que não era comum no Brasil a prática de aplicações financeiras ou empréstimos a juros simples e, ao iniciar uma lista de exercícios, apresentaram uma situação-problema envolvendo uma aplicação financeira com rendimento de 0,5% de juro simples ao mês.

Nossos Informantes Teóricos

Nos embasamos teoricamente em Lins, para podermos analisar a produção de significados para as situações-problema realizadas pelos indivíduos-consumidores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal de Juiz de Fora; em Fonseca e Souza, na questão do Gênero; em Fonseca, na questão da EJA e em Zigmunt Bauman, no que se refere ao Consumo, dentre outros.

O Modelo dos Campos Semânticos (MCS), desenvolvido por Lins (1993), nasceu da tentativa de buscar estabelecer uma caracterização epistemológica para Álgebra e Pensamento Algébrico. Embora seja constituído nesse contexto: Álgebra e

Pensamento Algébrico, o MCS pode ser aplicado em outras áreas da Matemática e do conhecimento, desde que haja processo de produção de significados. Por acreditarmos nisso, o escolhemos como suporte teórico para analisarmos as situações-problema realizadas pelos indivíduos-consumidores da Fase VIII de uma escola municipal de Juiz de Fora.

O MCS é um modelo epistemológico que nos permite compreender alguns aspectos do processo de produção de significados em Matemática e, no nosso caso, em Matemática Financeira. Segundo Silva (1997), quando um professor tem um olhar voltado à produção de significados, com a intenção de criar um espaço comunicativo em sua sala de aula, uma certa postura lhe é exigida:

Primeiramente que ouça mais e fale menos [...]. Além disso, tal produção (a de significados) se dá no interior de atividades, as quais devem ser planejadas e orientadas pelo professor com vistas a criar em sala de aula um espaço comunicativo (p. 100).

Pensamos ainda que,

Sendo a sala de aula esse espaço comunicativo compartilhado por todos, os diferentes modos de produção de significados não devem ser hierarquizados e encabeçados por aquele regido pelo discurso matemático acadêmico. É claro que este deve estar presente em tal espaço comunicativo e, portanto, ser compartilhado por todos, mas não colocado como a versão perfeita dos demais (LINS & GIMENEZ, 1997, apud OLIVEIRA, 2002, p. 26).

Ao adotarmos o MCS, utilizamos suas ideias para lermos “*o que está acontecendo para que, eventualmente, possamos plausivelmente dizer do que é que está se falando [...] e quais são as legitimidades envolvidas*” (LINS, 2008, p. 537), pois acreditamos que “*a mais intensa oportunidade de aprendizagem acontece no momento em que o professor e aluno(s) compreendem que as legitimidades de cada um, naquele momento, são diferentes*” (LINS, 2008, p. 547).

Como mencionamos, temos como interesse nessa investigação, mostrar maneiras distintas de se produzir significados para a Educação Financeira. Demos atenção especial à fala daqueles que, de alguma maneira, se expressaram a respeito à forma como tomavam suas decisões frente a situações de consumo, tanto na resolução das situações-problema, quanto nas entrevistas. Dessa forma, analisamos os possíveis significados produzidos para a Matemática Financeira, tomando como base os registros das situações-problema realizadas. Uma vez que, para que possamos caracterizar possíveis conhecimentos, devemos analisar crenças-afirmações que surgem a partir de textos sobre Matemática Financeira.

Nos baseamos também em Fonseca (2007), na questão da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que consideramos importante, ao se trabalhar com a EJA, levar em consideração o que esses alunos e alunas trazem de conhecimento, bem como respeitar a individualidade e as especificidades de cada um, pois concordamos com Fonseca quando esta afirma que os educadores matemáticos que atuam na EJA devem procurar compreender seus alunos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, para que desta forma se sintam mais seguros e integrados ao fazer escolar.

Muitos jovens e adultos da EJA apresentam, mesmo que aprendidos de maneira informal ou intuitiva, certos conhecimentos matemáticos. As suas experiências pessoais e vivências poderão contribuir positivamente para o enriquecimento das aulas de Matemática. Segundo Fonseca (2007, p. 26):

Todo processo de construção do conhecimento, marcadamente o do adulto, aluno da EJA, é permeado por suas vivências, cuja lembrança é mobilizada em determinados momentos das interações de ensino-aprendizagem escolar, não porque se refiram a fatos de interesses exclusivamente pessoal, mas porque são justamente lembranças *“que se encaixam no marco aportado por nossas instituições sociais – aquelas que temos sido socializados – caso contrário, não se recordariam* (SHOTTER, 1990, p. 148, apud FONSECA, 2007, p. 26).

Zigmunt Bauman (2008) é o nosso principal informante teórico sobre o Consumo. Ele afirma que o consumo é: *“uma condição, e um aspecto, permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nós humanos compartilhamos com todos os outros organismos vivos”* (BAUMAN, 2008, p.37).

De acordo com Bauman, as atividades de consumo estão moldando as diversas formas de vida e os padrões de relações humanas na sociedade de consumidores, que tem, por um lado a mercadoria como núcleo das práticas diárias e por outro, uma orientação permanente para que o modelo a ser seguido esteja sempre vinculado ao ato de consumir. Em comum acordo com Bauman, Taschner (2009) menciona o consumo como construção e expressão de identidades, onde o sujeito tem por objetivo ser reconhecido como membro legítimo na sociedade de consumidores. Para esta pesquisadora, *“o consumo então se torna um verdadeiro passaporte para a obtenção de cidadania”* (p. 18) e também Kistemann Jr. (2011) ao afirmar que *“o consumo pode propiciar a significância e a identidade que os seres humanos tanto desejam, e que é em grande parte através dessa atividade que os indivíduos podem descobrir quem são”* (p. 54).

Concordamos com Bauman quando este afirma que atualmente as relações sociais estão sendo mediadas pelo consumo, porém um consumo não só de produtos, mas também de hábitos, valores e aparências, onde as redes sociais estão se apresentando como os mais novos canais dessa mediação, fato que no passado, era de responsabilidade de outros meios de comunicação, como os jornais, o rádio e a TV.

As relações humanas, na sociedade de consumidores, estão sendo constituídas de tal forma que por um lado encontra-se a mercadoria como centro das práticas cotidianas e por outro, uma orientação permanente para que o modelo de conduta esteja sempre proferido através do ato de consumir. Bauman nos diz que:

A busca por prazeres individuais articulada pelas necessidades oferecidas hoje em dia, uma busca guiada e a todo tempo redirecionada e reorientada por campanhas publicitárias sucessivas, fornece o único substituto aceitável – na verdade, bastante necessitado e bem-vindo – para a edificante solidariedade dos colegas de trabalho e para o ardente calor humano de cuidar e ser cuidado pelos mais próximos e queridos, tanto no lar como na vizinhança (2008, p. 154).

Menciona ainda que, uma campanha publicitária que justifica a compra de seu produto através da legenda: “*meia dúzia de visuais-chave para os próximos meses, ...que vão colocar você à frente da tendência de estilo*” (p.107). Para este autor, essa frase indica como são construídos os estilos de vida, a partir dos bens de consumo e como tais bens são desvalorizados muito rapidamente, uma vez que vêm com prazo determinado.

Na questão do Gênero gostaríamos, assim como Souza e Fonseca (2010), de refletir sobre os discursos que permeiam as relações entre homens, mulheres e matemática, na Fase VIII dessa escola municipal, bem como as decisões que estes sujeitos tomam, numa sociedade marcada por inúmeras desigualdades, dentre elas, as marcadas pelas relações de gênero.

Segundo as autoras, ainda são tímidas as discussões entre as relação de gênero e matemática no campo da Educação Matemática.

(...) discutimos o silenciamento das questões de gênero na produção acadêmica e nas práticas pedagógicas da Educação Matemática brasileira. (...) Tal silenciamento preocupa-nos pela lacuna na abordagem acadêmica das questões da Educação Matemática e da Educação de uma maneira geral (SOUZA e FONSECA, 2010, p. 26-27).

Fato que em si, destaca a relevância do nosso trabalho para enriquecer os estudos neste campo.

Acreditamos que, adotar a questão do gênero como categoria de análise na Educação Matemática requer nossa atenção para “*o fato de que o gênero é produzido em práticas sociais, que se convertem em práticas masculinizantes e feminilizantes*” (SOUZA e FONSECA, 2010, p. 29). Assim, compete-nos reconhecer que:

em nossas salas de aula e naquilo que as compõem (gestos, palavras, silêncios, ritos, olhares, materiais, modos de organizar, modos de se ensinar matemática, concepções de aprendizagem, etc.) e em nossas pesquisas (mesmo quando se ocultam as relações de gênero), são produzidas identidades masculinas e femininas (2010, p. 29).

Dessa forma, ao adotar como categoria de análise o gênero, “*supõe e possibilita romper com as essências e universalidades, que são sempre excludentes*”, (SOUZA e FONSECA, 2010, p. 31), “*legitimando os já legitimados e colocando à margem aqueles [e aquelas] que não se enquadram em suas referências*” (LOURO, 1996, p. 15, apud SOUZA e FONSECA, 2010, p. 31); visto que na EJA, encontram-se indivíduos com experiências de vida, sonhos e realidades bem específicas e, a compreensão desta realidade é muito importante para a construção de uma educação mais justa e democrática.

Compreendemos que educar financeiramente nossos alunos vai muito além de ensinarmos algumas técnicas e fórmulas de Matemática Financeira. Acreditamos que tal assunto é muito importante, porém não é o suficiente para a Educação Financeira. Muniz (2010) afirma que as seguintes questões são fundamentais para a educação dos alunos e alunas:

aprender matemática para compreender as situações financeiras; entender o comportamento do dinheiro no tempo; organizar conscientemente suas finanças (futuras) pessoais; discutir matematicamente o uso consciente do crédito; entender temas de economia como PIB, inflação e seus diferentes índices, IOF, IR dentre outros; aprender, interligar e utilizar matemática financeira nas questões geoeconômicas já abordadas, porém não interligadas, nas aulas de geografia; compreender os principais sistemas de financiamentos (PRICE e SAC), utilizando inclusive os recursos tecnológicos amplamente disponíveis, como planilhas eletrônicas e calculadoras científicas; refletir e analisar matematicamente o aumento da expectativa de vida do brasileiro e seus impactos na economia nacional, incluindo sua própria aposentadoria, seguros em geral e previdência complementar; discutir e analisar quantitativa e qualitativamente os impactos de problemas geopolíticos e sociais nas economias de uma região, levando-se em consideração a viabilidade das ferramentas matemáticas estudadas, dentre outros. (MUNIZ, 2010, p. 2).

Acreditamos numa Educação Financeira para o século XXI idêntica ao que Lins propôs para a Educação Aritmética e para a Aritmética que devem,

integrar-se com a rua – isto é, cumprir um papel de organizar o mundo fora da escola também -, e tornar-se mais efetiva em seu papel de ajudar os alunos a aumentar seu repertório de modos de produzir significado (LINS e GIMENEZ, 1997, p. 162).

Alguns Resultados

Como primeiros resultados de nossa pesquisa, nos baseando no Piloto realizado em 2011, podemos afirmar que para a maioria dos indivíduos-consumidores, a Matemática Financeira está presente no ato de uma compra, seja nas formas de pagamento à vista e a prazo ou no cálculo de descontos. Durante a entrevista, Lúcia relata uma compra que realizou: *“Hoje mesmo eu comprei um relógio e esse relógio, no preço de à vista e a prazo era o mesmo preço, por isso eu comprei... o que eu vi na matemática, a gente não deve pagar juro, porque o juro a gente sempre gasta mais né? Enquanto a gente puder pagar à vista, a gente tá ganhando, porque aí não tem aumento no produto”*. Entretanto, a compra realizada por ela foi: *“a prazo, mas com o preço de à vista, não teve acréscimo”* (grifos nossos). Em sua fala, percebemos o que Kisteman Jr. (2011) chama de *“ilusão monetária”* :

Ao apresentar possibilidades de ilusão monetária, como a de preço parcelado igual a preço à vista, as empresas buscam dar um poder de compra (empoderamento do indivíduo-consumidor) que, muitas vezes, o próprio indivíduo-consumidor desconfia que não tem, mas que graças às estratégias convincentes de marketing podem começar a acreditar que tem mesmo um poder de consumir (KISTEMAN JR., 2011, p. 201).

Quando esses indivíduos-consumidores decidem comprar algum produto, levam em consideração as seguintes questões: preço, prazo, qualidade, a marca, “o que dá vontade de comprar”, o que é necessário comprar e o conforto. Entre os indivíduos-consumidores mais jovens, prevalece a preferência pela marca e pelo que o *“dá vontade de comprar”*. Lúcia (50 anos), também faz sua escolha pela qualidade e pela marca do produto, e nos revela que *“ eu estou precisando de trocar minha geladeira, mas só compro se for uma Brastemp Frost Free. Se não for desse jeito eu não compro, eu fico na que estou”* (grifos nossos). Kistemann Jr. (2011) revela que a experiência é um fator que interfere nas decisões de consumo dos indivíduos-consumidores,

em algumas enunciações, percebemos que, conforme o indivíduo-consumidor vai amadurecendo, suas decisões de consumo podem variar. A experiência adquirida em situações de

consumo, que não foram bem sucedidas, propicia mudanças nas tomadas de decisão do indivíduo-consumidor. Muitas vezes, aprende-se no processo, diríamos, mais improvisado, ou seja, pela tentativa-erro (KISTEMANN JR., 2011, p. 196).

Podemos perceber que, ao serem questionados sobre qual conhecimento da Matemática utilizavam no cotidiano, os indivíduos-consumidores utilizam as quatro operações fundamentais para realizar cálculos como descontos ou conferir o troco, por exemplo. O Sr. Newton (67 anos) respondeu que o conhecimento que usa habitualmente em seu dia-a-dia é o “*cálculo mental*” e que em nenhum momento recorre ao uso da calculadora.

As propagandas, entre os indivíduos-consumidores com idades entre 50 e 70 anos, exercem pouca ou nenhuma influência em suas decisões de consumo. Newton revela que a propaganda não o influencia “*nenhuma vez, nem quando eu estiver precisando, não influencia não*” e Lúcia, fala que “*primeiro eu vou pesquisar muito se vale a pena*”. Entre os mais jovens, a propaganda é que define o que o vão consumir. Vitor revela que “*a propaganda influencia muito né? É porque de acordo com a moda você... acho que as coisas que você tem que usar hoje em dia tem que estar de acordo com a moda, não é mais aquela coisa que você quer usar... acho que tem que estar de acordo com o que as pessoas falam pra você usar, porque ninguém quer ser diferente*” (grifos nossos). Bárbara nos diz que “*se de repente a gente vê um tênis, uma roupa que a gente goste, a gente sempre pensa em comprar*”. De acordo com Kistemann Jr. (2011), não há o certo e o errado com relação às propagandas, entretanto,

há que se alertar para que a utilização delas seja feita a favor da tomada de decisão do indivíduo-consumidor e quanto mais esse sujeito estiver com uma postura crítica com relação ao modus operandi das propagandas, melhor decisão tomará a seu favor de modo a não comprometer seu patrimônio (p. 195).

Os indivíduos-consumidores, com idades entre 50 e 70 anos, já realizaram ou estão efetuando o pagamento de um empréstimo. Newton nos revela que fez um empréstimo para adquirir um terreno e que já está quase terminando de quitar sua dívida e que quando terminar de pagá-la, vai fazer um novo empréstimo para construir sua casa. “*Eu comprei um terreno então aí eu fui lá e tive que fazer um consignado pra pagar a prestação do terreno, já to quase terminando...*” . E Lúcia já realizou um empréstimo com a finalidade de “*estudar minha filha*”. Os mais jovens não realizaram ainda nenhum empréstimo, mesmo os que já exercem alguma atividade remunerada.

Os indivíduos-consumidores, em sua maioria, revelaram que observam as taxas de juros quando vão consumir. O Sr. Newton: “*quando eu vou fazer um*

empréstimo, eu faço direto na Caixa... o juro é mais barato né?” e Diego: Sim. Ainda mais quando você divide né? Talvez você vai dividir de seis vezes o juro é muito alto, aí fica até pior”. Entretanto, quando há a necessidade de se consumir determinado produto ou fazer um empréstimo para uma emergência, Lúcia nos revela que “se aquele algo for caso de necessidade, às vezes eu não olho o juro...”. Já Bárbara nos disse que não se preocupa com os juros e revela “eu nem vejo isso... Só depois... Só outro dia que eu reparei os juros pois comprei uma cama... comprando a cama que eu reparei.... nossa o juro tinha sido muito grande. Imagina, foram R\$ 200,00 só de juros”.

Com relação a forma de pagamento que preferem, há uma divisão de opiniões. Alguns preferem o pagamento à vista, enquanto que outros veem a necessidade de parcelar suas compras. Bárbara revela que “eu junto o dinheiro que recebo (mesada) e compro à vista”. Já Diego nos diz que depende do valor do produto que quer consumir: “Das duas maneiras. Quando é um preço muito alto, eu costumo parcelar, mas não gosto muito não”. Vitória acredita que comprar à prestação é mais fácil: “no carnê sai mais fácil”. Kistemann Jr. (2011) revela que, para o mercado, o consumidor bom é aquele que parcela suas compras, pois “quem vende deseja ficar vinculado a quem compra” (p. 200).

No segundo semestre de 2012, pretendemos analisar as situações-problemas e as conversas, realizadas no estudo Piloto, sob a ótica do Modelo dos Campos Semânticos desenvolvido por Romulo Campos Lins (1993), bem como direcionar nossa pesquisa a dois indivíduos-consumidores, um do sexo feminino e outro do masculino, dentre os demais indivíduos-consumidores da Fase VIII da escola municipal em que ocorreu nosso piloto, para que possamos analisar também, como a questão de gênero se faz presente nesta modalidade de ensino. Embora esses indivíduos não sejam mais alunos desta escola municipal, visto que a mesma oferece a EJA apenas para o Ensino Fundamental, manteremos contato através de encontros marcados via e-mail ou telefone.

Em síntese, pretendemos com esta investigação, recorrer à leitura dos significados que são produzidos nas tomadas de decisão financeiro-econômicas dos indivíduos-consumidores da EJA frente a situações de consumo, utilizando as ideias centrais do Modelo dos Campos Semânticos (MCS).

Temos buscado como resultado desse trabalho a confecção de um produto educacional que será veiculado junto aos demais professores de Matemática, bem como a elaboração de um material didático para que os docentes da Educação de Jovens e

Adultos possam utilizá-lo em sua sala de aula, na tentativa de auxiliar seus alunos a aprender, a conhecer e a compreender a produção de significados financeiro-econômicos no segmento da Educação Matemática de Jovens e Adultos (EJA).

Referências:

BAUMAN, Zigmunt. *Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIANCHINI, Edwaldo, 1935 – **Construindo Conhecimentos em Matemática: 8ª série /** Edwaldo Bianchini, Marcos Miani. – 1. Ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

BORBA, M. C. *A Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Disponível em http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/borba/borba-minicurso_a-pesquisa-qualitativa-em-em.pdf Acesso em: 20/01/12.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais (Consumo)*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DANTE, Luís Roberto. **Tudo é Matemática**. 8ª série. São Paulo, Editora Ática, 2002.

FONSECA, M. C. F. R. *Educação Matemática de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IMENES, Luiz Márcio. **Matemática para Todos: 8ª série, 3º ciclo/Luiz Márcio Imenes, Marcelo Lellis**. – São Paulo: Scipione, 2002.

KISTEMANN JR, M.A. *Sobre a produção de significados e a tomada de decisão de indivíduos-consumidores*. Tese de Doutorado – Unesp - Rio Claro-SP, 2011.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. *Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

LINS, R. C. **A diferença como oportunidade de aprender**. In: Anais do XIV. ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), p. 530-550, 2008.

LINS, R. C. **O Modelo Teórico dos Campos Semânticos: uma análise epistemológica da álgebra e do pensamento algébrico**. Revista Dynamis. Blumenau, abril/junho, 1994(a). 1(7): 29-39.

MUNIZ, Ivail Junior. **Educação Financeira: Conceitos e Contextos para o Ensino Médio**. In: X Encontro Nacional de Educação Matemática – X ENEM, 2010, Salvador. X ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2010.

OLIVEIRA, Viviane Cristina Almada de. **Sobre a Produção de Significados para a Noção de Transformação Linear em Álgebra Linear**. Dissertação de Mestrado – UNESP – Rio Claro-SP, 2002.

OLIVEIRA, Viviane Cristina Almada de. **Uma leitura sobre a formação continuada de professores de Matemática fundamentada em uma categoria da vida cotidiana**. Tese de Doutorado – Unesp - Rio Claro-SP, 2011.

SILVA, A. M. *Sobre a Dinâmica da Produção de Significados para a Matemática*. Tese de Doutorado-Unesp-Rio Claro-SP, 2003.

SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R. *Relações de Gênero, Educação Matemática e Discurso: enunciados sobre homens, mulheres e matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Identities: Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental, volume 4. 1ª ed. São Paulo: Global: Ação Educativa, 2009. (Coleção Viver, Aprender).

TASCHNER, Gisela. **Cultura, consumo e cidadania**. Bauru, SP; EDUSC, 2009.