

# EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO: representações sociais de professoras de educação infantil

*EDUCATION FOR CONSUMPTION: social representations of child education teachers*



**laêda Bezerra Machado\***

(<https://orcid.org/0000-0002-9524-0319>)

**Danielle Pena de Oliveira\*\***

(<https://orcid.org/0000-0002-1318-1758>)

## INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a educação para consumo nas representações sociais de professoras de educação infantil no interior da escola. Não se trata de um estudo sobre o consumo, mas das representações de consumo nas práticas pedagógicas cotidianas, ou seja, a socialização para o consumo no ambiente escolar.

Entendemos por “educação para o consumo” o processo de socialização pelo qual os indivíduos adquirem conhecimentos, habilidades e atitudes em relação ao consumo. Esse processo pode ser intencional ou não intencional, desenvolvido em diferentes espaços educativos formais ou não formais. Tomamos como referência Souza (2009), que considera a prática pedagógica como ação coletiva de diferentes sujeitos que se põe em prática em espaços formais e não formais. O autor reconhece o caráter pedagógico da ação docente, no entanto não transfere para o professor a completa responsabilidade para com o processo de ensino e aprendizagem. Na visão de Souza (2009) a

\* Professora do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação - Centro de Educação Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Linha de pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica. E-mail: laeda01@gmail.com.

\*\* Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: daniellepenna@hotmail.com.

educação é uma prática cultural, um processo amplo que envolve diferentes atores e grupos sociais.

O interesse pela temática da educação para o consumo decorre de nossa prática na educação básica. No trabalho docente desenvolvido pela primeira autora deste artigo, em inúmeras ocasiões foi necessário mediar situações perpassadas pelo consumo presentes nas conversas, brincadeiras, discussões, sonhos e desencantos das crianças. Várias vezes, no exercício da prática docente, situações relacionadas ao consumo nos provocaram e revelaram a necessidade de aprofundar estudos sobre o tema. É nesse contexto que se insere a pesquisa que deu origem a este artigo.

Trata-se de um tema relevante, pois o consumo constitui a base do nosso sistema cultural (BAUDRILLAR, 2008), portanto, encontra-se presente no cenário escolar. Como coloca Costa (2009a, p. 77), as crianças já ingressam na escola “totalmente capturadas pelas malhas do consumo”. Na visão da autora, o *marketing* televisivo realiza precocemente seu trabalho, ou seja, opera suas pedagogias e “conquista” clientes antes mesmo deles ingressarem na escola, desta forma, os apelos midiáticos invadem os muros escolares através de seus diferentes atores, particularmente crianças e adolescentes.

Práticas como festas infantis nas escolas, “hora da novidade”, cobrança de taxas para compras de presentes por ocasiões diversas; venda de produtos industrializados e pouco saudáveis nas cantinas em oposição às aulas que estimulam hábitos adequados de alimentação; lançamento de variados modelos de uniformes por uma mesma escola; propagandas de produtos e serviços no ambiente escolar etc são ações comuns que não têm recebido atenção devida e passam despercebidas. Sem que os atores escolares se deem conta, elas educam tanto ou mais que os comerciais de TV, pois estão sendo legitimadas pela escola, “instituição central na vida das sociedades e das pessoas” (COSTA, 2009b, p. 72). Essas e outras situações revelam a mercantilização da escola e sua evidente conexão às políticas neoliberais regidas pela lógica do mercado e têm sido denunciadas por diversos autores, como Beck (2012), Costa (2009a), Dantas (2012), Ignácio (2011), Paz (2011), Santos (2005) e Valença (2000).

Em face do exposto, entendemos que a socialização das crianças para o consumo nas práticas pedagógicas é realizada corriqueiramente, chegando

a passar despercebida em ações educativas. Assim, faz-se importante problematizar questões relacionadas ao consumo que têm sido naturalizadas pela escola. Partimos do pressuposto de que a educação para o consumo é uma realidade no processo de escolarização e que essa educação não está limitada aos conteúdos declarados ou formalizados. Assim, neste artigo, decorrente de pesquisa mais abrangente, buscamos identificar o conteúdo geral das representações sociais de educação para o consumo, construídas por professoras de educação infantil. Temos a impressão de que estudos como este, quando socializados, podem contribuir para se pensar as práticas formativas de professores e as ações desenvolvidas por docentes em instituições de educação infantil.

## EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO NA ESCOLA

Educar na contemporaneidade, conforme Costa (2009b), vai além de desenvolver competências técnicas, científicas e pedagógicas, implica em sensibilidade para compreender as mutações que nos enredam, para penetrar no “espírito” de nosso tempo, sem demonizar nem endeusar as culturas. Para a autora, não há necessidade de “defender-se” dessa cultura, sendo o desafio penetrá-la, compreendê-la. Isto significa “nos lançar em um empreendimento de decifração, do qual poderíamos, quem sabe, ressurgir reumanizados” (COSTA, 2009b, p. 73). Completa afirmando que a cultura pós-moderna é hoje nosso próprio ambiente e é nela que nossa humanidade vai se reconfigurando.

As mudanças ocorridas no cenário do mundo pós-moderno enredam a escola em sua trama (COSTA, 2009b). Nesse contexto, é pertinente discutir como os diversos tipos de educação para o consumo influenciam na educação para o consumo realizada pela escola, visto que os muros da escola são permeáveis ao que ocorre fora dela.

Certeau (1994) trata das noções de *lugar* e *espaço*. Segundo o autor, no lugar, distintos elementos se expõem distribuídos individualmente em uma relação uns com os outros, mas ao mesmo tempo, cada um situado em um lugar próprio que o define, ou seja, a distribuição de elementos contém a distinção de cada um deles em determinada posição (posição em relação a si mesmo), ao mesmo tempo que admite a relação de cada um com todos (posição em

relação ao outro), sem que tenha mobilidade. A imobilidade do *lugar* é movimentada pelo atravessamento de relatos, se configurando em *espaço*. São os relatos que atravessam e organizam *lugares*. O *espaço* é entendido como um *lugar praticado*, ou seja, é a imobilização vencida por meio de proximidades, distanciamentos, desvios, consensos e conflitos.

A partir de Certeau (1994), entendemos o espaço como um lugar praticado. O autor chama a atenção para a importância de considerar a produção do conhecimento em diferentes espaços que as pessoas inventam cotidianamente, avisadas pela posição que tomam e ocupam no lugar, bem como pelas relações que estabelecem em meio ao movimento de tessitura do espaço. Essas noções nos revelam que o que se passa dentro do espaço escolar não se limita ao lugar, a edificação escolar. Há uma invasão no cenário escolar dos apelos midiáticos e do consumo trazidos por seus atores sociais, uma vez que crianças e adultos estão sendo modelados pela cultura do consumo.

No cenário escolar, tanto as crianças, quanto os professores e demais atores estão em processo de socialização para o consumo. Bauman (2008) afirma que a sociedade de consumidores ajusta seus membros ao seu novo *habitat* natural através do reprocessamento da infância, do gerenciamento de seus espíritos, da conquista de suas almas. Trata-se de uma prática permanente, uma vez que o consumidor não é um sujeito a ser descoberto, mas a ser produzido, passando por um processo de conformação com o produto, ajustando-se aos determinados padrões sociais e econômicos.

Reiteramos que as crianças já ingressam na escola “totalmente capturadas pelas malhas do consumo” (COSTA, 2009a, p. 77), pois o *marketing* televisivo realiza seu trabalho de operar suas pedagogias e conquistar clientes antes destes entrarem na escola. Elas são alfabetizadas para o consumo dentro da própria casa pela família e pela mídia, que é “um fecundo reduto de fabricação de narrativas sobre as identidades” (COSTA, 2009a, p. 74). Mas, não só a mídia tem educado em sintonia com a lógica capitalista, a própria escola tem promovido ou permitido situações que socializam as crianças para o consumo com ações aparentemente ingênuas e despreziosas.

Diversos autores da área da educação, como Beck (2012), Costa (2009a), Dantas (2012), Ignácio (2011), Paz (2011), Santos (2005) e Valença (2000) dentre outros vêm fazendo denúncias em relação à mercantilização da escola

e sua evidente conexão às políticas neoliberais. Costa (2009a) afirma que essa faceta pode ser observada tanto nas estratégias de *marketing*, que transformam a educação em uma “*commodity*” lucrativa, quanto na transformação dos espaços escolares em shopping centers.

A despeito do que comentamos, estamos entendendo que há dois tipos de educação para o consumo no ambiente escolar. Uma voltada para a contenção do consumo e outra que concorre para a sua estimulação. A escola, influenciada pelos inúmeros documentos oficiais produzidos, tem incorporado em seu currículo discussões relacionadas à educação financeira, educação alimentar e educação ambiental. Como uma instituição social, a escola exerce grande repercussão na formação das crianças, pois além de proporcionar o acesso ao saber científico, a formação oferecida repercute em todos os aspectos relativos aos seus processos de desenvolvimento e socialização, como a aquisição da competência comunicativa, o desenvolvimento das relações afetivas e da sua identidade.

No atual contexto, segundo Costa (2009b), os professores não têm conseguido contribuir significativamente para a reversão da lógica consumista apregoada pela mídia. O incentivo ao consumo nas práticas pedagógicas ocorre de diferentes formas na escola. A título de exemplo, podemos dizer que ela pode ser notada nos elogios às roupas e acessórios usados pelas crianças; nos incentivos para que tragam uma “novidade” para a sala de aula; na promoção de eventos que ressaltam as desigualdades e em algumas tentativas de aproximação família/escola que justificam a promoção de passeios a espaços privados, como clubes, *games*, *buffet*, circos, entre outros. Nesses casos, muitas vezes exige-se pagamento e nem sempre os valores cobrados são compatíveis com o orçamento das famílias, o que gera exclusão e constrangimento no grupo. Como afirmam Douglas e Isherwood (2013), quanto mais rituais de marcação, mais consumo e, conseqüentemente, mais inclusão de alguns e mais exclusão de outros tantos.

Nessa perspectiva é importante que a escola leve em consideração, ao organizar suas práticas pedagógicas, a complexidade dos processos de subjetivação e de produção de identidades para o consumo. Contudo, na opinião de Costa (2009b, p. 71), a escola “tem servido para afirmar esta cultura competitiva do mais, mais, mais...”. Admitimos a função emancipatória da escola

e dessa forma entendemos que ela pode contribuir para desfazer ou reforçar a lógica consumista por meio de práticas em que é visível a colonização do espaço escolar pelo mercado, transformando o ambiente educacional em, acima de tudo, um rentável negócio.

No espaço escolar - como em todos os demais ambientes de uma sociedade capitalista - o consumo está presente expondo as desigualdades. O desafio que se impõe à escola é o de cumprir seu papel fundamental, qual seja, mediar as leituras de mundo dos educandos, das mais simples às mais complexas, incentivando-os a uma compreensão crítica da realidade. Portanto, reconhecemos o papel da educação formal como uma possível alternativa, como uma via de formação do pensamento crítico, capaz de contribuir para a superação da lógica consumista.

Por se tratar de uma temática sutil, discreta e ao mesmo tempo perturbadora no cotidiano escolar devido a algumas situações de socialização para o consumo estarem de certa forma naturalizadas nas práticas dos professores, admitimos sua aderência à Teoria das Representações Sociais. Esse é um referencial que lida com questões sutis e complexas e que de algum modo provocam o sujeito a querer entendê-las ou explicá-las.

Em 1961, Serge Moscovici publicou a obra - *La psycanalyse: son image et son public*. O estudo tinha por objetivo compreender como a psicanálise, uma ciência, saber de especialistas, transformava-se em um saber comum e era utilizada no cotidiano da sociedade parisiense. Foi assim que Moscovici cunhou o conceito de representações sociais. O surgimento da Teoria acontece em um momento em que a Psicologia vai deixando o plano abstrato de produção de conhecimento para atuar na articulação com os problemas sociais (RANGEL, 2004). Dessa forma, a preocupação com esses problemas está na origem da construção da Teoria das Representações Sociais, tanto que o próprio Moscovici (2001) estimulava os pesquisadores a analisarem as contribuições da representação social aos problemas sociais, visto que ensinava a construção de uma psicologia social do conhecimento, ou seja, “nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social” (MOSCOVICI, 2010, p. 9).

Segundo o referido autor, podemos conceituar representações sociais como explicações que se originam no cotidiano, no curso de comunicações

interindividuais, constituem uma versão contemporânea do senso comum, um saber prático elaborado e partilhado no grupo social, que orienta a interpretação do mundo. A relação entre comunicação e representação é central na teoria moscoviciano. Segundo o autor, a comunicação é capaz de aproximar os indivíduos ou afastá-los, é através da comunicação que as representações são estruturadas e transformadas.

Na tentativa de explicar as questões que nos são colocadas pela realidade, somos convocados a nos posicionar, tomar parte nas conversações diárias que vão criando teorias do senso comum que não são apenas opiniões. As conversações referem-se a problemas metafísicos como nascimento, morte, justiça, etc. (MOSCOVICI, 2012). O autor não enxerga o universo consensual como um conjunto de crenças repletas de erros e vieses, pelo contrário, afirma que a física popular faz com que evitemos colisões, que a biologia popular nos auxilia a cultivar nossos jardins e que a economia popular nos ajuda a procurar formas de pagarmos menos impostos.

Em resumo, o autor insiste que o senso comum sempre foi útil por estar fundamentado na experiência diária, na linguagem e nas práticas cotidianas. Assegura que, embora o pensamento comum se afaste da lógica sistemática da ciência, ele possui uma lógica própria produzida por grupos específicos em determinados contextos (MOSCOVICI, 2010).

Santos (2005) endossa as afirmações de Moscovici em relação à desqualificação do senso comum quando afirma que os conhecimentos da ciência e do senso comum permaneceram distanciados por muito tempo, sendo o saber da ciência considerado legítimo, enquanto o do senso comum era tido como sinônimo de ignorância, visto que a racionalidade moderna inflige às formas de pensamento conservadas pela tradição do pensamento científico, que é elevado à categoria de norma de todo pensamento e, portanto, única lógica viável.

Desta forma, todas as outras formas de pensamento são consideradas inferiores. Santos (2005) afirma ainda que esse distanciamento foi importante para que a ciência se desenvolvesse e avançasse na busca do conhecimento científico. A esse distanciamento ele chamou *primeira ruptura epistemológica*. De acordo com Santos (2005), essa ruptura causou um afastamento dos conhecimentos práticos, um distanciamento entre as instâncias produtoras de teorias (cientistas) e aqueles que seriam responsabilizados pela sua aplicabili-

dade (pessoas comuns) na prática. Santos (2005, p. 37), então, propõe uma *segunda ruptura epistemológica*, sugerindo um diálogo entre teoria e prática que promoveria “um conhecimento prudente para uma vida descente”.

As investigações de representações sociais procuram detectar como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Essas ‘teorias’ que construímos no cotidiano, na interação com o outro, contribuem para forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21). As representações constituem-se a partir da percepção da realidade e influem na constituição do real na medida em que as percepções consubstanciam-se em ideias, expressas em conceitos e imagens, que podem determinar estigmas e preconceitos, orientando comportamentos, comunicações e relações humanas e sociais (RANGEL, 2004). Desta forma, as atitudes, opiniões e imagens não são apenas reflexos das informações que circulam na sociedade, são criações dos sujeitos que as expressam, ou seja, as representações são veiculadas através de opiniões e também influem na sua formação (MOSCOVICI, 2012).

O referido autor analisa a natureza psicológica das representações ao introduzir os dois processos que lhes dão origem: a objetivação e a ancoragem. A descrição desses processos permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva. Segundo Moscovici (2012, p. 100), “[...] a objetivação permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material, resultado que tem primeiramente um alcance cognitivo [...]”. É por meio do processo de objetivação que noções e conceitos abstratos de uma realidade se concretizam, tornando uma nova informação real e natural para um grupo social. É a busca do sujeito em conhecer e se apropriar do novo, é tornar concreto o objeto da representação. Através da objetivação, se tenta transformar algo abstrato em concreto. Nesse processo, os conceitos e as ideias tornam-se esquemas ou imagens concretas, o conhecimento torna-se algo palpável, quase tangível para entendê-lo (MACHADO, 2013).

Na ancoragem, transferimos o não familiar à nossa própria esfera particular para podermos compará-lo e interpretá-lo. Nesse processo, a solidez da memória impede que nossas representações sofram modificações bruscas,



pois as experiências e as memórias não são inertes nem mortas, são dinâmicas e imortais. Em suma, a ancoragem e a objetivação são sistemas de nomenclatura e classificação, são formas de lidar com a memória, pois tornar o não familiar em familiar depende da memória.

O processo de ancoragem se faz por meio de duas operações: a classificação e a denominação do objeto a ser representado. A primeira operação acontece quando realizamos escolhas mediante os modelos estocados em nossa memória (MOSCOVICI, 2010). Sendo assim, quando classificamos o objeto ou ideia, o confinamos, o limitamos a um conjunto de regras ou comportamentos que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os integrantes da categoria (MOSCOVICI, 2010).

Conforme Moscovici (2010), as representações possuem duas funções: convencionalizar objetos e prescrever comportamentos. Elas convencionalizam os objetos, pessoas e acontecimentos em categorias, porque, mesmo quando eles não se adequam a elas, nos esforçamos para encaixá-los em uma realidade predeterminada por convenções a fim de compreendê-los. As representações são prescritivas, porque elas se impõem sobre nós como uma força irresistível. “Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado” (MOSCOVICI, 2010, p. 36).

Moscovici (2010) mostra-se favorável à convergência entre diversas áreas em torno das representações. Conforme postula Jodelet (2001), as representações sociais têm um caráter interdisciplinar e grande tem sido a sua utilização para compreender fenômenos das mais diferentes áreas. No campo da educação, vários pesquisadores têm lançado mão desta teoria. A esse respeito, Alves-Mazzotti (2008) valoriza a importância do olhar psicossocial para o campo da educação. Essa referência pode contribuir para restituir o sujeito individual ao mundo social. “Devido à relação entre representações sociais e linguagem, ideologia, imaginário social e por elas orientarem condutas e práticas sociais, a Teoria constitui uma importante ferramenta para entender “mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 18).

Reconhecemos o valor e pertinência da Teoria para investigar a “Educação para o consumo”, uma vez que se trata de um tema importante não

só para o professor que se depara diariamente com “consumidores mirins”, mas para a sociedade, pois somos todos consumidores e estamos cada vez mais preocupados com o planeta, com as futuras gerações, com os valores e desejos fabricados pela sociedade de consumo. Reiteramos que, dado o seu potencial de valorização do simbólico, a teoria permite captar o pensamento e os significados atribuídos pelos professores de crianças pequenas à Educação para o consumo.

## METODOLOGIA

Realizamos um estudo de natureza qualitativa que objetivou analisar as representações sociais de educação para o consumo entre as docentes de educação infantil. Segundo Minayo (1994), a pesquisa qualitativa é a que melhor lida com os significados das ações e relações humanas, aspectos não perceptíveis ou captáveis em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994). A abordagem se apropria a este estudo porque possibilita a identificação do universo de sentidos e significados que os indivíduos atribuem aos fatos e eventos estudados.

Desenvolvemos um estudo de campo em instituições públicas e privadas de educação infantil situadas em Recife-PE e que oferecem a educação pré-escolar destinada às crianças na faixa etária de 4 a 5 anos. A opção pelo segmento da educação infantil deveu-se ao fato das crianças pequenas serem mais vulneráveis aos apelos do consumo. No estágio de desenvolvimento em que se encontram nessa faixa de idade as crianças costumam apresentar mais dificuldades para fazer julgamentos, discernir, criticar ou posicionar-se frente aos apelos da sociedade de consumo.

O trabalho de campo consistiu na aplicação de um questionário. Segundo Hartmut (2003), o questionário é um instrumento usado para descrever ideias, crenças, opiniões, interesses e outros aspectos de um grupo. Utilizamos um questionário misto com questões abertas que versavam o objeto estudado: educação para o consumo na escola e questões fechadas para traçarmos o perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos investigados. Este instrumento foi previamente testado com um grupo com perfil idêntico aos sujeitos investigados em definitivo. Todos os questionários foram respon-

didos na presença da pesquisadora e as participantes levaram em torno de 30 minutos para respondê-lo e, durante a aplicação, foram atendidas quando revelaram dúvidas e/ou solicitaram esclarecimentos.

Responderam ao questionário um total de 108 professoras, eram todas mulheres, sendo que 51 delas atuavam em instituições públicas e 57 em instituições privadas. Eram docentes com diferentes níveis de formação acadêmica, em diferentes estágios da carreira e com variada faixa etária. Assim quanto à formação acadêmica, acessamos professoras leigas<sup>1</sup>, com formação em curso normal médio (magistério), graduação e pós-graduação (especialização e mestrado). Em relação ao estágio da carreira, incluímos no grupo desde docentes em fase inicial até as professoras que já haviam se aposentado e continuavam no exercício da docência. A faixa etária das professoras variou dos 23 aos 64 anos.

As respostas dadas às questões abertas do questionário foram organizadas tomando por base a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Trata-se de uma técnica de organização e análise de materiais diversificados que, com base os indicadores de frequência, permite fazer inferências.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO - Conteúdo representacional de consumo e educação para o consumo

Com base nas respostas das professoras às questões abertas do questionário, organizamos um conjunto de temas a fim de mostrar o conteúdo geral das representações sociais de educação para o consumo de professoras de educação infantil. Para construção dos temas, agrupamos respostas a duas ou mais questões, considerando suas afinidades ou complementaridades. No âmbito deste artigo, abordamos o conteúdo representacional de consumo e educação para o consumo que articula dois aspectos: **necessidade e excessos**.

No que se refere aos exemplos de hábitos de consumo, em 90,2% das respostas referentes a esse hábito houve associação ao excesso e destaque para os exageros ao consumir. As professoras que consideraram o consumo

---

<sup>1</sup> Professoras sem a formação mínima exigida (em nível médio) para exercer a docência.

como necessidade o relacionam ao indispensável, à sobrevivência, outras respostas relacionam o consumo ao excedente.

Do total geral das respostas referentes ao consumo e educação para o consumo, depreendemos que 46 (42,5%) professoras citaram diversos hábitos de consumo, tais como: investimento em educação; assistir televisão; navegar na internet; ida a shopping, farmácia, magazines, mercado, mercado informal, supermercado. Consideraram que consumimos em datas comemorativas; inovação tecnológica, informação; desejos; sonhos; modos de vida; cultura e lazer (viagens, bares, restaurantes, cinemas, teatro, shows, bingos, eventos esportivos e recreativos); alimentos (saudáveis, *fast food*, comidas prontas, bebidas); imóveis; objetos diversos (perfumes, acessórios, remédios, livros, CDs, vídeos, papel, materiais de higiene, carros, roupas, revistas, bolsas, sapatos, xérox, celulares, brinquedos, eletrodoméstico); água e energia elétrica. Eis alguns trechos ilustrativos das respostas das professoras:

Tudo que a gente utiliza no dia a dia. Algumas coisas precisamos, outras, por causa do marketing, das propagandas as pessoas não resistem. [...] Hábitos essenciais (não podemos deixar de consumir) como alimentação. Supérfluo: celular, brinquedos que o filho não precisa, alimentação que não seja básica (iogurte, marcas), que você pode passar sem (P-90-PU, Informação Verbal<sup>2</sup>).

No meu ponto de vista consumo significa “uso”. Entretanto, o “uso” depende da necessidade de cada um. Sabemos que ele sofre influências e que na maioria das vezes nos deixamos levar por elas, nos tornando consumistas em excesso. O preço implica na qualidade, mas se o intuito é vestir, a roupa não precisa ser de marca. O comércio investe na mídia para promover o desequilíbrio e atingir o excesso. O segredo é o equilíbrio. Um hábito necessário como a compra de comida pode tornar-se exagerado. Um exemplo são os queijos caros que tornam-se desnecessários. Mesmo o que é necessário pode passar a ser desnecessário se for consumido em excesso. [...] Necessário: alimentação, vestuário, calçados. Desnecessário: alimentação cara, supérflua, vestuário de marca, calçados de marca e os excessos de tudo. A gente vai sendo empurrado pela mídia ou vai sendo deixado para trás. A gente termina tendo que comprar um celular novo (P-109-PU).

---

<sup>2</sup> As participantes desta pesquisa foram codificadas utilizando P maiúsculo significando professora, seguido do número de ordem do questionário respondido e das letras PU ou PRI para referenciar a instituição (pública ou privada) em que atuavam.

Do conjunto geral das participantes, constatamos que 18 delas (16,6%)<sup>3</sup> destacaram o consumo como **suprimento das necessidades**. Conforme responderam, essas necessidades são variadas, vinculadas à compra de comida, roupas, sapatos, eletrodomésticos, remédios, materiais de higiene, materiais de limpeza, combustível; uso de água e energia elétrica; investimentos em lazer, como frequência a bares e restaurantes, viagens; investimento em educação, como cursos (universitário, aperfeiçoamento), livros; estética; saúde. A análise das respostas indicou que, na visão das professoras, a necessidade pode estar relacionada à manutenção fisiológica do corpo, ao prazer, ao bem estar físico e mental, à boa aparência e até à satisfação do ego, como nos trechos selecionados:

Consumir é todo ato de adquirir algo para suprir nossas necessidades. Necessidade de alimentação (compra de alimentos); necessidade de aperfeiçoamento (compra de livros, cursos, etc). [...] É uma necessidade que temos em adquirirmos algo que desejamos para nossas necessidades diárias. Comprar produtos necessários para manter-me com aparência melhor e satisfazer o meu ego (P-44-PR1).

Satisfação de uma necessidade que pode ou não ser imediata. Consumir é fazer uso de algo que acreditamos ser necessário naquele momento, sendo esta necessidade algo muito pessoal, talvez até não mensurável. [...] Comer, vestir, ler. Consumir comidas, roupas, livros...Coisas que nos dão prazer e que contribuam para o nosso bem estar físico e mental (P-49-PU).

Foram em número de 18 (16,6% do total de participantes)<sup>4</sup> as respostas que vincularam **consumo a excesso**. Essas respostas incidiram sobre hábitos de consumo: querer acompanhar a moda; ir ao shopping, cinema, supermercados e restaurantes; aquisição de serviços, como TV a cabo; compra de roupas, sapatos, bolsas, maquiagem, tintura de cabelo, aparelhos eletrônicos, computadores, celulares, eletrodomésticos, joias, carros, alimentos (refrigerantes, *fast food*, ovos de páscoa, chocolates, iogurte), materiais de limpeza, objetos com personagens midiáticos, casa de praia, presentes em datas comemorativas, além de objetos anunciados pela mídia. Eis algumas das respostas: “Comprar coisas que não precisa, apenas porque achou bonito ou para ter status” (P-21-PU). “Consumir para mim é gastar, usar excessivamente, desgastar

<sup>3</sup> 55,5% da rede pública e 44,4 % da rede privada.

<sup>4</sup> Sendo 33,3% de docentes da rede pública e 66,3% de professores da rede privada.

tar... Fazer compras desnecessárias. Usar mais do que precisa” (P-112-PU).  
 “Comprar o que não é necessário, o que está na moda (mídia)” (P-48-PRI).

Consumo é o que os meios de comunicação estão propagando cada vez mais, incentivando para a compra desnecessária de acordo com o modismo. Compra de ovo de páscoa, roupas e objetos com fotografias de um novo desenho animado, etc. (P-89-PU).

A influência da mídia é recorrente nas respostas das docentes. Para elas, a mídia é vista como incentivadora do consumo através da moda e da promessa de felicidade. Essa visão da mídia como estimuladora do consumo se coaduna com o que Rocha (2005) denomina de visão hedonista, que tem no discurso publicitário seu principal difusor. O autor ressalta o caráter ideológico facilmente denunciável dessa visão. Outra visão apontada por Rocha (2005) e detectada nas respostas refere-se à visão moralista, que segundo o autor, responsabiliza o consumo por diversos problemas da sociedade, como violência, desigualdade social, individualismo, desequilíbrios mentais e ecológicos. O trecho, a seguir, incide nessa perspectiva: “[...]o que você quer é ter porque o vizinho já tem, então você precisa ter também. Há uma desordem em relação ao consumo. E isso vai parar onde? Numa catástrofe” (P-108-PU).

A análise das respostas indica que 46 professoras vinculam consumo tanto à necessidade quanto ao excedente, 18 relacionaram o consumo exclusivamente à necessidade, 18 restringiram consumo a excesso e 26 relacionaram aos verbos comprar ou adquirir. O que nos permitiu identificar que 82 participantes (75,7%) representam o consumo vinculado à visão naturalista (ROCHA, 2005). Mesmo àquelas professoras que o concebem exclusivamente como excesso fazem referência à necessidade como algo que impulsiona para o excedente, o desnecessário. Identificamos que as professoras que vinculam o consumo exclusivamente ao excesso são as que mais naturalizaram o consumo como determinado socialmente.

As representações sociais são modos específicos de compreender e comunicar o que já sabemos, mesmo que sejam construções mentais, são permeadas pelo coletivo que é determinante para a sua construção. As representações aparecem quase como objetos materiais, pois são produtos de ações e comunicações (MOSCOVICI, 2010).

É através da partilha de símbolos que as comunicações ocorrem, tornando possível o processo de elaboração das representações sociais, no processo comunicativo há uma substituição ou tradução de um signo capaz de expressar ideias que são interpretadas pelos sujeitos nos grupos.

A motivação para a elaboração de representações sociais não é, portanto, uma procura por um acordo entre nossas ideias e a realidade de uma ordem introduzida no caos do fenômeno ou, para simplificar, um mundo complexo, mas a tentativa de construir uma ponte entre o estranho e o familiar (MOSCOVICI, 2010, p. 207).

Percebemos que os verbos mais presentes nas respostas das professoras foram necessitar, precisar, adquirir ou comprar. Assim, as respostas às questões analisadas, a partir da Teoria das Representações Sociais, expressam que o consumo está objetivado nos elementos necessidade, compra/aquisição associados a bens e serviços para suprimento de necessidades e/ou para além destas.

A representação social de um objeto é construída a partir da reelaboração e adaptação do conhecimento, no contexto social do grupo de acordo com os valores do sujeito. A objetivação dota de caráter material as abstrações e imagens, transforma palavras em coisas, dá corpo ao pensamento, acaba por parecer física e visível (MOSCOVICI, 1990). Esse processo torna familiar algo desconhecido. Torna concreto e palpável o conceito para que seja mais bem entendido. A objetivação torna real um esquema conceitual, ou seja, o consenso se objetiva na imagem.

O verbo se faz carne: a cada instante colocamos essa parábola em ação acreditando que uma palavra deva corresponder uma realidade[...] E é um paradoxo que a realidade comum nasça tão frequentemente daquilo que falta nela, de uma transformação do mental em físico. Apesar de sua frequência essa transformação é um traço bastante misterioso do pensamento e da linguagem que conferem às suas criações imaginárias a força do concreto (MOSCOVICI, 1990, p. 272).

No processo de objetivação, apenas alguns elementos são retidos, ou seja, os sujeitos retiram dos objetos algumas informações relativas a conhecimentos anteriores, valores culturais, etc. No caso necessidade, compra/aquisição. Entendemos que as docentes de educação infantil que vinculam suas definições de consumo à necessidade objetivam o consumo como favorável.

Por outro lado, as que vinculam consumo ao excesso o objetivam como negativo, prejudicial, desnecessário.

Conforme Jodelet (2001), as representações sociais surgem quando há no interior de um grupo uma visão consensual da realidade compreendida como um saber determinado por valores, crenças, atitudes e normas que cada grupo elabora em relação ao objeto representado. Rouquette (2005) completa afirmando que as representações sociais estão enraizadas em formações ideológicas que perpassam os grupos sociais. Essas formações são como uma motivação subterrânea capaz de gerar valores, crenças, atitudes e normas.

Os valores constituem um conjunto de normas de conduta dos indivíduos inseridos no âmbito social. Essas normas orientam o comportamento dos indivíduos, adequando-os às exigências impostas no âmbito moral e possibilitando a formação de uma realidade fortemente sedimentada.

As crenças amenizam os efeitos de coerção, pois elas criam nos grupos uma relação de sujeição espontânea, atenuando a possibilidade de enfrentamento que pode gerar desestruturação das relações no interior desses grupos. Já a atitude consiste em predisposição positiva ou negativa a respeito do objeto representado. Quando um objeto é desconhecido para um grupo, não se tem dele uma representação social, ela somente existirá se houver, por parte do grupo, atitude para com esse objeto. Somente saindo da condição de indiferença a respeito do objeto que os sujeitos são capazes de construir representações sociais dele.

Segundo Rocha (2005), na visão ideológica determinista, o consumo é algo naturalmente inscrito, universalmente experimentado e biologicamente necessário. Baudrillard (2008) é contrário à concepção naturalista e biológica do consumo como mera satisfação das necessidades e prazer. Quando afirma que o consumo possui uma lógica cultural, vinculado ao modo de socialização e moral no mundo, o autor traz à tona o processo de racionalização das forças produtivas do século XIX e XX, desmistifica as noções de necessidade, utilidade e função. De acordo com Baudrillard (2008), elas camuflam a lógica do consumo que jaz na arbitrariedade cultural e forja um sistema global e coerente de signos, através do qual a sociedade se comunica. Não estando a necessidade associada à finalidade racional do objeto, e sim ao desejo, que é insaciável e se ressignifica impedindo a realização da satisfação, está decre-



tada a impossibilidade de um ponto de equilíbrio, uma saturação do consumo. Para o referido autor, isto significa “dizer que não existem necessidades e utilidade natural, etc. Trata-se de descortinar que o consumo, enquanto conceito específico da sociedade contemporânea, não consiste nelas” (BAU-DRILLARD, 2008, p. 93). Uma prova de que o consumo não é simplesmente a fruição é o fato de ele ter se institucionalizado, não como direito, mas como dever do cidadão. Na sociedade de consumo, consumir constitui o equivalente da obrigação tradicional do trabalho e da produção. Desta forma, o consumo não está inscrito na ordem do biológico, do natural e, sim, na ordem do cultural. É o que afirma Rocha:

Entre o consumo natural que o fogo faz do oxigênio e o consumo cultural que fazemos de cartões de crédito se impõe um corte lógico. Não há nenhuma hipótese de mistura. O determinismo está em assumir a continuidade entre o primeiro tipo de consumo (comida) e o segundo (churrasco, goiabada ou sushi) (ROCHA, 2005, p. 132).

Neste texto, não negamos a evidente necessidade de consumo de oxigênio, alimentos e água para manter o corpo vivo. No entanto, quando se naturaliza que o plano cultural é determinado pelo biológico, ou seja, pela necessidade, há uma distorção do que estamos entendendo por consumo. Nessa perspectiva, Rocha (2005, p. 133) comenta que essa forma de perceber desconsidera “o consumo como um sistema cultural, retirando sua novidade histórica, sua sócio-lógica, seu sentido coletivo e simbólico” ou como completa Bauman (2008), o consumo é capaz de determinar estilo e qualidade de vida, definir modos de ser e estar no mundo.

Conforme Rocha (2005), as necessidades do sujeito, que vão além do fisiológico, são vistas como inventadas, sustentadas e praticadas culturalmente. Para este autor, não há continuidade entre a necessidade humana de alimentos, de abrigo e as escolhas relacionadas a sushi ou revestimento de parede. Desta forma, não comemos apenas para matar nossa fome e nos mantermos vivos e saudáveis, fazemos escolhas e elas não são feitas unicamente devido às nossas necessidades fisiológicas, mas estão imbricadas em nossa cultura. Ao escolher o tipo de comida a ser consumida, por exemplo, fazemos uso dos códigos de consumo de nossa cultura, reproduzindo e demonstrando nossa vinculação a determinado grupo social. Assim, depreendemos que, mesmo

quando atende a uma necessidade biológica, o consumo constitui um sistema de significação, cuja principal necessidade que supre é a simbólica (ROCHA, 2005). Essa necessidade funciona como um código capaz de comunicar significados, construir e transmitir mensagens, traduzir ações e relações sociais, classificar coisas e pessoas, produtos, serviços, indivíduos.

A análise das respostas evidenciou que o significado de necessidade para algumas docentes, representa excesso para outras. A título de exemplo, lembramos que enquanto algumas professoras apontaram a ida a restaurantes e aquisição de cosméticos como necessidades, outras relacionaram esses aspectos ao excesso. Esse exemplo mostra que, a depender do grupo, do contexto, o limite pode ser tênue entre necessário e supérfluo, consumo e consumismo. Conforme o conjunto geral das respostas das professoras, 102 (94,4%)<sup>5</sup> das participantes possuem uma representação positiva de “Educação para o consumo”. Uma minoria, apenas seis professoras (5,5%), referiu-se de modo negativo a essa educação. As respostas dessa minoria dão indícios de que a educação para o consumo pode incentivar o consumo sem reflexão, voltado para os interesses do mercado. Nessas respostas, a televisão aparece como a maior responsável por essa educação, como é possível perceber nos trechos: “Educação para o consumo é incentivar o seu aluno a cada dia ser consumista” (P-114-PU). “Como forma massificada de educação para o consumo entendo que a televisão executa papel principal nesse sistema” (P-33-PU). “Entendo que é educar a criança com a visão de obter o que desejarem. E para a entrada no mercado de trabalho. Ter a melhor profissão, ganhar muito dinheiro” (P-69-PRI).

A resposta de P-69-PRI coincide com os achados de Paz (2011). Essa autora faz uma reflexão acerca dos processos formativos contemporâneos, discute a semiformação infantil para o consumo e o cerco mercantil à educação, que levam à comercialização e economicização das práticas pedagógicas e instituições de ensino.

Na análise de Arapiraca (1982), a educação vem legitimar a dimensão ideológica do capital, na forma dissimulada de capital humano, a qual concebe todo indivíduo como um capitalista em potencial, que deve desenvolver

---

<sup>5</sup> Sendo 46% da rede pública e 53,9% da rede privada.

suas capacidades individuais, especializar-se e transformar-se em trabalhador. A esse respeito, Marcuse (1997, p. 94) completa “[...] a competição livre confronta os indivíduos entre si como compradores e vendedores de força de trabalho [...]”. Assim, a relação entre ensino e trabalho se modifica, na medida em que se torna cada vez mais imperativa a necessidade de formar um novo trabalhador, que atenda às necessidades requeridas pelo mercado, que possua os requisitos necessários para se empregar (competência) e manter-se empregado (empregabilidade). Podemos entender como competências as qualidades e conhecimentos exigidos pelo mercado; e a empregabilidade como a chance de ser empregado. Esses dois conceitos estão articulados. Cada indivíduo deve ter suas competências individuais que lhe garantam maior ou menor chance de empregabilidade. O que passa a ser difundido é que não existe desemprego e, sim, trabalhadores não adaptados à globalização. Há uma inversão, as vítimas do sistema se tornam as culpadas de sua situação, ou seja, a exclusão acaba sendo decorrente de opções educativas erradas do indivíduo (LEHER, 1998). Dessa forma, as ênfases do sistema caminham para a valorização do indivíduo e de seu espírito competitivo, gerando uma mentalidade economicista, orientada para a produtividade, lucro e consumo. Diante desta lógica, é preciso consumir para não ser considerado um “consumidor falho” por não ter tido competência para cumprir algo universalmente possível, que é de responsabilidade individual e depende de desempenho pessoal (BAUMAN, 2008).

Os docentes descrevem suas práticas de educação para o consumo como voltadas para a contenção e diminuição. Uma das professoras responde que não desenvolve uma prática de educação para o consumo, no entanto reconhece sua importância na educação infantil e afirma: “vou começar a pesquisar e trabalhar em sala esse tema” (P-33-PU). Todas as professoras reconheceram a possibilidade da escola incentivar o consumo crítico; quatro delas notaram a possibilidade da escola estimular o consumo e duas afirmaram que a escola não o estimula. No geral, identificamos entre as docentes uma representação social de educação para o consumo como uma ação positiva por parte da escola.

Ao se explorar o conteúdo representacional positivo da educação para o consumo, constatamos que na maior parte das respostas das professoras,

essa prática é entendida como uma orientação que leva o indivíduo a consumir o necessário. Eis o que elas responderam: “Orientar os jovens e crianças a comprar o que realmente necessitam e desapegar de modas” (P-21-PU). “Educação para consumir sem exageros, para evitar desperdício ou compras desnecessárias” (P-49-PU). “Devemos desde cedo já conscientizar as nossas crianças para não ser um consumista compulsivo e só comprar o necessário” (P-66-PRI).

As palavras consciência, consciente, responsável e responsabilidade foram as mais evocadas para se referir de modo positivo à educação para o consumo desenvolvida pela escola. É o que mostramos nos trechos a seguir: “Uma educação que transmite valores que não são voltados para o “ter” e sim para o “ser”, com o objetivo de educar para o consumo consciente do que nos é oferecido pela natureza” (P-20-PU). “Seria a educação voltada para o consumo consciente. Perceber o quanto o nosso consumo afeta o meio ambiente e o quanto podemos colaborar mudando pequenos hábitos” (P-23-PU). “Educar para um consumo consciente (P-60-PRI). “Comprar adequadamente o que precisa. Não é só porque passou na televisão que tem que comprar. É o chamado consumo com responsabilidade” (P-91-PU). “Seria o ato de não ser consumista, de comprar por impulso ou porque é pressionado pelas mídias. É ter consciência desse ato (saber o que quer, porque quer, se é necessário...” (P-50-PRI).

As respostas em relação às práticas das docentes são muito semelhantes tanto em relação à possibilidade da escola realizar uma educação voltada para o consumo crítico como em relação às orientações dadas pelas escolas para o desenvolvimento dessas ações. As professoras seguem as orientações ou posturas assumidas pelas escolas. A título de exemplo, uma docente, quando questionada sobre a escola promover o consumo crítico, respondeu: “sim, um exemplo bem claro e recente foi o dia das mães onde uma criança ficou triste por não poder comprar a lembrancinha da escola e tentamos mostrá-lo que seria mais importante ele beijá-la e abraçá-la e que isso a deixaria mais feliz” (P-02-PRI).

Além da resposta escrita, a mesma docente detalhou a situação vivenciada. Segundo a professora, a escola havia solicitado uma taxa para a compra de lembranças para o dia das mães e a família de uma criança não enviou o valor

solicitado. Assim, o aluno, ao ver todas as outras de posse do presente, ficou muito triste e começou a chorar. A professora dá uma sugestão à criança a fim de amenizar seu sofrimento, mas não revela preocupação em problematizar a venda do presente para o dia das mães. Entendemos que, ao oferecer o presente cobrando uma taxa, a escola acaba reforçando para a criança a sua importância, pois segundo Douglas e Isherwood (2013), quando selecionamos os bens e nos apropriamos deles, estamos definindo o que consideramos mais valioso. Em contrapartida, a professora nega a real posição da escola quando tenta substituir o presente pelo afeto. Ela reconhece sua posição frente ao desapontamento da criança como uma forma de educação crítica para o consumo.

Segundo Moscovici (2012), os universos consensuais são locais familiares nos quais as pessoas querem ficar, pois não há atrito ou conflito. Tudo o que é dito ou feito vem confirmar as crenças e as interpretações adquiridas. Desta forma, a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização em que pessoas, objetos e acontecimentos são compreendidos mediante prévios encontros e paradigmas, fazendo com que a memória prevaleça sobre a dedução, o passado prevaleça sobre o presente, a resposta prevaleça sobre o estímulo e as imagens prevaleçam sobre o real (MOSCOVICI, 2012).

Admitimos que para a professora foi mais fácil utilizar o exemplo para confirmar sua imagem de que a escola não incentiva o consumo do que entrar em desequilíbrio com a instituição. O não familiar pode ser traduzido em ideias ou ações que causem perturbação e tensão. A tensão entre o familiar e o não familiar é sempre situada em nossos universos consensuais, em favor do primeiro. No entanto, o não familiar pode ser assimilado e modificar nossas crenças. Esse é o processo de re-apresentar o novo (MOSCOVICI, 2007).

A mesma lógica que é utilizada pela docente, isto é, de não se diferenciarem da escola, se repete quando perguntamos ao grupo pesquisado se a escola incentiva o consumo. Elas reconhecem, mas não problematizam ou discutem essa prática. Vejamos algumas respostas:

Sim. Em algumas situações como, por exemplo, festas dependendo da forma como o professor aborde (P-45-PRI).

Sim. A escola é um ambiente favorável à construção não só de saberes cognitivos, mas mudanças de posturas. Nós educadores temos que entender que somos influenciadores de ações positivas ou negativas [...] (P-47-PRI).

A educação para o consumo (desenvolvida pelo professor, no currículo oculto) pode sim estimular o consumo e de maneira muito negativa, inclusive, pois a todo momento tentamos convencer os alunos a comprar algo (baseado muitas vezes na pressão psicológica). Exemplo: dia das mães (**lembrancinha**), dia das crianças (**lembrancinha**), festas, etc (P-46-PRI, grifos da participante).

Ela pode participar e estimular o consumo ou não, dependendo da visão crítica dos professores e discentes da instituição escolar (P-111-PU).

A participante P-46-PRI nos contou que é assediada a pressionar os alunos para que participem dos eventos e contribuam com as cotas, mas não consegue discutir ou questionar as orientações recebidas pela escola. Quando responde, atribui às próprias docentes a responsabilidade pelo currículo oculto, a pressão exercida sobre as crianças para a aquisição de algum produto.

Do total geral das participantes, 87% indicam a realização de um trabalho voltado para a “educação para o consumo” e 12% informam que não tratam sobre a temática na escola. Sobre isto, uma docente de escola pública respondeu: “É difícil trabalhar esse tipo de assunto com crianças carentes. Na escola particular a gente falava sobre brinquedos caros, mas na escola pública eles têm o mínimo” (P-105-PU).

Levando em consideração as demais respostas de P-105-PU, inferimos que esse comentário expressa uma representação social de consumo atrelada a excesso. Como pontua Baudrillard (2008), é no consumo do excedente e do supérfluo que tanto o indivíduo como a sociedade não só sentem existir, mas viver.

Salientamos que as crianças pobres, embora vivam em realidades diferenciadas das de classe média e alta, estão na sociedade de consumo e, se não consomem determinados bens e serviços, desejam consumi-los. Bauman (2011, p. 1) alerta que “todos nós fomos coagidos e seduzidos para ver o consumo como uma receita para uma boa vida e a principal solução para os problemas. O problema é que a receita está além do alcance de boa parte da população”, o que, conforme aponta Jeremy Seabrook (1988), em uma sociedade sinóptica, os pobres não têm para onde olhar. Comenta:

[...] os pobres não vivem numa cultura separada da dos ricos. Eles devem viver no mesmo mundo que foi planejado em proveito daqueles que têm dinheiro. E sua pobreza é agravada pelo crescimento econômico, da mesma forma que é

intensificada pela recessão e pelo não-crescimento. Numa sociedade sinóptica de viciados em comprar/assistir, os pobres não podem desviar os olhos; não há mais para onde olhar. Quanto maior a liberdade na tela e quanto mais sedutoras as tentações que emanam das vitrines, e mais profundo o sentido da realidade empobrecida, tanto mais irresistível se torna o desejo de experimentar, ainda que por um momento fugaz, o êxtase da escolha. Quanto mais escolha parecem ter os ricos, tanto mais a vida sem escolha parece insuportável para todos (SEABROOK apud BAUMAN, 2001, p. 103-104).

Alguns trechos de respostas de professoras que atuam em escolas públicas guardam coerência com os autores acima citados, pois elas reconhecem que os pobres também fazem parte ou, pelo menos, querem fazer parte do mundo do consumo. Afirmaram:

Através das rodas de conversa percebo um retorno do que estou trabalhando, mas eles passam pouco tempo com a gente e a família estimula o consumo pela falta de conhecimento, pois a cultura é a do consumismo. Eles precisam mostrar seu poder aquisitivo, precisam ter a roupa da moda (P-93-PU).

Sim. Com certeza. Vejo algumas crianças cujas famílias têm uma situação financeira precária, mas fazem dívidas para comprarem jogos eletrônicos para as crianças, sandálias com nomes de artistas famosos, etc. Com educação para o consumo, estas crianças serão multiplicadoras dessa mensagem para os pais (P-01-PU).

Em todas as instituições em que atuam as professoras, a maioria das crianças usava mochilas de personagens. Nas instituições privadas, não conseguimos perceber mochilas que não estampassem personagens midiáticos. Nas instituições públicas, poucas crianças utilizavam a mochila distribuída pela Secretaria Municipal de Educação. A maior parte fazia uso de mochilas que estampavam personagens, contudo foi possível perceber que algumas mochilas não eram originais. Segundo Costa (2009b), os cidadãos de “segunda classe”, ou seja, os pobres, não podem ficar fora do circuito do consumo e para eles surgem produtos como réplicas e versões mais baratas de objetos que desejam.

As respostas das docentes nos levam a inferir sobre uma representação de consumo atrelada à classe social, pois elas reconhecem que alguns bens não deveriam ser consumidos por seus alunos, que são pobres. A esse respeito, Canclini (2006) questiona a visão de desperdício dos poucos recursos dos

pobres e da sua incapacidade de geri-los. Para o autor, as mercadorias e o consumo servem para ordenar politicamente a sociedade, sendo o consumo o processo em que os desejos se transformam em demandas e atos socialmente regulados. Baudrillard (2008), por sua vez, esclarece que a igualdade difundida pelo sistema capitalista só existe na produção de bens, que é coletiva. Contudo, ela não se concretiza no consumo desses bens, que é privado, o que organiza desigualdades e cria distância entre classes. Lipovetsky (2007) alerta que o fato da população mais pobre ficar excluída da aquisição de certos bens e serviços, não significa dizer que ela não compartilhe do sistema de significações e da linguagem do consumo. Nesta mesma linha de pensamento, Bauman (2008) acrescenta que a lógica consumista traz duras consequências. Tal lógica leva o pobre “a uma situação na qual tem de gastar o pouco dinheiro ou os poucos recursos de que dispõe com objetos de consumo sem sentido e não com suas necessidades básicas, para evitar a total humilhação social e evitar a perspectiva de ser provocado e ridicularizado” (BAUMAN, 2008, p. 74).

No contexto das respostas negativas acerca da prática de educação para o consumo, identificamos professoras que manifestaram a intenção de desenvolvê-la, como é possível perceber nas respostas: “Nunca fiz um trabalho nessa perspectiva, mas agora me acordou e posso introduzir um trabalho sobre consumo consciente” (P-107-PU). “Ainda não tive a oportunidade de realizar nenhuma atividade sobre o conteúdo. Mas, tenho o interesse de estimular a prática com horta e produção de alimentos para que os alunos possam entender e diferenciar os processos de cultivo doméstico do industrial” (P-06-PU).

Assim como P-06-PU, outras professoras utilizaram o advérbio de tempo “ainda”. Essa possibilidade que apontam e as respostas negativas da maioria das professoras foram sempre acompanhadas de manifestações orais no contato com a pesquisadora. Nos diálogos, reconhecemos que o questionário havia despertado nelas o interesse de conhecer e trabalhar o assunto. Nesse caso, admitimos que o uso constante do advérbio “ainda” expressa o intuito das docentes de realizar esse trabalho com as crianças. É o que ilustram alguns trechos de suas respostas: “Não; ainda não trabalho” (P-03-PRI); “Ainda não está sendo abordado” (P-54-PRI); “Ainda não realizei atividade específica voltada para o tema” (P-62-PRI).



Mesmo que a expressão “educação para o consumo” tenha sido aceita pela maioria das professoras, suscitou dúvidas em algumas delas. Responderam:

Não temos essa prática na escola. Sempre estamos orientando os nossos alunos a não comprar doces e salgados na cantina diariamente, mas não estamos necessariamente nos referindo ao consumo (gasto) e sim à alimentação (P-77-PRI).

Não necessariamente educação para o consumo, mas existe a preocupação com a preservação do meio ambiente, projetos de reciclagem de garrafas pet, economia de água potável, economia de energia, alimentação saudável, entre outros (P-116-PU).

Outras professoras reconheceram desenvolver uma educação para o consumo, ao responderem: “Realizamos mesmo sem perceber. Quando um aluno estraga um lanche, por exemplo, nós o orientamos sem perceber que estamos realizando educação para o consumo” (P-45-PRI). “Quando economizamos, cuidando para não estragar alimentos, reciclar, poupar a água que é consumida. Isso também é educação para o consumo” (P-47-PRI). A fala de P-19-PU também demonstra que a educação para o consumo acontece de forma corriqueira sem maiores reflexões ou sistematizações. Respondeu:

Procuo mesmo inconscientemente mostrar o que eles realmente precisam. Acontece que essa cultura parece estar cristalizada, pois a começar pela família é grande a resistência. Procurei no projeto de meio ambiente mostrar a questão de descartável que usamos na escola e como isso prejudicava na decomposição do lixo, aí deparamos com muitos obstáculos para reeducar e não fomos bem sucedidas (P-19-PU).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em articulação com o referencial das representações sociais e discussões sobre a educação para o consumo, podemos afirmar que para as professoras de educação infantil o consumo está objetivado nos elementos necessidade, compra ou aquisição. Essa perspectiva envolve compra de bens e serviços para suprimento de necessidades e/ou para além delas. A educação para o consumo é representada de forma positiva, ancorada como uma orientação que estimula a criança a consumir o necessário.

O conteúdo das representações sociais de educação para o consumo está concentrado em práticas de consumo consciente/responsável, voltadas para o suprimento de necessidades. Portanto, o consumo consciente é o elemento consensual e partilhado entre as professoras. É nele que a representação social de educação para o consumo das docentes estaria objetivada e, por sua vez, ancorada em práticas que orientam o não desperdício e consumo do necessário.

Os resultados indicaram que parte das professoras reconhece o incentivo ao consumo em algumas de suas práticas e outra parte parece ter despertado para esse incentivo por ocasião da pesquisa. Para as docentes, há uma contradição entre os objetivos acenados pelas escolas em relação às práticas de consumo e o que essas práticas realmente ensinam.

As respostas aos questionários sinalizaram que as professoras de educação infantil representam a educação para o consumo de forma positiva. Elas ancoram essa educação como uma orientação que estimula a criança a consumir o necessário.

As escolas estimulam o consumo crítico, no entanto muitas delas condicionam suas orientações aos incentivos e exigências familiares. Enfim, a educação para o consumo está sendo representada como práticas de consumo consciente/responsável, voltadas para o suprimento de necessidades. Portanto, o consumo consciente é o elemento consensual e partilhado, é nele que a representação social de educação para o consumo das docentes estaria objetivada e, por sua vez, ancorada nas práticas que orientam o não desperdício e o consumo do necessário.

Percebemos que ao se apreender as representações de educação para o consumo das professoras, elas começaram a perceber que essa temática está em suas práticas, na ocasião da aplicação dos questionários elas diziam não ter atentado que determinadas práticas que desenvolviam eram incentivadoras de consumo.

Admitimos que mesmo sem ter sido intenção desta pesquisa, mobilizamos as professoras a pensarem suas práticas, o que, de certa forma, caracteriza uma intervenção. Haveria, assim, com o tema do consumo na escola, um processo de remanejamento das representações, das posições e das condutas,

uma (re)elaboração a respeito de seus significados (JODELET, 2010). Uma modificação do olhar dos sujeitos para situações, sobre si e os outros.

Desse modo, uma possível contribuição deste trabalho para o campo da formação de professores será colocar o docente (particularmente, o de crianças da educação infantil) em contato direto com representações e práticas de educação para o consumo, estimulando-o a pensar ou repensar as suas próprias ações.

---

## EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**Resumo:** Este artigo analisa as representações sociais de educação para o consumo, construídas por professoras de educação infantil. Trata-se de um estudo de campo fundamentado na abordagem qualitativa. Um questionário aberto foi respondido por 108 professoras de instituições públicas e privadas de educação infantil. Os resultados indicam que as professoras objetivam a educação para o consumo em práticas conscientes e responsáveis, voltadas para o suprimento de necessidades. Essas representações estão ancoradas no não desperdício. Em contrapartida, o incentivo ao consumo pela escola não é reconhecido pelas docentes como educação para o consumo. Inferimos que a preocupação das docentes não é tanto com o incentivo ao consumo, mas com as situações de exclusão e constrangimento que ele gera. Face aos resultados, sinalizamos para as instituições formadoras de professores que incorporem a discussão e problematização acerca do consumo às práticas curriculares e formação docente.

**Palavras-chave:** Educação para o consumo; Representações Sociais; Professoras; Educação Infantil.

## EDUCATION FOR CONSUMPTION: SOCIAL REPRESENTATIONS OF CHILD EDUCATION TEACHERS

**Abstract:** This article analyzes the social representations of education for consumption, constructed by early childhood education teachers. This is a field study based on a qualitative approach. An open questionnaire was answered by 108 teachers from public and private institutions of early childhood education. The results indicate that the teachers aim to educate for consumption in conscious and responsible practices, aimed at meeting needs. These representations are anchored in non-waste. On the other hand, the encouragement of consumption by the school is not recognized by teachers as education for consumption. We infer that the teachers' concern is not so much about encouraging consumption, but about the situations of exclusion and embarrassment it generates. In view of the results, we point out to the teacher training institutions that they incorporate the discussion and problematization about consumption in their curricular practices and teacher training.

**Keywords:** Education for consumption; Social Representations; Teachers; Child education.

## EDUCACIÓN PARA EL CONSUMO: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL

**Resumen:** Este artículo analiza las representaciones sociales de la educación para el consumo, construidas por docentes de educación infantil. Este es un estudio de campo basado en un enfoque cualitativo. Un cuestionario abierto fue respondido por 108 docentes de instituciones públicas y privadas de educación infantil. Los

resultados indicam que los docentes tienen como objetivo educar para el consumo en prácticas conscientes y responsables, orientadas a satisfacer las necesidades. Estas representaciones están ancladas en la no basura. Por otro lado, el fomento del consumo por parte de la escuela no es reconocido por los docentes como educación para el consumo. Inferimos que la preocupación de los docentes no es tanto de incentivar el consumo, sino de las situaciones de exclusión y vergüenza que genera. A la vista de los resultados, señalamos a las instituciones de formación docente que incorporan la discusión y problematización sobre el consumo en sus prácticas curriculares y formación docente.

**Palabras-clave:** Educación para el consumo; Representaciones sociales; Maestros Educación Infantil.

---

## SOBRE AS AUTORAS

### Laêda Bezerra Machado

Doutora em Educação, Professora titular do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação - Centro de Educação Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Linha de pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica. Bolsista de produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Coordenadora do grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9524-0319>. E-mail: [laeda01@gmail.com](mailto:laeda01@gmail.com).

### Danielle Pena de Oliveira

Mestre em Educação pela UFPE, graduada em Pedagogia, especialista em Saberes e Práticas na Educação Básica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Psicanalista, especialista em psicanálise com crianças e adolescentes. Atuou como professora de Educação Básica nas Prefeituras de Nova Iguaçu e Rio de Janeiro, professora substituta na UFRJ, Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) no Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica da UFPE. Colaborou como TAE do Núcleo de Apoio ao Educando e ao Educador (NAEE) e Coordenou o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de Educação de Santa Luzia. Atualmente exerce suas funções no Serviço de Atendimento pedagógico Hospitalar do Hospital das Clínicas da Universidade de Minas Gerais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1318-1758>. E-mail: [daniellepena@hotmail.com](mailto:daniellepena@hotmail.com).

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Rev. Múltiplas Leituras**, v. 1, p. 18-43, jan/jun. 2008.
- ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados e Cortez, 1982.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- BAUMAN, Z. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BECK, D. Q. **Com que roupa eu vou?** Embelezamento e Consumo na Composição dos Uniformes Escolares Infantis. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. 6. ed. Rio Janeiro: UFRJ, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: a arte de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COSTA, M. V. Escola e Consumo. In: COSTA, M. V. (Org.). **A Educação na Cultura da Mídia e Consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009a. p.76-78.

COSTA, M. V. A escola mantém-se como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. In: COSTA, M. V. (Org.). **A Educação na Cultura da Mídia e Consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009b. p. 61-75.

DANTAS, E. C. **Escola, Criança e o Mundo encantado das marcas** - desafio docente em (com) texto de sedução publicitária. 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

DOUGLAS, M; ISHERWOOD, B. **O mundo dos bens**: para uma antropologia do consumo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

HARTMUT, G. Como elaborar um questionário. In: HARTMUT, G. (Org.) **Planejamento de Pesquisa para a ciências sociais**. Brasília. UNB, 2003.

IGNÁCIO, P. **O discurso do consumo nas práticas discursivas escolares e a produção de sujeitos consumidores**. 2011. Projeto de Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, requisito para qualificação, 2011 (texto digital).

JODELET, Denise. Imbricações entre Representações Sociais e Intervenção. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; CAMARGO, Brígido Vizeu (Org.). **Contribuições para a Teoria e o Método de Estudo das Representações Sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 45-74.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

LEHER, R. Banco Mundial, educação brasileira e universidade. **Caderno temático Adua**, Manaus, v.1, n.1, p 1-34, 1998.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. 2. reim. São Paulo: Cia. das Letras, 2007

MACHADO, L. B. Representações Sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo da educacional. In: MACHADO, L. B. (Org). **Incursões e investigações em Representações Sociais e Educação**. Recife: EDUFPE, 2013.

MARCUSE, H. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MINAYO, M. C. (Org) **Pesquisa Social**: teoria, prática e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **A máquina de fazer deuses**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.

PAZ, W. R. **Sociedade do Espetáculo e Formação Humana**: Mercado, Tecnologia e Cultura. 2011. 109 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

RANGEL, M. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2004.

ROCHA, E. Culpa e prazer: imagens do consumo na cultura de massa. **Comunicação, mídia e consumo**, São Paulo. v. 2. n. 3, p 123-138, mar. 2005

ROUQUETTE, M.-L. As representações sociais no quadro geral do pensamento social. *In*: MOREIRA, A. S. P. *et al.* (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 189-199.

SANTOS, N. O. **Infância, práticas culturais e consumo**: um olhar sobre crianças e adultos numa escola pública. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SOUZA, J. F. Prática pedagógica e formação de professores. *In*: BATISTA NETO, J; SANTIAGO, E. (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2009

VALENÇA, M. M. **Escola**: indústria cultural ou espaço do prazer cultural? 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

Recebido em junho de 2022

Aceito em agosto de 2022

**The Creative Commons License in Revista InterMeio**

**CC BY-NC-SA**: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.