

Ensinando a Consumir e a Viver a Crédito no Livro Didático de Matemática

Teaching to Consume and Live on Credit in the Mathematics Textbook

Maria Auxiliadora De Melo Souza¹

Daniela Ripoll²

Silvio Duarte Domingos³

RESUMO

A partir da perspectiva teórica dos Estudos Culturais, o artigo problematiza a cultura do consumo em duas coleções didáticas de Matemática: a Coleção “A conquista da Matemática”, escrita por Benedicto Castrucci e José Ruy Giovanni Júnior (Editora FTD), e a Coleção “Matemática Essencial”, de autoria de Patricia Moreno Pataro e Rodrigo Balestri (Editora Scipione). As duas Coleções de Ensino Fundamental II foram aprovadas no Edital do PNL 2020 e analisadas em termos imagéticos e verbais. Os resultados mostram 349 situações, nas quais o conhecimento matemático aparece articulado ao consumo nas duas coleções e 63 foram utilizadas na análise. Verifica-se que há uma naturalização dos saberes matemáticos articulados ao consumo, evidenciando que a cultura consumista está bastante presente nas coleções didáticas analisadas.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Matemática. Consumo. Representação. Estudos Culturais em Educação.

ABSTRACT

From the theoretical perspective of Cultural Studies, the article problematizes the culture of consumption in two didactic collections of Mathematics: the Collection “A Conquista da Matemática”, authored by Benedicto Castrucci and José Ruy Giovanni Júnior (Editora FTD), and the Collection “Matemática Essencial”, authored by Patricia Moreno Pataro and Rodrigo Balestri (Editora Scipione). Both Elementary II Collections were approved in the PNL 2020 call for proposals and analyzed in terms of

¹Universidade Estácio de Sá - UNESA. Meloauxiliadora@gmail.com. <https://orcid.org/0009-0004-0335-4792>.

²NECCSO - Núcleo de Estudos sobre currículo, Cultura e Sociedade. Dripoll76@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-7247-2600>.

³Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá - UNESA. Silvio.duarte@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-5249-7512>.



imagery and language.. The results show 349 situations in which mathematical knowledge appears linked to consumption in the two collections and 63 were used in the analysis. It is verified that there is a naturalization of mathematical knowledge linked to consumption, showing that consumerist culture is very present in the teaching collections analyzed.

KEYWORDS: Textbook. Mathematics. Consumption. Representation. Cultural Studies in Education.

Introdução

Há alguns anos, observa-se o conhecimento matemático sendo recorrentemente representado em forte articulação com situações de consumo, o que nos provocou estranhamento: estariam os livros, finalmente (segundo alguns autores da área da Educação Matemática), utilizando exemplos do cotidiano e considerando os saberes e realidades dos alunos para ensinar Matemática de maneira mais efetiva? Ou estariam participando ativamente da produção de sujeitos hiperconsumidores e superendividados?

Para responder a essas perguntas, recorreremos ao campo dos Estudos Culturais, que possibilitam a análise crítica de artefatos e práticas culturais para desconstruir algumas questões do cotidiano normatizadas e tomadas como verdade. Assim, a análise de coleções didáticas como essas, que há anos são aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e que são amplamente utilizadas em nível municipal e estadual na cidade de Manaus (AM), se justifica.

Os Estudos Culturais constituem uma perspectiva

[...] interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar, com uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura (Nelson; Treichler; Grossberg, 1995, p. 12).

A partir desse referencial, entendemos que o objetivo do analista cultural é problematizar questões da vida cotidiana. As noções de contradição e conflito constituem, assim, o eixo central dessa perspectiva de compreensão dos estudos culturais. “Isso, não a partir de um lugar de contradição, mas para compreender sua estrutura atual e sua possível dinâmica” (Canclini, 2015, p. 24).

Nos últimos anos, teóricos como Zygmunt Bauman (2008, 2010a) e Nestor García Canclini (2015) têm aprofundado a discussão sobre os efeitos da lógica do consumo na vida cotidiana, apontando para uma crescente imbricação entre o consumo e a identidade social.

À luz desse enquadramento, os dados empíricos da pesquisa ganharam sentido. Foram identificadas 349 situações que articulam saberes matemáticos e consumo nas duas coleções analisadas, das quais, 63 foram selecionadas para

exame mais aprofundado. Verificou-se uma tendência representacional de articulação dos saberes matemáticos às situações do cotidiano (compra com pagamento em dinheiro, cartão de crédito à vista ou parcelado de produtos de diversos tipos: eletrônicos, despesas com moradia, alimentação, transporte, lazer etc.).

O livro didático no Brasil

O livro didático é um elemento onipresente nas salas de aula brasileiras. Lajolo (1996) afirma que, em contextos sociais como o brasileiro, os livros, sejam didáticos ou não, desempenham um papel central na produção, na circulação e na assimilação de saberes, especialmente daqueles cuja circulação é atribuída institucionalmente à escola. Segundo a autora,

[...] didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares (Lajolo, 1996, p. 4).

Desse modo, Lajolo (1996) argumenta que, para ser considerado didático, um livro deve ser mobilizado de maneira sistemática no processo de ensino-aprendizagem de um determinado campo do saber humano, normalmente já institucionalizado e legitimado como disciplina escolar. Esse artefato pedagógico é utilizado sob orientação docente. Logo, qualquer livro didático tem um duplo destinatário, estudantes e professores, sendo os últimos considerados “[...] leitores privilegiados das obras didáticas, já que é a partir deles que o livro didático chega às mãos dos alunos” (Lajolo, 1996, p. 5). Portanto, o exemplar do professor não pode limitar-se a ser uma versão diferenciada apenas por apresentar as respostas dos exercícios.

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como, dialogam com os aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno (Lajolo, 1996, p. 5).

Assim, ratifica-se o caráter normativo e prescritivo desse artefato, que não apenas organiza conteúdos matemáticos, mas que também veicula valores, modos de vida e determinadas visões de mundo. Em pesquisas com enfoque histórico sobre o livro de Matemática, como a de Alves (2005), é evidenciado que esse material passou por diferentes transformações ao longo do tempo, acompanhando mudanças curriculares, movimentos pedagógicos e políticas públicas.

Desde obras precursoras do século XVIII até o movimento da Matemática Moderna e a institucionalização do PNLD, os livros didáticos foram se consolidando como mediadores privilegiados do currículo escolar (Alves, 2005). Após o movimento da Escola Nova – 1920 a 1950 –, consolidou-se a impressão de textos escolares no Brasil, e com isso surgiram obras inovadoras, com apresentação de textos matemáticos que estimulavam o aluno a descobrir (Alves, 2005). Portanto, em vez de somente receber os conhecimentos, segundo o autor, buscava-se atender aos novos objetivos que o ensino da Matemática visava suprir.

Nas décadas de 1960 e 1970, o ensino de Matemática no Brasil, assim como em outros países, foi influenciado por um movimento de renovação que ficou conhecido como “Matemática Moderna” (Brasil, 1998, p. 19). Assim, colocado em ação, principalmente pelos livros didáticos, esse movimento teve grande influência durante um longo período, refluindo a partir da constatação da inadequação de alguns de seus princípios básicos e de distorções e dos exageros ocorridos (Brasil, 1998).

Em 1985, o Decreto-Lei n. 91.542 deu nova forma ao PNLD: os livros seriam adquiridos com recursos federais, a partir de escolhas dos docentes, a fim de serem gratuitamente distribuídos e, sempre que possível, reutilizáveis. Ademais, o fim da censura “[...] abriu perspectivas para que dimensões de controle fossem tomadas por comitês de ética ou de avaliação de qualidade, respeitadas as normas em Lei” (Brasil, 2000, p. 12).

No ano de 1993, pelo Decreto n. 812, o Governo Federal estabelece um acordo parcial com os parceiros do Mercosul, objetivando um mercado mais favorável para livros latino-americanos. No mesmo ano, a Resolução n. 6 do FNDE/MEC define critérios para aquisição de livros didáticos (Brasil, 2000, p. 12). E, em 1996, o Ministério da Educação (MEC) adota procedimentos no sentido da avaliação sistemática do livro didático com vistas ao seu aperfeiçoamento e qualificação, contando com pareceres de especialistas e técnicos (Brasil, 2000, p. 12).

Diante do exposto, considera-se que o livro didático não é um suporte neutro, mas um artefato cultural que condensa projetos educativos e interesses sociais. É também um elemento normativo que participa da produção de valores e da legitimação de determinadas visões de mundo. Inserido em políticas públicas e em circuitos mercadológicos, é um mecanismo que articula cultura, Estado e mercado, podendo operar tanto como mediador do conhecimento escolar quanto como dispositivo de naturalização da racionalidade consumista.

Nesse sentido, ao analisar a presença da temática do consumo e do crédito em livros didáticos de Matemática contemporâneos, esta pesquisa busca revelar como tais obras participam da construção de determinadas representações de consumo e da vida a crédito. Interessa-nos compreender se o livro apenas naturaliza a lógica da sociedade de consumidores, ao tratar, por exemplo, parcelamentos, cartões de crédito e compras on-line como práticas neutras do cotidiano, ou se abre brechas para problematizar criticamente o endividamento, a indução de desejos e a possibilidade de formas mais conscientes de consumo.

Desse modo, o livro didático é tomado aqui não apenas como recurso pedagógico, mas também como espaço privilegiado de circulação de discursos sobre consumo, o que o torna um objeto central para a análise cultural proposta nesta investigação.

Referencial teórico e procedimentos metodológicos

Inicialmente, os Estudos Culturais foram concebidos como um empreendimento interdisciplinar (Schulman, 2014, p. 108). Pode, portanto, ser articulado a diversos campos do conhecimento, tais como a Literatura, a Sociologia, a Comunicação e a Geografia. Assim, configura-se como “[...] uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade” (Escosteguy, 2014, p. 89).

Posteriormente, os Estudos Culturais “[...] transformaram-se num fenômeno internacional. Não estão mais confinados à Inglaterra nem aos Estados Unidos, espalhando-se para a Austrália, África, América Latina, entre outros territórios” (Escosteguy, 2014, p. 87-88). Assim, compõem “[...] um movimento ou uma rede: eles têm seus próprios cursos em diversas universidades bem como seus próprios periódicos e encontros acadêmicos” (Johnson, 2014, p. 7).

Ademais, é importante considerar que esse movimento tem se dedicado ao estudo de variadas temáticas, tais como,

[...] gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, cultura popular e seus públicos, ciência e ecologia, política de identidade, pedagogia, política da estética, instituições culturais, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global numa era pós-moderna (Nelson; Treichler; Grossberg, 1995, p. 8).

Assim, Johnson (2014, p. 15) define os Estudos Culturais como “[...] tradição intelectual e política, ou em suas relações com as disciplinas acadêmicas; ou em termos de paradigmas teóricos; ou ainda, por seus objetos característicos de estudo”.

Nessa perspectiva, o estudo da representação ganha centralidade. Hall (2016, p. 10) ajuda-nos a “compreender como as representações moldam visões de mundo, expressam valores e identidades e definem relações de poder, inclusão e exclusão”. Esse autor afirma que a linguagem é de fundamental importância para a representação. Para representar, conforme Hall (2016, p. 31-32), é necessário “[...] o uso de linguagens, de signos e imagens que significam ou representam objetos”.

Representar, ainda, “refere-se à produção de sentidos pela linguagem, na medida em que representar algo implica descrevê-lo, evocá-lo mentalmente e simbolizá-lo por meio de uma forma que o substitui ou o exemplifica” (Hall, 2016, p. 32). O sentido não está no objeto⁴: somos nós que negociamos e fixamos os sentidos para, depois de um tempo, ele parecer natural e, até inevitável. Ainda de acordo com Hall (2016, p. 42), “o sentido é construído pelo sistema de representação, é fixado pelo código, que estabelece a correlação entre o nosso sistema conceitual e nossa linguagem”.

O sentido é, portanto, produzido socialmente segundo sistemas culturais. Os códigos operam como dispositivos que articulam conceitos e linguagem, estabilizando determinados significados e tornando-os inteligíveis dentro de uma determinada formação cultural.

A representação é processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para produzir sentido. Nas sociedades, somos nós que fazemos as coisas terem sentido: “[...] significados só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem. E daí a grande importância da linguagem para os sentidos e para a cultura como repositório-chave de valores e significados” (Hall, 2016, p. 17).

Ao entender a representação como processo de produção de significados compartilhados, torna-se possível articular essa compreensão à análise cultural,

⁴ Hall (2016, p. 108) afirma que a representação carrega a premissa de que as coisas no mundo, “[...] não possuem neles mesmos nenhum sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós – na sociedade, dentro das culturas humanas – que fazemos as coisas terem sentido, que lhes damos significado”.

que, sob a ótica dos Estudos Culturais, investiga como tais significados se manifestam e são reproduzidos nas práticas cotidianas.

Esta investigação adotou a análise cultural, desenvolvida no âmbito dos Estudos Culturais, como perspectiva metodológica. Trata-se de um procedimento que toma a cultura como objeto problematizável, buscando interrogar práticas e artefatos do cotidiano, evidenciando seus efeitos na produção de sentidos e na constituição de sujeitos (Coiro-Moraes, 2016). Nesse enquadramento, os livros didáticos foram compreendidos como artefatos culturais produtores de significados.

A pesquisa foi realizada em quatro etapas principais. Primeiramente, na delimitação do corpus, foram selecionadas duas coleções de Matemática aprovadas no PNLD 2020: Coleção 1 “A Conquista da Matemática” (6º ao 9º ano), de José Rui Giovanni Júnior e Benedicto Castrucci, Editora FTD, 2018; Coleção 2 “Matemática Essencial” (6º ao 9º ano), de Patrícia Pataro, Editora Scipione, 2018. A escolha justificou-se pelo fato de ambas serem distribuídas em escolas públicas e, portanto, terem alcance na produção e circulação de saberes matemáticos.

Em um segundo momento, realizou-se leitura integral e sistemática das oito obras (quatro volumes de cada coleção), examinando página a página todos os textos verbais e imagéticos. Nessa fase, foram identificadas e registradas todas as ocorrências em que o ensino da Matemática aparecia articulado a situações de consumo ou consumismo. As ocorrências foram reunidas em um arquivo digital para posterior organização. Ao final dessa etapa, foram mapeadas 349 situações.

Em seguida, as 349 ocorrências identificadas foram organizadas em uma tabela, contendo: identificação da obra (título, autores, editora, ano); volume (6º, 7º, 8º ou 9º ano); página; seção da obra; descrição da situação; tipo de articulação: a) ensino de conteúdo matemático a partir de situações de consumo; b) enunciações que extrapolavam o conteúdo matemático e ensinavam modos de ser consumidor e cidadão. Essa sistematização permitiu visualizar padrões. Das situações inicialmente catalogadas, foram selecionadas 63 ocorrências que apresentavam articulação mais direta com o consumo de bens e produtos.

Por fim, as 63 situações selecionadas foram submetidas à análise cultural propriamente dita. Em cada ocorrência, investigou-se: o objeto matemático mobilizado (porcentagem, juros, operações, razão, proporção etc.); a forma como o consumo era representado; os sentidos produzidos na articulação entre saber matemático e prática de mercado; as possíveis implicações na produção de valores e modos de subjetivação.

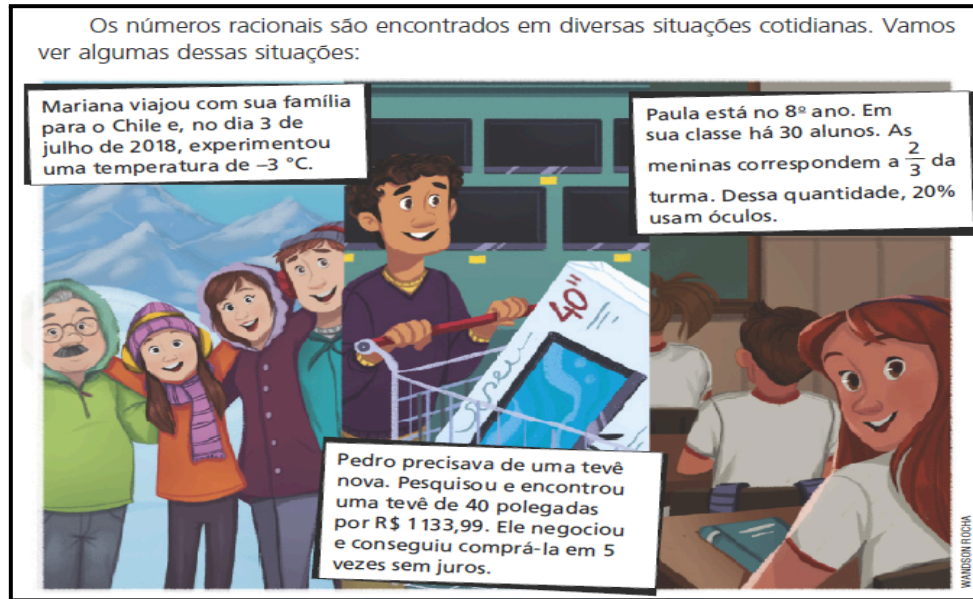
Análise das coleções

Na análise das coleções, percebe-se como a cultura do consumo está inserida de diferentes maneiras nos livros didáticos de matemática. O consumo pode ser algo simples, e que faz parte do nosso dia a dia de várias maneiras, por motivo de festas, organização de encontros com amigos, comemoração de “um evento importante ou para nos recompensar por uma realização particularmente importante – mas a maioria das vezes é de modo prosaico, rotineiro, sem muito planejamento antecipado” (Bauman, 2008, p. 37).

Assim, são elencadas diferentes situações – prosaicas e rotineiras – relacionando os saberes matemáticos ao consumo de bens (compras de terrenos, carros, móveis, eletrodomésticos, roupas etc.) e de práticas de lazer, serviços e diversão (aniversários, férias, comemorações em geral). Os saberes matemáticos são representados amplamente, nas duas Coleções analisadas, como meios para a obtenção de descontos, facilidades, parcelamentos, cálculos de prestações e para o fechamento de negociações em geral – assim, pode-se dizer que são saberes representados como eminentemente pragmáticos e como instrumentos para o consumidor.

A Figura 1 consta no início do Capítulo 1, na página 14 do volume 8 da Coleção 1 (Conjunto dos números racionais, Unidade 1 – números racionais) e apresenta os números racionais em três situações cotidianas. Na primeira, vê-se o desenho de uma selfie em família acompanhada do seguinte texto: “Mariana viajou com sua família para o Chile e, no dia 3 de julho de 2018, experimentou uma temperatura de -3°C ”. A família, sorridente e feliz, posa para a foto com montanhas nevadas ao fundo – e os números racionais acabam por se misturar à viagem, à temperatura do local e à data da viagem. Ao lado, vê-se um rapaz com uma caixa de televisão de 40 polegadas em um carrinho de supermercado, com uma série de TVs na parede, ao fundo. O texto verbal que acompanha o desenho diz: “Pedro precisava de uma tevê nova. Pesquisou e encontrou uma tevê de 40 polegadas por R\$ 1133,99. Ele negociou e conseguiu comprá-la em 5 vezes sem juros”. Pedro tem uma TV, portanto – mas, simplesmente, “precisava” de uma nova.

Figura 1 - Viajando com a família e comprando uma TV?



Fonte: Giovanni Júnior e Castrucci (2018a, p. 14).

As regras colocadas nas relações de consumo não variam e, segundo Bauman (2008), são elas: a finalidade de toda mercadoria é ser colocada à venda e ser consumida; a mercadoria será comprada, apenas se prometer satisfazer os desejos dos consumidores; a credibilidade da promessa e o ímpeto para o consumo da mercadoria determinam o preço a ser pago por ela.

Como o sonho de Pedro, aparentemente, não pode ser adiado, ele parcela o pagamento do produto em muitas vezes – e, assim, os números ditos racionais são exemplificados por meio de sonhos e desejos não tão racionais. A ausência de juros é, quase sempre, mostrada como uma vantagem. Critério de necessidade, ambíguo, desejo imediato e parcelamento, o que converge com a crítica de Bauman (2010a) à sociedade de consumidores e à vida a crédito. O autor afirma que,

[...] nos velhos tempos, era preciso adiar a satisfação quando se desejava alguma coisa, pois não se ganhava o suficiente para adquiri-la. A introdução dos cartões de crédito foi um sinal do que viria a seguir: não adie a realização do seu desejo (Bauman, 2008, p. 29).

Assim, a oferta cria demanda. E isso vai se aplicar a todos os produtos, podendo ser financeiros ou manufaturados. Nos empréstimos, segundo Bauman (2010b, p. 29), também se aplica a mesma filosofia: “a oferta de empréstimos deve criar e ampliar a necessidade de empréstimos”. O autor também afirma que os cartões de crédito são formas encontradas pela sociedade de consumo para “parasitar novos organismos”, não havendo mais a necessidade de poupar por um longo tempo para que os sonhos se tornassem realidade.

Bauman (2008) sustenta que a vida a crédito, em dívida e sem poupança é um método de administração dos assuntos humanos em todos os níveis, tanto no da política de vida individual como no da política de Estado, que se “tornou oficial” – com a autoridade da mais madura e bem-sucedida das atuais sociedades de consumidores. Como algumas drogas,

[...] viver a crédito cria dependência. E sem dúvida mais que qualquer outra droga ou tranquilizantes à venda. E a administração por décadas pode levar ao trauma e ao choque quando ela deixa de estar disponível ou fica difícil de encontrar (Bauman, 2010a, p. 34).

Com isso, Bauman não está falando apenas de endividamento financeiro. No capitalismo contemporâneo, o crédito permite consumir antes de possuir recursos e antecipa desejos. O crédito não apenas viabiliza o consumo, mas sustenta subjetividades e estilos de vida, produzindo dependência sistêmica. Sua restrição, portanto, não implica apenas limitação econômica, mas desorganização identitária e social.

A Figura 2, localizada na seção “Propriedades da adição” do volume 6 da Coleção 1, foi nomeada de “desejo de comprar”, pois mostra duas mulheres fazendo cálculos em voz alta utilizando as propriedades da adição para somar valores de duas peças de roupa que desejam comprar. Duas mulheres distintas e um único desejo: a compra! Percebe-se, pelo rosto das duas, o desejo de adquirir as peças de roupas (uma querendo comprar para o filho; a outra, para si). Há uma admiração especial na cliente da segunda imagem, olhando pela vitrine um top e uma saia.

Figura 2 - Desejo de comprar

Propriedades da adição

- 1 Observe as duas situações a seguir e reflita sobre elas.



Os resultados obtidos nos dois casos foram iguais ou diferentes?

Fonte: Giovanni Júnior e Castrucci (2018a, p. 37).

Mas o que nos leva a consumir? Canclini (2015) traça três linhas pelas quais consumimos não simplesmente como exercício de caprichos, gostos, como atitude

individual ou, ainda, como compras irrefletidas. As linhas são: a racionalidade econômica, a racionalidade sociopolítica interativa e a racionalidade consumidora.

Na perspectiva da racionalidade econômica, o consumo é o lugar em que o produto cumpre o seu ciclo de produção e realiza a expansão do capital e a reprodução da força do trabalho. Na racionalidade sociopolítica interativa, a distinção entre grupos, a expansão educacional, as inovações tecnológicas e a moda intervêm nos processos de consumo. Desse modo, “[...] consumir é participar de um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo” (Canclini, 2015, p. 62).

A racionalidade consumidora, segundo o autor, é quando se chama a atenção para os aspectos simbólicos e estéticos: “[...] a lógica que rege a apropriação dos bens como objetos de distinção não é a satisfação de necessidades, mas sim a da escassez desses bens e da impossibilidade de que outros os possuam” (Canclini, 2015, p. 63). Por exemplo: comprar um carro importado, um computador ultramoderno com novas funções ou uma roupa “da moda” pode funcionar como instrumento de diferenciação social. O que converge, novamente, com Bauman, quanto à ideia de consumo como dispositivo de inclusão/exclusão e disputa simbólica.

Ademais, assegura Costa (2009, p. 76), o que move as pessoas já não é mais precisar, ou seja, a necessidade, e, sim, o desejo:

Algo volátil, efêmero, caprichoso e insaciável. Grande parte das ações pós-modernas está voltada para orientar o desejo, não na forma de pura regulação, mas de incentivo à fantasia, ao gosto, aos cuidados consigo mesmo (Costa, 2009, p. 76).

Nessa direção, os desejos são canalizados produzindo novas formas de consumir, que requer conhecimento com expertises “capazes de estimular, governar e dirigir os desejos e as práticas de consumo. Com isso, se produz um sujeito obcecado por adquirir, que já descarta o desejo e apenas quer” (Costa, 2009, p. 76).

Com isso, ratifica-se Bauman (2008), pois, entende que consumir não se restringe apenas à compra e venda de mercadorias, mas também consiste no investimento do sujeito em si mesmo. Precisamente, no sentido de tornar-se mercadoria, criando demandas ou reciclando as que já existem. Afinal, “o consumo é um investimento em tudo que serve para a valorização social e autoestima do indivíduo” (Bauman, 2008, p. 44). O autor conclui que as pessoas querem ser vistas, notadas, comentadas e, logo, presumivelmente desejadas por muitos, assim como sapatos, saias ou acessórios.

As Figuras 3 e 4 mostram a imagem de abertura do Capítulo 3 no volume 9 da Coleção 2, intitulado “Matemática financeira”. Na Figura 3, no centro da imagem, vemos um notebook aberto – e é como se nós, que olhamos a imagem, estivéssemos olhando para a tela naqueles momentos que antecedem a realização de uma compra on-line⁵, com o cartão de crédito em uma das mãos.

Figura 3 – Compra on-line



Fonte: Pataro e Balestri (2018d, p. 58).

Também é importante considerarmos que as compras via comércio eletrônico crescem dia após dia. As pessoas, cada vez mais, preferem realizar compras nessa modalidade⁶ – e as coleções didáticas, nesse sentido, ensinam os sujeitos a consumir de forma on-line, seja incentivando a pesquisa de “dicas de segurança para fazer movimentações financeiras pela internet” (Pataro; Balestri, 2018d, p. 59), seja participando da vida a crédito na conveniência de casa.

Conveniência (entrega em domicílio) e economia de gasolina compõem a explicação imediata, embora parcial. O conforto

⁵ O *e-commerce* brasileiro fechou 2021 em alta, segundo o levantamento da empresa especializada em segurança e monitoramento on-line, a Neotrust. As vendas virtuais atingiram níveis históricos no acumulado do ano anterior e totalizaram mais de R\$ 161 bilhões movimentados. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/brasil-tem-recorde-de-vendas-on-line-em-2021-aponta-consultoria/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

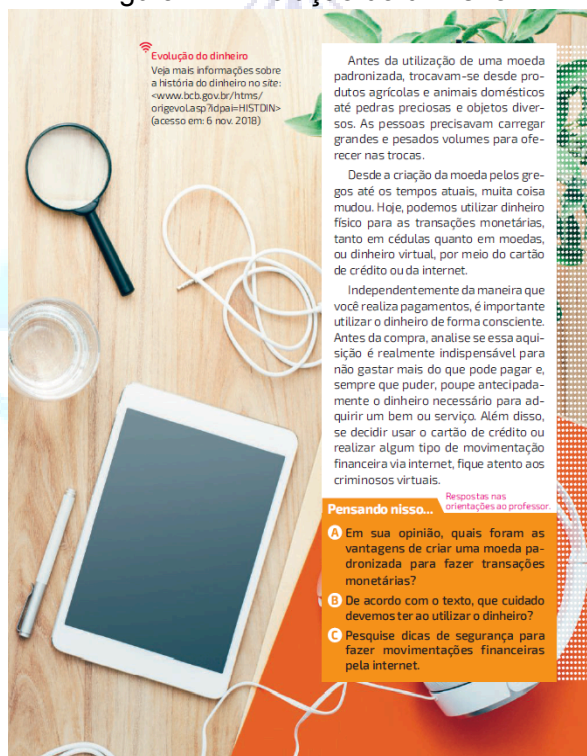
⁶ Agilidade, comodidade, melhores preços e condições. É por esses e outros motivos que 82% dos consumidores brasileiros com acesso à internet já se renderam às compras on-line. Segundo levantamento realizado pelo NZN *Intelligence*, 74% dos consumidores preferem a modalidade online em relação às compras em lojas físicas. Disponível em: <https://www.ecommercebrasil.com.br/noticias/compra-online-preferencia-de-consumidores-brasileiros/>. Acesso em: 31 ago. 2022.

espiritual obtido ao se substituir um vendedor pelo monitor é igualmente importante, se não mais (Bauman, 2008, p. 27).

O que os bancos querem, segundo Bauman (2008, p. 135), é que o dinheiro esteja em movimento, pois são instituições que ganham mais do que se o dinheiro ficasse ocioso: os bancos “preferem que seus clientes manuseiem cartões de crédito em vez de pressionarem gerentes de agências”.

Na Figura 4, vemos outros objetos tecnológicos (*tablet*, cabos, fones de ouvido) dispostos sobre uma mesa.

Figura 4 – Evolução do dinheiro



Fonte: Pataro e Balestri (2018d, p. 59).

Na racionalidade consumidora descrita por Canclini (2015), os bens tecnológicos deixam de operar apenas como instrumentos funcionais e passam a funcionar como marcadores simbólicos de distinção. O livro didático, ao associar atualização tecnológica à integração social e à modernidade, converte o consumo em requisito de pertencimento, produzindo desejos que excedem a necessidade material e se inscrevem nas disputas por reconhecimento e diferenciação social.

Momo (2007) mostra que as crianças pobres são fabricadas pela mídia e pelo consumo – e assim se configuram novos modos de viver a infância e de ser criança. Essas crianças se inserem na cultura global e fazem parte da comunidade de consumidores de produtos que cativam essa clientela. A autora descreve como o consumo é visível nos objetos que as crianças levam para sala de aula, no que vestem e utilizam como material escolar (cadernos, borrachas, mochilas, lápis etc.) e brinquedos. Isso tudo para acompanhar o que a indústria lhes oferece – o que há de

mais atual no mundo das logomarcas e da moda. Segundo a autora, “é o vislumbre de poder ter algo que vêm e gostam para poder fazer parte de grupos que possuem as mesmas coisas” (Momo, 2007, p. 219).

Contudo, é necessário considerar que, embora a tendência predominante nas coleções analisadas seja a naturalização de práticas de consumo articuladas ao ensino da Matemática, identificaram-se algumas ocorrências que sinalizam preocupação com o uso consciente do dinheiro. Em determinados trechos, orienta-se o aluno a analisar a necessidade de uma compra antes de realizá-la, a poupar antecipadamente e a administrar adequadamente sua vida financeira desde jovem.

O texto que acompanha as imagens diz respeito à evolução da moeda, antes de sua utilização, seu surgimento na Grécia e como se tornou importante nas transações monetárias atuais. O material traz informações históricas referentes ao uso do dinheiro e

[...] busca estimular os alunos a compreenderem a necessidade de administrar adequadamente sua vida financeira desde jovens, possibilitando que tenham melhor relação com circunstâncias de consumo, financiamento, dívida e poupança (Pataro; Balestri, p. 58, 2018d).

Hoje, podemos utilizar dinheiro físico para as transações monetárias, tanto em cédulas quanto em moedas, ou dinheiro virtual, por meio do cartão de crédito ou da internet (Pataro; Balestri, p. 59, 2018d).

O texto menciona, ainda, a importância de o aluno

[...] utilizar o dinheiro de forma consciente. Antes da compra, analise se essa aquisição é realmente indispensável para não gastar e, sempre que puder, poupe antecipadamente o dinheiro necessário para adquirir um bem ou serviço (Pataro; Balestri, p. 59, 2018d).

Mais abaixo do texto, na seção “Pensando nisso...”, são propostas três questões ao aluno – uma delas solicita que o aluno retome, a partir do texto lido, os cuidados que devemos ter ao utilizar o dinheiro. Trata-se de uma das primeiras vezes em que se percebe, nas obras, certa preocupação com o endividamento e com o consumo exacerbado de bens e serviços.

No entanto, tais orientações permanecem circunscritas a uma lógica de racionalização individual do consumo, enfatizando planejamento e responsabilidade pessoal, sem problematizar a centralidade do consumo na organização social contemporânea ou os mecanismos estruturais de endividamento. Desse modo, ainda que se percebam elementos de educação financeira, não se identificam abordagens que tensionem criticamente a lógica consumista nos termos propostos

por Bauman (2010b), que associa o crédito e o consumo à produção de dependência sistêmica.

Do mesmo modo, Bartho e Mota (2020), ao analisarem o livro didático como recurso para educação financeira, questionam a ausência de problematização estrutural, pois não há discussão sobre desigualdades sociais. Criticam a ênfase na responsabilização do indivíduo, atribuindo a gestão do dinheiro como questão comportamental, sem considerar o sistema econômico. As pesquisadoras também denunciam a desconexão com a realidade social, já que o material analisado propõe exemplos incompatíveis com a vida de grande parte dos alunos da escola pública. Assim, para as autoras, a educação financeira tende a operar como instrumento de formatação comportamental e reprodução ideológica, em vez de promover formação crítica e transformadora.

Por isso, Dias e Gaban (2019) salientam que a simples presença de temas financeiros não garante uma educação financeira crítica. Os autores destacam que o livro didático, embora relevante, depende da mediação do professor para transformar exercícios em cenários investigativos, tornando as atividades mais participativas, contextualizadas e capazes de promover uma formação crítica e cidadã.

Contudo, Marim e Silva (2020) assinalam que os livros de Matemática que analisaram não forneciam suporte pedagógico suficiente para que o professor trabalhasse Educação Financeira. Para as autoras, a formação docente permanece aquém das demandas das políticas públicas educacionais e da necessidade de promover uma formação crítica, interdisciplinar e alinhada aos desafios contemporâneos.

No que se refere à Educação Financeira, Marim e Silva (2020) argumentam que os livros didáticos de Matemática do Ensino Médio aprovados pelo PNLD concentram-se predominantemente na Matemática Financeira, priorizando cálculos, fórmulas e problemas sobre juros, empréstimos e prejuízos. Não avançam significativamente para uma abordagem mais ampla e crítica da Educação Financeira, que deveria contemplar consumo consciente, gestão de recursos, prevenção de fraudes e reflexão social.

Considerações finais

Nesta análise verifica-se diferentes situações que relacionam os saberes matemáticos ao consumo de bens e de práticas de lazer. As imagens e os textos mostram sujeitos consumidores que compram utilizando a Matemática em diferentes

ocasiões de consumo, como aquisição de terrenos, carros, móveis, eletrodomésticos, roupas, peças artesanais etc.; práticas de lazer, serviços e diversão (aniversários, férias, comemorações em geral, acampamentos etc.), também em negociações, cálculos de prestações e facilidades.

A partir da perspectiva dos Estudos Culturais, a análise apresentada destaca um aspecto relevante para a educação nacional: a inserção de elementos da cultura do consumo nos materiais didáticos de Matemática. Esse estudo tem potencial de implicar na educação de várias maneiras, ao problematizar a forma como os conteúdos curriculares, especialmente de Matemática, são utilizados para reproduzir ideologias ou comportamentos sociais, como a naturalização da cultura consumista.

O estudo pode contribuir para questionar práticas e escolhas pedagógicas na educação básica, oferecendo subsídios para um ensino de Matemática que vá além da aplicação prática voltada ao consumo. Isso favorece uma educação mais crítica e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes, com fatores positivos em longo prazo para a formação de uma sociedade mais consciente e reflexiva.

A partir da análise de Bauman (2010a, 2010b) sobre o consumo e o crédito em sistemas parasitários, na qual o autor expõe um panorama crítico da sociedade contemporânea, o que pode ter consequências diretas na educação, especialmente no ensino de Matemática financeira. O consumo exagerado, estimulado por desejos efêmeros e não por necessidades reais, cria uma dependência do crédito que compromete a estabilidade financeira dos indivíduos. Na educação, esse estudo reforça a importância de ensinar os alunos a gerenciarem suas finanças pessoais de forma consciente, desde cedo, considerando o contexto atual de consumo impulsionado pela oferta e pelo crédito fácil.

O material didático analisado demonstra uma preocupação inicial com o endividamento e o consumo desenfreado, e com isso traz reflexões sobre o uso consciente do dinheiro, a importância do planejamento financeiro e a necessidade de poupar. No entanto, também reproduz, em certo grau, a lógica consumista ao apresentar cenários que incentivam o consumo, como compras on-line e parcelamentos. Isso evidencia um desafio duplo para a educação: ensinar habilidades matemáticas essenciais para o consumo responsável, ao mesmo tempo que questiona e problematiza o sistema que perpetua o consumo desmedido.

O estudo limitou-se à análise das manifestações do consumo em representações imagéticas e verbais presentes em duas coleções de livros didáticos de Matemática, podendo subsidiar pesquisas futuras que ampliem as análises

discursivas e aprofundem as investigações sobre as práticas pedagógicas no contexto da sala de aula.

Para a educação Matemática, o estudo evidencia a necessidade de uma abordagem crítica, na qual se pense além do ensino técnico de cálculos financeiros, incluindo discussões sobre os efeitos nas áreas social, econômica e psicológica do consumo. O objetivo deve ser formar cidadãos financeiramente conscientes, capazes de resistir às pressões do mercado e de tomar decisões informadas e responsáveis em um mundo onde o desejo de consumir é constantemente incentivado.

Canclini (2015) argumenta que o consumo serve para pensar, o que nos leva a refletir acerca das situações de consumo trabalhadas no livro didático de Matemática. Será que estamos educando para (e pelo) consumo?

Referências

ALVES, Antônio Maurício Medeiros. **Livro didático de Matemática: uma abordagem histórica (1943-1995)**. 2005. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2005.

BARTHO, Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro; MOTA, Nádjia Araújo da. Aspectos da Concepção de Educação Matemática Crítica em Material Didático de Matemática Financeira. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 13, n. 31, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/7830>. Acesso em: 1 mar. 2026.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**. Tradução: Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010a.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida a Crédito: conversa com Citlali Rovirosa-Madrado** Tradução: Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. **Parecer nº 15**, de 4 de julho de 2000. Solicita manifestação sobre pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos. Disponível em: [PARECER CNE/CEB Nº 15/2000 – APROVADO EM 04/07/2000 - Aviso n. 114/00-MEC/GM-Solicita manifestação sobre a pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos](#). Acesso em: 06 mar. 2026.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Tradução: Maurício Santana Dias. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

COIRO-MORAES, Ana Luiza. A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas. **Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação**, v. 4, n. 7, p. 28-36, 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

DIAS, David Pires; GABAN, Artur Alberti. Educação financeira nos livros didáticos de Matemática do Ensino Médio. **TANGRAM-Revista de Educação Matemática**, v. 2, n. 1, p. 67-78, 2019.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org., Trad.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. 5. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014. p. 87-106.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio:Apicuri, 2016.

JOHNSON, Richard. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org., Trad.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. 5. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014, p. 7-85.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, n. 69, ano 16, p. 3-9, 1996.

MARIM, Vlademir; SILVA, Maxwell Gomes da. Educação Financeira: abordagem nos livros didáticos de Matemática para o Ensino Médio. **Educação Matemática Debate**, v. 4, n. 10, 2020.

MOMO, Mariangela. **Mídia e Consumo na Produção de uma Infância Pós-moderna que vai à Escola**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Laurence. Estudos culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz T. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 1-7.

SCHULMAN, Norma. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org., Trad.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. 5. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014. p. 107-143.

COLEÇÕES ANALISADAS

“COLEÇÃO 1”

GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy; CASTRUCCI; Benedicto. **A conquista da Matemática**: 6º ano, Ensino Fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018a.

GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy; CASTRUCCI; Benedicto. **A conquista da Matemática**: 7º ano, Ensino Fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018b.

GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy; CASTRUCCI; Benedicto. **A conquista da matemática**: 8º ano, Ensino Fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018c.

GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy; CASTRUCCI; Benedicto. **A conquista da matemática**: 9º ano, Ensino Fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018d.

“COLEÇÃO 2”

PATARO, Patricia Moreno; BALESTRI, Rodrigo. **Matemática essencial 6º ano**: Ensino Fundamental, anos finais. São Paulo: Scipione, 2018a.

PATARO, Patricia Moreno; BALESTRI, Rodrigo. **Matemática essencial 7º ano**: Ensino Fundamental, anos finais. São Paulo: Scipione, 2018b.

PATARO, Patricia Moreno; BALESTRI, Rodrigo. **Matemática essencial 8º ano**: Ensino Fundamental, anos finais. São Paulo: Scipione, 2018c.

PATARO, Patricia Moreno; BALESTRI, Rodrigo. **Matemática essencial 9º ano**: Ensino Fundamental, anos finais. São Paulo: Scipione, 2018d.

Submetido em: 12/06/2025

Aceito em: 23/02/2026